



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCELLO AUGUSTO GIANFELICE

**FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASSOCIAÇÕES COM
RESILIÊNCIA E BEM ESTAR SUBJETIVO ACADÊMICO**

Presidente Prudente - SP
2022



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCELLO AUGUSTO GIANFELICE

**FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASSOCIAÇÕES COM
RESILIENCIA E BEM ESTAR SUBJETIVO ACADEMICO**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camélia Santana Murgo

370
G433f

Gianfelice, Marcello Augusto.

Fatores de risco e proteção na universidade: associações com resiliência e bem-estar subjetivo acadêmico. / Marcello Augusto Gianfelice. – Presidente Prudente, 2022.

127 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.

Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dra. Camélia Santana Murgo.

1. Educação. 2. Resiliência. 3. Ensino Superior. I. Título.

MARCELLO AUGUSTO GIANFELICE

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASSOCIAÇÕES COM RESILIÊNCIA E BEM ESTAR SUBJETIVO ACADÊMICO

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 23 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Camélia Santana Murgio
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente/SP

Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente/SP

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
São Carlos/SP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe **Maria Albertina de Souza** pelo nosso laço e companheirismo, que se manteve mesmo com os diversos abandonos e rejeições que tivemos ao longo de nossa vida de pessoas à nossa volta, rejeição esta que não ocorreu entre nós dois em um vínculo inquebrável. Agradeço pelo seu nítido esforço em minha criação e educação, mesmo carregando uma coroa de espinhos, fez o melhor que pôde.

Agradeço e homenageio meu pai **Sidnei Aparecido Gianfelice**, falecido no dia 18/12/2021. Mesmo por caminhos tortos, buscou me passar valores de ética, civilismo e sobrevivência. Agradeço ele pela motivação de retomar os estudos e concluir o supletivo, de concluir o curso de psicologia entre as 5 melhores médias globais, e agora, de concluir este Mestrado. Lamento profundamente pelo mesmo não ter a oportunidade de ver seu filho tornar-se Mestre em vida.

Agradeço à minha namorada **Jucimara Pagnozi Voltareli** (pãozinho), pelos 7 anos e 6 meses de muito amor, risadas e intermináveis conversas filosóficas. Agradeço por ter me pentelhado ao extremo para ingressar na pós-graduação, e por todo apoio tanto para a entrada e permanência na pós-graduação, quanto às demais áreas da minha vida.

Agradeço aos meus amigos de longa data **Luis Henrique Alves Lima** e **João Franklin Goes Amorin**, por estas duas décadas de amizade, suporte, e inúmeras vivências, sobretudo no período da adolescência, agradeço todos os dias por estarmos vivos depois de vivermos tudo que vivemos, que esta amizade dure enquanto durar nossas vidas.

Agradeço meus professores da graduação e da pós-graduação, que sempre me inspiraram a manter-me no caminho científico e desenvolveram em mim um verdadeiro tesão por aprender. Agradeço meus amigos que fiz no mestrado, os adimplentes (risos), **Andressa, Mariana, Laura e João**, pela força que compartilhamos um com os outros para passar pelos perrengues destes dois anos.

Agradeço minha orientadora **Dra. Camélia Santana Murgo**, por ter me incentivado desde o momento da graduação, por ter me orientado nos horários mais aleatórios possíveis (por exemplo, às 22:45 de uma quinta feira), por ser um oceano

de paciência e compreensão, sempre me ajudando a consertar meus vacilos. Certamente uma orientadora (e mãe acadêmica) muito melhor do que eu mereceria ter.

Agradeço ao **Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa**, primeiramente, por ter me acolhido na graduação e me apresentado à pesquisa científica, por ter me orientado na iniciação científica e por sempre me incentivar a prosseguir pelo caminho acadêmico, por ter aparecido em um momento em que eu precisava extremamente desse tipo de apoio. Em segundo lugar, por ter lido com tanta cautela e apontado tantas possibilidades de melhoramento nesta dissertação.

Agradeço à Dra. **Raquel Rosan Christino Gitahy** pelo empenho e dedicação em ler e apontar os erros e potenciais desta dissertação, agradeço também por ser uma pessoa tão doce e acolhedora para todos que à procuram.

Agradeço aos juízes que me auxiliaram na construção do meu instrumento com seu vasto conhecimento e experiência em suas respectivas áreas. Sem esta contribuição, este estudo sequer teria passado de sua fase inicial.

Agradeço aos meus amigos estatísticos **Tiago e Paulo**, por terem me ajudado tanto nas análises estatísticas, e por terem me passado, na medida da minha pouca capacidade intelectual para este campo, seus vastos conhecimentos.

Por fim utilizando um discurso de Snoop Dog “Eu quero agradecer à mim, eu quero agradecer à mim por acreditar em mim, eu quero agradecer à mim por fazer todo este trabalho duro, eu quero agradecer à mim por não ter dias de folga, eu quero agradecer à mim por nunca desistir, eu quero agradecer à mim por sempre tentar dar mais do que eu recebo, eu quero agradecer à mim por sempre tentar fazer mais o certo do que o errado, eu quero agradecer à mim por ter sido eu mesmo em todos os momentos”

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

“Eu não quero acreditar, eu quero saber”
(Atribuída à Carl Sagan).

RESUMO

Fatores de risco e proteção na universidade: associações com resiliência e bem-estar subjetivo acadêmico

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa **2 - Formação e ação do profissional docente e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE**. A entrada na universidade se configura como um marcador de mudanças expressivas na vida de jovens e adultos. O ambiente universitário com suas peculiaridades, pode configurar-se como um contexto demarcado por fatores propulsores do desenvolvimento afetivo, cognitivo e profissional, mas também por fatores que expõem o universitário a situações adversas e geradoras de sofrimento. Assim, esta pesquisa objetivou verificar possíveis correlações entre fatores de risco, fatores de proteção, bem-estar subjetivo e resiliência em estudantes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, foram delineados dois itinerários de investigação. No primeiro itinerário, é apresentada uma pesquisa quantitativa exploratória, que teve como objetivo construir e verificar as propriedades psicométricas da Escala de Fatores de Risco e Proteção no ambiente universitário. Participaram deste estudo 4 juízes para a análise semântica e estimativa do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC). Para análise da estrutura interna, a amostra foi de 412 universitários brasileiros de universidades públicas e privadas. Os resultados apontaram a necessidade de eliminação de um item cujo CVC foi menor que 0,80. Quanto a estrutura interna, foram mantidos 18 itens, divididos em três fatores, por ser o melhor modelo encontrado na análise fatorial exploratória. O segundo itinerário desta pesquisa implica numa investigação quantitativa que teve como objetivo estimar as correlações entre os escores de três instrumentos: Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), Escala de Resiliência de Wagnild e Young, Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário. Os 412 participantes eram estudantes de universidades públicas (N=294) e privadas (N=118) de todo território nacional. No que se refere a faixa etária, a menor idade correspondeu à 17 anos e a maior à 67 anos (Média: 25,92, DP: 8,769). Quanto ao sexo, a amostra foi composta 295 participantes do sexo feminino (71,60%) e 116 participantes do sexo masculino (28,15%), e um participante marcando a opção “outro” (0,243%). Foram executadas análises descritivas das médias dos instrumentos, correlação de Pearson entre as mesmas, análise de regressão e path analysis, ambas considerando as variáveis bem-estar subjetivo e resiliência como dependentes, e as variáveis fatores de risco e proteção no ambiente universitário, como independentes. Os resultados apontam que os fatores de risco e proteção presentes no ambiente universitário explicam em diferentes graus a resiliência e o bem-estar subjetivo acadêmico dos universitários da amostra. Os resultados mais significativos se deram no fator “Afetos positivos” (componente do bem-estar subjetivo acadêmico), tendo os fatores de risco e proteção explicado 47% de sua variância, seguida pelo fator “Resolução de ações e valores”, da escala de resiliência, na qual, os fatores de risco e proteção à explicaram em 29%.

Palavras chave: bem-estar subjetivo; resiliência; universitários; fatores de risco e proteção.

ABSTRACT

Risk and protection factors at the university: associations with resilience and subjective academic well-being

The present work is linked to the research line 2 - Formation and action of the teaching professional and educational practices of the Graduate Program in Education at UNOESTE. Entrance to university is a marker of significant changes in the lives of young people and adults. The university environment, with its peculiarities, can be configured as a context marked by factors that drive affective, cognitive and professional development, but also by factors that expose the university to adverse situations that generate suffering. Thus, this research aimed to verify possible correlations between risk factors, protective factors, subjective well-being and resilience in undergraduate students from different areas of knowledge. To this end, two research itineraries were outlined. In the first itinerary, an exploratory quantitative research is presented, which aimed to build and verify the psychometric properties of the Risk and Protection Factors Scale in the university environment. Four judges participated in this study for the semantic analysis and estimation of the Content Validity Coefficient (CVC). For the analysis of the internal structure, the sample consisted of 412 Brazilian university students from public and private universities. The results showed the need to eliminate an item whose CVC was less than 0.80. As for the internal structure, 18 items were kept, divided into three factors, as it was the best model found in the exploratory factor analysis. The second itinerary of this research involves a quantitative investigation that aimed to estimate the correlations between the scores of three instruments: School Subjective Well-being Scale (EBESE), Wagnild and Young Resilience Scale, Risk and Protection Factors Scale in the university environment. The 412 participants were students from public (N=294) and private (N=118) universities throughout the country. With regard to age group, the lowest age corresponded to 17 years and the highest to 67 years (Average: 25.92, SD: 8.769). Regarding gender, the sample consisted of 295 female participants (71.60%) and 116 male participants (28.15%), and one participant marked the option "other" (0.243%). Descriptive analyzes of the means of the instruments, Pearson correlation between them, regression analysis and path analysis were performed, both considering the variables subjective well-being and resilience as dependent variables, and the variables of risk and protection factors in the university environment, as independent variables. The results indicate that the risk and protective factors present in the university environment explain by different degrees the resilience and the academic subjective well-being of the university students in the sample. The most significant results were found in the factor "Positive affects" (a component of subjective academic well-being), with the risk and protection factors explaining 47% of their variance, followed by the factor "Resolution of actions and values", from the scale of resilience, in which the risk and protective factors explained it in 29%.

Keywords: subjective well-being; resilience; college students; risk and protection factors.

LISTA DE SIGLAS

AIC -	Akaike Information Criterion
SBC -	Schwarz Bayesian Criterion
BIC -	Bayesian Information Criterion
CFI -	Comparative Fit Index
CL -	Clareza De Linguagem
CVC -	Coeficiente De Validade De Conteúdo
CVCc -	Coeficiente De Validade De Conteúdo (para cada item)
CVCt -	Coeficiente De Validade De Conteúdo (do instrumento como um todo)
DT -	Dimensão Teórica
EBESE -	Escala De Bem-Estar Subjetivo Escolar
KMO -	Kaiser-Meyer-Olkin
RDWLS -	Robust Diagonally Weighted Least Square
RMSEA -	Root Mean Square Error Of Aproximation
RT -	Relevância Teórica
PP -	Pertinência Prática
SAS -	Statistical Analysis System
SPSS -	Statistical Package For The Social Sciences
TCT -	Teoria Clássica Dos Testes
TLI -	Tucker-Lewis Index
TMC -	Transtornos Mentais Comuns
TRI -	Teoria De Resposta Ao Item

LISTA DE TABELAS

Estudo I

Tabela 1 -	Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo Total	33
Tabela 2 -	Itens com Índices CVCc inferiores a 0,80 reformulados.....	34
Tabela 3 -	Itens alterados em função das sugestões dos juízes referentes a semântica	36
Tabela 4 -	Valores de BIC - <i>Schwarz's Bayesian Information Criterion</i> - e resultados da análise paralela.....	41
Tabela 5 -	Cargas Fatoriais de cada item da escala a partir da matriz Rotacional	42
Tabela 6 -	Cargas Fatoriais de cada item da escala a partir da medida de Pratt.....	43
Tabela 7 -	Discriminação dos itens pela análise de TRI.....	44
Tabela 8 -	Versão Final da organização dos itens por fatores da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário	45

Estudo II

Tabela 1 -	Estatísticas Descritivas dos instrumentos	66
Tabela 2 -	Correlações de Pearson entre os fatores dos instrumentos EBESE, Escala de Resiliência de Wagnild e Young e Escala de Fatores de Risco e Proteção	68
Tabela 3 -	Análise de regressão - Resolução de ações e valores (Escala de resiliência) como variável dependente	73
Tabela 4 -	Análise de regressão - Independência e determinação (Escala de resiliência) como variável dependente	73
Tabela 5 -	Análise de regressão – Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações (Escala de resiliência) como variável dependente	74
Tabela 6 -	Análise de regressão – Satisfação com a universidade (EBESE) como variável dependente	74
Tabela 7 -	Análise de regressão – Afetos negativos na universidade (EBESE) como variável dependente	75
Tabela 8 -	Análise de regressão – Afetos positivos na universidade (EBESE) como variável dependente	75

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO II

Figura 1 - Modelo de path analysis – Resolução de ações e valores (Escala de Resiliência).....	77
Figura 2 - Modelo de path analysis – Independência e determinação (Escala de Resiliência).....	79
Figura 3 - Modelo de path analysis – Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações (Escala de Resiliência)	81
Figura 4 - Modelo de path analysis – Satisfação com a universidade (EBESE).....	83
Figura 5 - Modelo de path analysis – Afetos positivos na universidade (EBESE).....	85
Figura 6 - Modelo de path analysis – Afetos negativos na universidade (EBESE).....	87

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
ESTUDO I	ESCALA DE FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS	16
ESTUDO II	ASSOCIAÇÕES ENTRE FATORES DE RISCO, FATORES DE PROTEÇÃO, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	55
	CONSIDERAÇÕES GERAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	92
	REFERÊNCIAS DE TODA A DISSERTAÇÃO	94
APÊNDICES	100
APÊNDICE I	VERSÃO INICIAL DA ESCALA DE FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	101
APÊNDICE II	ROTEIRO AVALIATIVO PARA JUÍZES	104
APÊNDICE III	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JUÍZES	107
APÊNDICE IV	VERSÃO PÓS ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DA ESCALA DE FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	108
APÊNDICE V	ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR – VERSÃO ADAPTADA.....	109
APÊNDICE VI	QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EBESE.....	111
APÊNDICE VII	QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO	113
APÊNDICE VIII	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES.....	117
APÊNDICE IX	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
ANEXOS	123
ANEXO I	ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR (EBESE).....	124
ANEXO II	ESCALA DE RESILIÊNCIA.....	126

APRESENTAÇÃO

A Universidade se caracteriza como um ambiente novo na vida dos universitários, sobretudo, por estes encontrarem-se em um momento de transição entre fases da vida, isto é, de filho, sob a tutela dos pais, para jovem adulto morando sozinho em outra cidade e assumindo responsabilidades que não assumira antes (MONTEIRO; TAVARES; PEREIRA, 2007). Aliado ao postulado anterior, o ambiente universitário propicia diversas situações estressantes na vida do novo estudante, tais como necessidade de adaptar-se a vida acadêmica; ter e manter um desempenho acadêmico mínimo para ser aprovado em disciplinas; gerenciamento de sua vida financeira; gerenciamento de tempo; e geração e manutenção de novos relacionamentos, sejam estes de amizade ou românticos (CARLETO *et al.* 2018).

Muito embora tais problemáticas estejam presentes na vida da maioria dos adultos, é de se considerar que no ambiente universitário, estas são comumente enfrentadas por indivíduos que acabaram de transitar pelo período de adolescência. Demonstrando que estes fatores podem inferir negativamente na vida dos estudantes, Carleto *et al.* (2018) discutem que a dificuldade em se adaptar à esta gama de variáveis novas podem aumentar a probabilidade do surgimento de transtornos mentais comuns (TMC). Outros autores destacam o potencial comprometedor que a universidade pode ter quando apontam que universitários possuem maior ideação suicida (MAMUN *et al.* 2020), prevalência de depressão (LEW *et al.* 2019; LEÃO *et al.* 2018; MORAES FILHO *et al.* 2020), ansiedade e estresse (LEÃO *et al.* 2018; CARDOZO *et al.* 2016; COSTA *et al.* 2014; LEW *et al.* 2019) e vivência de afetos negativos (SILVA; HELENO, 2012; BALKIS; DURU 2016). Além das causas já apontadas acima, encontram-se diversos outros correlatos na literatura para o surgimento destas problemáticas, como relacionamento insatisfatório com amigos e família, baixa quantidade e/ou má qualidade do sono, insegurança com futuro profissional, tensão emocional e comportamento procrastinador (LEÃO *et al.* 2018; COSTA *et al.* 2014; SILVA; HELENO, 2012). Contudo, inegavelmente a universidade ainda é um relevante local de experiências e desenvolvimento pessoal.

Ante esta seara, a presente pesquisa, surgiu tendo como base a indagação sobre as possíveis intercorrências do ambiente universitário na subjetividade dos estudantes. Não obstante, interessa ao pesquisador investigar como esse ambiente

interfere no bem-estar subjetivo e nos processos de resiliência dos universitários, mais especificamente, se interfere de forma protetiva, ou comprometedor. O pesquisador, desde sua graduação em psicologia, observava em seus colegas diferentes reações à estímulos apresentados em um ambiente similar, sendo que, determinados estudantes apresentavam respostas adaptativas, enquanto outros apresentavam níveis consideráveis de ansiedade e estresse. Com o avançar do curso e o envolvimento em leituras e participação em grupo de estudo, o pesquisador deparou-se com o conceito de resiliência, tão logo, passou a questionar-se, sobre o que faz uma pessoa vivenciar momentos de vida estressantes, situações severamente negativas, eventos traumáticos e mesmo assim prosseguir com um desenvolvimento saudável e um fortalecimento subjetivo, isto é, o que faz um indivíduo apresentar maior resiliência em determinado momento do que outro. Interessado neste conceito, o investigador passou a estudá-lo de forma cada vez mais aprofundada, até que teve seu primeiro contato com a pesquisa científica, desenvolvendo uma iniciação científica, tendo como mote principal, a identificação de expressões de resiliência oculta nas letras do grupo Facção Central.

Durante o mestrado, o pesquisador conheceu os preceitos teóricos de Edward Francis Diener sobre bem-estar subjetivo, e notou que este constructo mantém estreitas relações com resiliência, causando influência mútua entre si (PESSOA, 2014). Após apropriado da literatura destes dois constructos, o pesquisador questionou-se se as variáveis presentes no ambiente universitário, categorizadas neste trabalho como fatores de risco e proteção, influenciam no bem-estar subjetivo e na resiliência de seus estudantes, e não obstante, como essa influência se desenrola. Para tanto, era necessário realizar a pesquisa diretamente com estes estudantes, para a partir de suas vozes, responder a esta indagação. Contudo, devido a pandemia de covid-19, o pesquisador e sua orientadora entraram em consenso sobre a dificuldade de acessar estes universitários de maneira física, logo, optou-se por uma modalidade pesquisa que não enfrentaria muitos obstáculos se o contato fosse realizado puramente por meios eletrônicos, a pesquisa quantitativa.

Considerando-se que nesta modalidade de pesquisa a qualidade de um instrumento de coleta é crucial para a obtenção de dados confiáveis, foi necessário desenvolver uma escala que fosse capaz de medir os fatores de risco e proteção

presentes na universidade, a Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. O mesmo não fora necessário para medir resiliência, para a qual, foi utilizada a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (WAGNILD; YOUNG, 1993), tampouco, para o bem-estar subjetivo, sendo utilizada a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) desenvolvida por, Viana (2019), ambas elaboradas e validadas através de rigorosos procedimentos estatísticos.

O primeiro estudo consistiu na elaboração e validação da “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário”, para tanto, este estudo foi dividido em quatro etapas, a saber: 1) Construção do instrumento; 2) Análise de juízes a partir do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC); 3) Análise semântica do instrumento por juízes e 4) Análise da estrutura interna do instrumento a partir de uma análise fatorial exploratória e estabelecimento de índices de consistência interna. Os resultados apontam boas qualidades psicométricas no instrumento, permitindo desta forma que fosse utilizado estudo 2, assim como em futuros outros estudos.

O segundo estudo objetivou investigar as correlações entre os fatores dos instrumentos “Escala de Bem-Estar subjetivo escolar” (EBESE), “Escala de Resiliência” e “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário”. Para tanto, foram executadas estatísticas descritivas acerca das médias dos três instrumentos; Correlação de Pearson; Análise de Regressão e Path Analysis. Nestas duas últimas, as variáveis da EBESE e da Escala de resiliência, foram analisadas como variáveis dependentes em relação às variáveis da “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário”, como independentes. Os resultados indicam que os fatores da “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente universitário”, explicam nesta amostra e em diferentes medidas a Resiliência e o Bem-Estar subjetivo acadêmico expressos pela EBESE e Escala de Resiliência.

ESTUDO I - ESCALA DE FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS

RESUMO

Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário: construção e estudos psicométricos

O ambiente universitário congrega uma série de fatores novos na vida dos estudantes sobretudo, por motivos de transição de um contexto de moradia na casa dos pais para convivência em um ambiente novo. Estes fatores novos podem agir tanto de forma protetiva quanto de forma comprometedora, ou seja, como fatores de risco ou proteção. Considerando-se a relevância destes fatores na vida dos universitários, e a incipiência de instrumentos brasileiros que visem averiguar fatores e risco e proteção na universidade, o presente estudo teve como objetivo descrever o processo de construção e análise da estrutura interna da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. Tratou-se de um estudo quantitativo transversal exploratório. A construção da escala compreendeu a formulação dos itens e fatores prévios a partir da literatura; a primeira versão da escala foi elaborada com seis fatores, sendo: Administração do tempo, relação com colegas, relação com professores, perspectiva de futuro profissional, satisfação com desempenho acadêmico e satisfação com o curso. Esta versão foi submetida à análise de 4 juízes, sendo 3 do sexo masculino (75%) e 1 do sexo feminino (25%) com média de idade de 36,25 anos, sendo a maior idade 54, e a menor 28, todos doutores nas áreas de Psicologia e Educação e com ampla experiência em temáticas relacionadas ao construto da escala e a psicometria. As análises dos juízes permitiram estimar os coeficientes de validade de conteúdo (CVC) e realizar a análise semântica dos itens. Os resultados provenientes da análise do CVC indicaram que um item apresentou valores inferiores a 0,80, sendo eliminado. Quanto a análise semântica 9 itens foram reformulados com base nas sugestões dos juízes. Posteriormente, foi realizada a aplicação da escala em 412 estudantes universitários com idades entre 17 à 67 anos (Média: 25,92, DP: 8,769) residentes em sua maior parte na região Sudeste, N = 164 (39,80%), seguidos da região nordeste N = 120 (29,12%), Sul N = 58 (14,07%), Centro-Oeste N = 47 (11,40%) e norte N = 23 (5,58%). Quanto ao sexo 295 participantes (71,60%) são do sexo feminino e 116 do sexo masculino (28,15%), e um participante marcou a opção "outro" (0,243%). Os participantes estudam majoritariamente em universidades Públicas, N = 294 (71,35%), tendo 118 dos mesmos estudando em universidades privadas, N = 118 (28,64%). Foi verificada a estrutura interna por meio da Análise Fatorial Exploratória, utilizando os softwares Factor (10.9.02) e SPSS versão 23. Uma estrutura de três fatores composta por 18 itens apresentou o melhor ajuste para a Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. Os fatores resultantes foram: Qualidade da relação entre pares, Relação com professores e satisfação com o curso; e Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo. O instrumento apresentou boa qualidade psicométrica, ainda sendo necessários estudos futuros para averiguar evidências baseadas na relação com variáveis externas.

Palavras-Chave: fator de risco; fator de proteção; ambiente universitário.

ABSTRACT

Scale of risk and protection factors in the university environment: construction and psychometric studies

The university environment brings together a series of new factors in the lives of students, especially for reasons of transition from a context of living in the parents' house to living in a new environment. These new factors can act both in a protective and compromising way, that is, as risk or protective factors. Considering the relevance of these factors in the lives of university students, and the incipience of Brazilian instruments that aim to investigate factors and risk and protection at the university, the present study aimed to describe the process of construction and analysis of the internal structure of the scale of risk and protection factors in the university environment. This was an exploratory cross-sectional quantitative study. The construction of the scale comprised the formulation of items and previous factors from the literature; the first version of the scale was elaborated with six factors, namely: time management, relationship with colleagues, relationship with teachers, professional future perspective, satisfaction with academic performance and satisfaction with the course. This version was submitted to analysis by 4 judges, 3 male (75%) and 1 female (25%) with a mean age of 36.25 years, the oldest being 54 and the youngest 28, all PhDs in the areas of Psychology and Education and with extensive experience in topics related to the scale construct and psychometrics. The judges' analyzes allowed the estimation of content validity coefficients (CVC) and the semantic analysis of the items. The results from the CVC analysis indicated that one item presented values lower than 0.80, being eliminated. As for the semantic analysis, 9 items were reformulated based on the judges' suggestions. Subsequently, the scale was applied to 412 university students aged between 17 and 67 years (Average: 25.92, SD: 8.769) residing mostly in the Southeast region, N = 164 (39.80%), followed by from the northeast region N = 120 (29.12%), South N = 58 (14.07%), Midwest N = 47 (11.40%) and north N = 23 (5.58%). Regarding gender, 295 participants (71.60%) are female and 116 male (28.15%), and one participant marked the option "other" (0.243%). Participants mostly study in public universities, N = 294 (71.35%), with 118 of them studying in private universities, N = 118 (28.64%). The internal structure was verified through Exploratory Factor Analysis, using Factor (10.9.02) and SPSS version 23 software. A three-factor structure composed of 18 items presented the best fit for the Risk and Protection Factors Scale in the Environment university. The resulting factors were: Quality of the relationship between peers, Relationship with Professors and Satisfaction with the Course; and Satisfaction with academic performance and organization of time. The instrument showed good psychometric quality, although future studies are still needed to investigate evidence based on the relationship with external variables.

Key words: risk factor; protection factor; university environment.

1 INTRODUÇÃO

Fatores de risco e proteção, sobretudo em áreas médicas, comumente são entendidos como dimensões opostas e dicotômicas, nas quais, o fator de risco age no sentido de aumentar a probabilidade de um dano e o fator de proteção, de amenizar esta probabilidade, sendo estes fatores idênticos para todas as pessoas, tendo como um exemplo claro o uso do tabaco, isto é, em nenhuma pessoa, o uso do tabaco será protetivo em relação ao câncer.

No que se refere ao campo da psicologia, estes conceitos ganham um novo sentido. Nesta seara, entende-se como fatores de risco, variáveis que inferem negativamente no desenvolvimento humano (PESCE *et al.* 2004; SILVA; CARVALHO, 2021), já os fatores de proteção, teriam como função mediar a relação entre o indivíduo e os fatores de risco. Conforme destaca Pesce *et al.* (2004, p.137), os fatores de proteção “têm a característica essencial de provocar uma modificação catalítica da resposta do indivíduo aos processos de risco”.

Michael Rutter (1987), pontua que é necessário observar a interação entre o indivíduo e o ambiente, atentando-se ao fato de que diferentes pessoas irão experimentar fatores de risco de forma distinta, ou seja, o que é risco para um, pode não ser para outro. Reforçando este argumento, Nascimento, Sampaio e Vasconcelos (2020) destacam a impossibilidade de traçar uma linearidade na vida dos sujeitos, isto é, há uma imprevisibilidade das dimensões subjetivas e objetivas que se desenrolam individualmente. Com base neste argumento, os autores pontuam que é de notória necessidade contextualizar e compreender as relações de uma pessoa afim de identificar quais são os fatores de risco e proteção que agem sobre ela.

Na mesma direção, Anjos e Morais (2021), apontam que estes fatores não são absolutos; determinados eventos podem agir de forma protetiva ou comprometedora de acordo com as configurações ambientais em que são experienciados, isto ocorre pois estes fatores possuem uma característica de movimento, ou seja, eles não são (do verbo ser, estático), mas estão sendo e poderão deixar de ser em determinado momento, tal fato, implica em uma quase inevitável flutuação do que é fator de risco e proteção para um indivíduo ao longo de sua ontogênese. Silva e Carvalho (2021), destacam o fato de que fatores de risco e

proteção não ocorrem de maneira isolada, tais fatores estão circunscritos numa rede de significações do indivíduo influenciada por incontáveis eventos e variáveis que se desenrolaram em seu tempo de vida, e por este motivo, devem receber um caráter de flexibilidade.

A partir do entendimento destes dois fatores, torna-se mais palatável a compreensão de como os mesmos agem sobre o ambiente universitário. A universidade congrega diversos fatores novos na vida dos estudantes. Muitos pesquisadores têm se debruçado a entender as variáveis que possam acarretar sofrimento psíquico, estresse e comportamentos de risco (MAIA; DIAS, 2020; OLIVEIRA *et al.* 2020; GRANER; CERQUEIRA, 2019; LEÃO *et al.* 2018; LIMA *et al.* 2019; LIMA *et al.* 2018). Diante deste quadro, Graner e Cerqueira (2019) realizaram uma revisão integrativa acerca de variáveis associadas ao sofrimento psíquico de estudantes universitários. Dentre as categorias criadas neste estudo, a que mais apareceu nos estudos como variável associada a sofrimento psíquico em universitários é proveniente da própria vida acadêmica, a qual, traz variáveis como excessivo tempo de estudo, baixas perspectivas em relação ao futuro profissional, desconforto durante avaliações e dificuldades de conciliar estudos com outras áreas da vida, consideradas nos estudos avaliados pelas autoras como impactantes fatores de risco.

Graner e Cerqueira (2019) também apontam que variáveis que em um primeiro momento, não teriam como procedência a universidade, acabam perpassando por esta, e eventualmente se intensificando, como por exemplo, sofrer discriminação, preocupar-se com segurança pessoal, e já ter sofrido algum tipo de agressão, agravam a probabilidade de desenvolvimento de sofrimento psíquico; estas problemáticas parecem se agravar quando se é mulher e/ou usuário de cota/bolsa de estudo.

Esta população também parece emitir mais comportamentos que trazem riscos à si mesmos. Lima *et al.* (2018) em um estudo com 902 estudantes universitários com idade máxima de 21 anos, constataram que há grande prevalência no uso de álcool, seja social ou abusivo, e nos piores casos, relacionado com o uso de automóveis, aumentando as chances de acidentes de trânsito. O consumo de embutidos também se apresenta de maneira expressiva nesta população; a hipótese dos autores é que quando se vive um curso superior, parece haver dificuldades de administração do tempo, até mesmo para o preparo de

alimentos saudáveis, culminando em hábitos alimentares prejudiciais. Muito embora o trabalho não especifique se essa prevalência de comportamentos se dá por conta do ambiente universitário, ou da idade cronológica, são dados que merecem serem observados de perto.

Na mesma direção, Oliveira *et al.* (2020) em seu estudo com 377 estudantes universitários, aponta que 65,3% dos participantes possuem problemas com sono, enquanto que 68,7% sofrem por algum tipo de estresse, sobretudo em estudantes do sexo feminino. O estudo argumenta que mulheres teriam menor resistência em demonstrar sua fragilidade ou medo. A situação se agrava com a chegada da pandemia ocasionada pelo COVID-19, Maia e Dias (2020), analisaram os constructos: depressão, ansiedade e estresse em duas amostras de universitários portugueses com idades similares, a primeira amostra, de 460 estudantes, coletada no período pré pandêmico e a segunda de 159 estudantes no período pós-pandêmico. As autoras encontraram aumento significativo nos sintomas destes três constructos na amostra pós pandêmica.

Nos cursos da saúde, parece ocorrer uma maior prevalência de depressão, como apontam os estudos de Lima *et al.* (2019) e Leão *et al.* (2018). Os achados de Lima *et al.* (2019) com 383 estudantes das áreas da saúde, apontam que, dentre a amostra, 62,92% apresentam sintomas depressivos, sem diferenças significativas para gênero. Leão *et al.* (2018), buscando sintomas de depressão e ansiedade nos cursos de enfermagem, fisioterapia, medicina, odontologia e biomedicina, constata que em sua amostra, 28,6% possuíam algum sintoma de depressão, enquanto que a ansiedade, esteve presente em 36,1%. Os autores destacam alguns fatores associados à depressão: insatisfação com o curso, relacionamento familiar desadaptativo, problemas com sono e mau relacionamento com professores e colegas. E à ansiedade: relacionamento familiar desadaptativo, problemas com sono, e excessiva preocupação com futuro profissional.

Esta população apresenta também riscos maiores de suicídio se comparada aos índices da população geral, Mamun *et al.* (2020) além de encontrar uma presença maior de ideação suicida em estudantes universitários de Bangladesh, constataram uma maior prevalência entre sintomas depressivos, ansiosos e percepção de estresse, e, ainda, pontuam que estas variáveis estão diretamente associadas positivamente à ideação suicida, isto é, quanto maiores os níveis de depressão, ansiedade e estresse, maior tende a ser a ideação suicida nesta

população. Lew *et al.* (2019) encontraram resultados similares em uma amostra de estudantes universitários chineses, os autores destacam algumas variáveis que se associam significativamente com o comportamento de ideação suicida, sendo desesperança, estresse, estratégias de enfrentamento negativas e depressão. A desesperança provoca nestes estudantes uma percepção pessimista em relação ao futuro, e conseqüentemente, altera seus comportamentos. Suas reações fisiológicas ao estresse também se alteram, fazendo com que experiências estressantes, causem uma reação fisiológica mais aguda do que em outros indivíduos em mesmas condições, mas sem a variável desesperança.

O estresse, por sua vez, se mostra bastante presente nesta população, tendo em vista que as atividades universitárias, extrapolam o ambiente universitário e comumente, precisam ser realizadas em casa, invadindo outros espaços da vida do indivíduo. Importante ressaltar, conforme Lew *et al.* (2019) apontam, que todas estas mudanças ocorrem em um curto espaço de tempo nestes universitários, na maioria das vezes, muito jovens, e como agravante, muitos destes têm um suporte parental reduzido devido ao fato de estar longe de casa. O que pode agravar ainda mais a situação, é o fato que diante destas variáveis, os estudantes adotam, por vezes, estratégias de enfrentamento negativas, isto é, estratégias passivas, que além de não resolver o problema objetivamente, ainda o intensificam, tais como distrair-se ou culpar-se.

Contudo, nem só de fatores de risco é composto o ambiente universitário, como mostra Lew *et al.* (2019). Os autores em seu estudo encontraram uma variável a qual funciona como um fator de proteção em relação ao suicídio, sendo esta, o sentido de vida. Enxergar um propósito na vida, facilita o estabelecimento de objetivos de longo prazo e fomenta uma maior motivação, possibilitando que o sofrimento produzido pelos problemas atuais, sejam amenizados quando se acredita que há uma recompensa ao final. Tal dado está de acordo com Diener e Lucas (2008), os quais, apontam que indivíduos possuem a capacidade de suportar o sofrimento psíquico e/ou físico advindo de eventos atuais, quando há um objetivo claro que os exija. Wu *et al.* (2013) também aponta que perceber um propósito na vida associa-se diretamente com a vivência de afetos positivos e perpetua uma maior satisfação com a vida.

Monteiro, Tavares e Pereira (2007) em um estudo com 316 universitários, aponta que uma vinculação negativa com uma pessoa significativa, tende a

aumentar a probabilidade do surgimento de sintomas psicopatológicos, enquanto o inverso, a vinculação positiva, diminui esta probabilidade, ou seja, neste estudo, o que qualifica fator de risco ou proteção, se dá na qualidade da vinculação com pessoa significativa. Os autores argumentam, que um bom relacionamento com pais, tutores ou outras pessoas significativas, podem auxiliar no processo de adaptação ao ensino superior, assim como em sua transição pelo mesmo.

Evidenciando como a universidade pode configurar-se como um espaço protetivo, Santos (2018) em seu trabalho, aponta que o espaço universitário ao proporcionar a possibilidade de desenvolver projetos de vida, experiências de altruísmo, empoderamento e desenvolvimento de autonomia, age de forma protetiva na vida dos universitários, possibilitando oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Nesta direção, Graner e Cerqueira (2019) em sua revisão, apontam fatores que tendem a agir de forma protetiva no que diz respeito ao sofrimento psíquico, fatores que por sua vez, ou são provenientes do próprio ambiente universitário ou perpassam pelo mesmo. As autoras realçam que ter religião, perceber apoio social (de colegas e/ou docentes), perceber apoio de pais ou familiares, estar academicamente engajado, ter boa percepção autoeficácia, apresentar estratégias de enfrentamento focadas no problema e ter habilidade de comunicação, tornam o universitário menos vulnerável aos possíveis estressores que o ambiente acadêmico possa oferecer.

Percebe-se, ante aos vários estudos abordados até então, que estudantes universitários de diversas áreas e de diferentes países vivenciam problemas similares, assim como, a prevalência de sofrimento psíquico nesta população parece ser maior se comparada à população geral. Pontua-se isto, pois, se trabalhos de diferentes nacionalidades trazem um resultado similar, tais dados apontam que os problemas enfrentados pela população universitária, assim como, as variáveis que os geram e/ou os agravam, tendem a ser globais. Como fica nítido a partir dos estudos acima, existem diversos fatores de risco e proteção, próprios do ambiente universitário, assim como, variáveis fora deste meio, mas intensificadas por ele. Logo, o objetivo deste estudo foi apresentar o processo de construção e validação da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário.

2 MÉTODO

O presente estudo transversal, de natureza quali-quantitativa, foi desenvolvido na modalidade exploratória. Para apresentar todo o processo de construção e validação da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário, este estudo foi decomposto em 4 etapas, a seguir:

- 1) Construção do instrumento;
- 2) Análise de juízes a partir do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC);
- 3) Análise semântica do instrumento por juízes;
- 4) Análise da estrutura interna do instrumento a partir de uma análise fatorial exploratória e estabelecimento de índices de consistência interna.

3 RESULTADOS

3.1 Etapa 1 – Construção do instrumento

O ato de medir, dentro do campo da avaliação psicológica, consiste em quantificar um fenômeno a partir de informações condensadas, de forma a evitar da melhor maneira possível o número de erros, isto é, a distância entre o escore obtido pelo instrumento, e o escore real do avaliado. Para tanto, é necessário que haja uma sistematização que possibilite que este fenômeno seja quantificado em números e/ou categorias (PEIXOTO; FERREIRA-RODRIGUES, 2019). Para-se dissertar sobre a construção de instrumentos psicológicos, é necessário introduzir uma das principais teorias dentro do campo de avaliação psicológica, a Teoria Clássica dos Testes (TCT).

Peixoto e Ferreira-Rodrigues (2019) explicam que esta teoria se preocupa em avaliar o fenômeno a partir de conjuntos de comportamentos relativos ao mesmo, e não a partir de um traço latente. Desta forma, a teoria aponta que o escore total de um instrumento, se dá a partir do total de respostas de itens que se relacionam com comportamentos futuros ou presentes.

Um instrumento psicológico, de acordo com esta teoria, deverá ser capaz de analisar indiretamente uma variável através de amostras de comportamento, para tanto, na construção deste tipo de instrumento, deve-se ter uma definição clara, objetiva e teoricamente fundamentada da variável a ser analisada (PEIXOTO;

FERREIRA-RODRIGUES, 2019). Comumente, instrumentos psicológicos medem constructos não palpáveis, isto é, que não podem ser medidos fisicamente, destarte, faz-se necessário apresentar evidências de validade e precisão, para demonstrar que há de fato uma correlação entre os comportamentos que o instrumento avalia e o constructo em si (PEIXOTO; FERREIRA-RODRIGUES, 2019 ; HAUCK FILHO; ZANON, 2015).

Neste sentido, validade diz respeito ao quão robustamente as teorias acerca do constructo dão sustentação para o instrumento, assim como, para sua interpretação. A validade de um teste pode ser alcançada a partir de 5 fontes, sendo estas: baseadas em seu conteúdo, estrutura interna, processo de resposta, relação com outras variáveis e por fim, consequência da testagem (PEIXOTO; FERREIRA-RODRIGUES, 2019 ; AERA, 2014). A precisão, por sua vez, implica na consistência do instrumento, isto é, o quão estável os escores do instrumento se mantêm quando aplicado em diferentes momentos em uma mesma população com a menor taxa de erros possíveis. Considerando que não é possível um teste medir um constructo com precisão absoluta, são estipulados também outros cinco procedimentos objetivando-se garantir a precisão de um instrumento, sendo estes: procedimentos inter-avaliadores, teste-reteste, forma alternada (imediate ou retardada), método das metades e baseados em sua consistência interna (PEIXOTO; FERREIRA-RODRIGUES, 2019 ; AERA, 2014).

Para a elaboração deste instrumento, buscou-se pesquisas empíricas que averiguaram os fatores associados influentes nos estudantes do contexto universitário, sendo estes fatores protetivos ou de risco. Após a apropriação destes trabalhos, isolou-se fatores restritos ao ambiente universitário, que, em sua presença, tendem a ser protetivos, e em sua ausência, serem fatores de risco. A primeira versão do instrumento (APÊNDICE 1), contou com 19 itens, divididos em 6 fatores, sendo: 1 - Administração do tempo, 2 - Relação com colegas, 3 - Relação com professores, 4 - Perspectiva de futuro profissional, 5 - Satisfação com o desempenho acadêmico e 6 - satisfação com o curso. Optou-se por colocar na chave de resposta uma escala do tipo *likert*, variando de 1 (discordo totalmente) à 5 (concordo totalmente), em vista de obter maior variabilidade e confiabilidade nas respostas. Abaixo, seguem os estudos que justificam cada fator.

Fator 1 - Administração do tempo: a construção dos itens deste fator contemplou comportamentos que se relacionam diretamente às capacidades e

condições do indivíduo administrar seu tempo. Este fator apareceu na literatura tanto como fator de proteção, na sua presença, como fator de risco, na sua ausência, ou seja, quando um indivíduo possui mais tarefas as quais o mesmo possa lidar, se caracteriza como fator de risco.

Leão *et al.* (2018) constataram em seu trabalho relações significativas diretas entre a pouca quantidade de sono e a prevalência de depressão entre os universitários de sua amostra. Moraes Filho *et al.* (2020) avançam apontando que cerca de 33% de sua amostra utilizam fármacos de inibição ao sono, explicando que, o padrão de sono em universitários se torna irregular devido às alterações do horário de dormir. Tal motivo, potencialmente ocorre pela dificuldade em conciliar tarefas do ambiente acadêmico, com outras atividades comuns à vida cotidiana.

Fiorotti *et al.* (2010) em seu estudo 229 universitários, destacam que entre os fatores de risco mais relevantes para TMC (Transtornos mentais comuns), está a insatisfação em não conseguir praticar as atividades de lazer com a frequência que os universitários gostariam, tal motivo, ao menos quando se refere à esta amostra, está ligada diretamente à excessiva carga de atividades de estudo e extracurriculares cobradas pelas universidades. Verger *et al.* (2009) apontam resultados similares, de que, em uma amostra de estudantes franceses, a dificuldade em se adaptar à vida acadêmica, sobretudo em razão do excesso de atividades e cobrança de produtividade pela universidade, se mostra como um dos fatores associados ao estresse psicológico, tais achados se mostram ainda mais presentes em estudantes da área da saúde. A presença de tempo para atividades de lazer, conforme Moraes Filho *et al.* (2020) é apontada como importante fator de proteção para estudantes universitários.

Baseando-se nestes dados, os itens deste fator visam analisar a administração do tempo verificando se as atividades de estudo, ao potencialmente diminuir o tempo de sono e lazer, possam ser caracterizadas como fatores de risco para a ocorrência e prevalência de sofrimento psíquico.

Fator 2 - Relação com colegas: Os itens deste fator visam averiguar não só a quantidade, quanto a qualidade das relações sociais entre colegas que o universitário mantém. Estudos a seguir apresentados, apontam que a relação com colegas, pode ser caracterizada tanto como fatores de proteção como fatores de risco, tendo sua variação dependente da qualidade do suporte social fornecido por estes. Tomás *et al.* (2015) argumentam que ao entrar no ensino superior, muitos

estudantes deixam de morar na casa dos pais e passam a morar em repúblicas; este distanciamento dos pais, por vezes, é substituído pela presença de relações estreitas entre amigos que passam pelo mesmo momento da vida. Os autores em sua amostra, pontuam que o suporte social percebido, sobretudo de colegas e amigos, são importantes variáveis que contribuem para uma boa adaptação acadêmica, logo, protegendo quanto ao sofrimento psíquico em sua medida.

Em termos qualitativos, a relação dos colegas e amigos na universidade, se positiva, evita na medida do possível o sofrimento psíquico advindo das variáveis universitárias, como mostra os achados de Santos, Oliveira e Dias (2015) que em seu estudo qualitativo, obtiveram através do discurso dos universitários, o dado de que as relações com os colegas da universidade os auxiliam, tanto de maneira afetiva, pelo suporte emocional de pessoas que estão passando pelo mesmo momento, quanto pelo suporte instrumental, de veteranos que estão mais familiarizados com os obstáculos do mundo acadêmico.

Corroborando o resultado anterior, Dachew, Bisetegn, Gebremariam (2015), apontam que a falta de amigos íntimos se correlaciona significativamente com estresse psicológico, assim como, conforme Leão *et al.* (2018) o relacionamento insatisfatório/negativo entre colegas e amigos na universidade, apresenta significativa correlação com maiores níveis de ansiedade. Já em termos quantitativos, Lima, Domingues e Cerqueira (2006) pontuam que há correlação positiva entre prevalência de TMC em estudantes que relatam dificuldades em fazer amigos dentro do ambiente universitário.

Fator 3 - Relação com professores: Neste fator, os itens verificam através da percepção dos respondentes a qualidade da relação com seus docentes, tendo em vista que esta relação, se qualitativamente positiva, tende a auxiliar na manutenção da experiência da vida acadêmica para o universitário. Oliveira *et al.* (2014) em seu estudo qualitativo, apontam no discurso dos estudantes, que docentes que apresentam simultaneamente capacidade técnica adequada necessária ao seu exercício laboral e habilidade de manter uma relação interpessoal próxima entre os discentes, auxiliam mais do que os que apenas exercem sua profissão de forma técnica e impessoal. As autoras avançam, ao mostrar que os participantes de sua pesquisa anseiam por esta proximidade, que por vezes, não ocorre.

Com um resultado similar, mas com um estudo quantitativo, Descals-Tomás *et al.* (2021) inferem que o apoio dos professores (*teacher support* no original) superou o efeito do apoio dos familiares no sentido de engajamento dos estudantes, ou seja, o suporte, afetivo dos professores, foi capaz na amostra estudada, de elevar crenças de capacidade para aprender e alcançar objetivos, e ao elevar estas crenças, elevou-se também o nível de motivação e engajamento nas tarefas de estudo.

O efeito desta relação positiva com os professores, pode carregar em si uma capacidade protetora no que se refere a abandonar o curso, além do mais, tal efeito parece estar mais ligado à uma perspectiva/percepção deste apoio por parte do universitário do que pela ação do próprio professor, tendo em vista que os discentes variaram nas respostas, mesmo tendo contato com os mesmos professores.

Fator 4 - Perspectiva de futuro profissional: A perspectiva de futuro profissional se negativa, sobretudo em universitários mais próximos à conclusão de seu curso, se torna uma relevante fonte de ansiedade. Ao se aproximar da conclusão do curso, o indivíduo passa de um período onde este é um estudante bem sucedido, para comumente um profissional desempregado. Alguns autores se debruçaram a entender o efeito deste fenômeno sobre da saúde mental e do bem-estar subjetivo do estudante, tais como Leão *et al.* (2018), Cardozo *et al.* (2016) e Costa *et al.* (2014). Sendo os dois primeiros estudos apontando forte correlação entre maior preocupação e insegurança quanto ao futuro profissional e quadros moderados de ansiedade, e o último, apontando significativa correlação com TMC.

Moraes Filho *et al.* (2020) ressalta que ao entrar no ensino superior, o jovem adulto almeja construir sua independência dos pais, de forma que, ao almejar um diploma e se tornar um profissional reconhecido, o mesmo espera ter sua independência financeira e construir suas próprias condições materiais, conquistando independência dos pais. Contudo, quando o mercado de trabalho naquele momento não apresenta condições favoráveis, é natural que surjam sintomas de ansiedade, devido a todo empenho dispendido na vida acadêmica não trazer as recompensas almejadas na futura vida profissional.

Há de se considerar também, que existem variáveis que podem inferir na perspectiva de futuro profissional, tal como área do curso, situação do mercado de trabalho, condições econômicas do país e suporte profissional de terceiros para a inclusão no mercado de trabalho.

Fator 5 - Satisfação com o desempenho acadêmico: Satisfação com o desempenho acadêmico do próprio estudante implica em como este sujeito avalia subjetivamente sua performance. Tal avaliação poderá ter impactos sobre seu senso de capacidade e suas crenças de autoeficácia, podendo afetar diretamente sua autoestima e na medida da qualidade desta avaliação, aumentar ou diminuir o sofrimento psicológico. Lima *et al.* (2006) e Fiorotti *et al.* (2010) em seu estudo constataram correlações entre a prevalência de TMC e insatisfação com o próprio desempenho escolar, enquanto que Byrd e Mckinney (2011) encontrou correlações entre estresse e a mesma variável. O último estudo, avançou pontuando que há uma relação peculiar entre estresse e insatisfação com o desempenho escolar, ou seja, com estas duas variáveis específicas, parece haver uma relação dialética, isto é, ao mesmo tempo em que a insatisfação com o próprio desempenho acadêmico se caracteriza como uma relevante fonte de estresse, o estresse, por sua vez, afeta a percepção acerca do próprio desempenho do estudante.

Entretanto, é de se ressaltar que a insatisfação com o próprio desempenho acadêmico não tem uma correlação direta com um desempenho acadêmico abaixo da média, mas com uma percepção subjetiva do sujeito. Conforme Amaral *et al.* (2008) explicam, ao menos quando se refere à universitários que cursam medicina, estudantes com melhor desempenho apresentam maiores riscos de suicídio; os autores explicam este fenômeno, pontuando que tais alunos com desempenho acima da média, costumam ser exageradamente mais auto exigentes, estando mais vulneráveis a qualquer possível fracasso pessoal que venha a ocorrer.

Fator 6 - Satisfação com o curso: O efeito modulador da satisfação com o curso variará da qualidade da mesma, ou seja, se negativa, tende a ser fator de risco, se positiva, tende a ser fator de proteção, isto é facilmente observável quando se atenta para os achados da literatura. Leão *et al.* (2018) apontam o impressionante dado de que estudantes insatisfeitos com o curso possuem risco até quatro vezes maiores de desenvolverem um quadro depressivo do que os estudantes satisfeitos, enquanto Moraes Filho *et al.* (2020) apontam que, entre outros fatores, a satisfação com o curso se relaciona significativamente com níveis mais altos de resiliência, a partir destes dois estudos, é possível, no mínimo, perceber o quão variante e impactante essa variável pode ser para causar ou prevenir sofrimento psíquico.

Estudantes que se sentem desconfortáveis com as atividades do curso, assim como, estudantes com crenças de que o curso não correspondeu com suas expectativas apresentaram risco significativamente maior de desenvolverem TMC conforme os achados de Costa *et al.* (2010). Quanto a variável pensar em abandonar o curso, Lima *et al.* (2019) e Fiorotti *et al.* (2010) apontam que estudantes com este desejo, apresentam também, maiores chances de desenvolverem TMC, contudo, apesar de ser um dado relevante, esta última variável deve ser observada com cautela, pois notoriamente existem outros fatores além da insatisfação com o curso que podem ocasionar neste desejo, tais como incapacidade de administrar o tempo e/ou dificuldades em manter um desempenho mínimo.

Quanto as causas para esta insatisfação, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) argumentam que variáveis como as condições do mercado profissional no momento da graduação, identificação do estudante com a profissão e descontentamento com disciplinas e atividades oferecidas pelo curso são fatores determinantes para que tal satisfação exista ou não. É importante mencionar que, segundo as autoras, há também estudantes que ingressaram no curso sem a absoluta certeza de que aquela carreira era a que os mesmos desejavam. Muito destes estudantes usufruem de bolsas de estudo, e na impossibilidade, ou ao menos, dificuldade em conseguir bolsa para outro curso, se veem obrigados a concluir o curso atual, mesmo não estando satisfeito com o mesmo.

3.2 Etapa 2 - Análise de juízes a partir do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)

Para obter-se evidências de validade baseadas no conteúdo do instrumento, optou-se por submetê-lo à análise de juízes. Para tanto, foram convidados via meios eletrônicos, 4 juízes, sendo 2 com expertise na temática da resiliência e fatores de risco e proteção e 2 com expertise em construção de instrumentos. A análise foi realizada a partir da aplicação do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), tanto de cada item (CVCc) como do instrumento como um todo (CVCt), para tanto, foi enviado aos juízes o instrumento e um roteiro avaliativo, afim de avaliar o quanto cada item estaria adequado nos seguintes aspectos: Clareza de Linguagem, Pertinência Prática, Relevância Teórica e Dimensão Teórica.

Participantes

A amostra foi composta por 4 Juízes, sendo 3 do sexo masculino (75%) e 1 do sexo feminino (25%) com média de idade de 36,25 anos, sendo a maior idade 54, e a menor 28. Quanto a formação, 1 possui doutorado em psicologia, 1 possui doutorado em educação, 1 possui doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, e 1 está cursando doutorado em psicologia. A média de experiência em suas respectivas áreas é 14,25 anos, sendo 31 anos, o maior tempo de experiência relatado, e 5 anos o menor.

Instrumentos

Os juízes receberam um roteiro avaliativo da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário (APÊNDICE 2). Neste roteiro, os juízes deveriam indicar, entre 1 a 5, o quanto consideravam que o item estava coerente a partir dos seguintes aspectos explicados por Casepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010):

1) Clareza de Linguagem (CL) – Considera o quanto o item está adequado em sua construção a partir de sua linguagem, considerando-se o público alvo respondente.

2) Relevância Teórica (RT) – Avalia o quanto um item está associado com a teoria que o embasa.

3) Pertinência Prática (PP) – Avalia se cada item está corretamente estruturado para avaliar de fato o constructo que o instrumento como um todo propõem-se a medir, isto é, se o item é relevante para o instrumento.

4) Dimensão Teórica (DT) – Considera o quão adequado o item está ante ao fator do instrumento a qual ele pertence.

Diferentemente dos três primeiros aspectos, a avaliação em “Dimensão Teórica” se deu em uma chave de respostas divididas entre “sim” e “não”, considerando que os itens já foram planejados de acordo com seu fator. Em cada item, havia um espaço no qual os juízes poderiam escrever críticas e sugestões, denominado de “Observação”.

Procedimentos de coleta e Considerações Éticas

Os participantes do estudo foram convidados por meios eletrônicos, e, após sua confirmação de disponibilidade, receberam por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III), juntamente ao roteiro avaliativo da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário (Apêndice II), estruturado na plataforma *Google Forms*.

A pesquisa foi aprovada em comitê de ética (CAAE 41652820.1.0000.5515). Após sua aprovação, deu-se início ao primeiro momento do estudo, o qual, teve como objetivo central a elaboração dos itens e dos fatores do instrumento baseando-se na literatura acerca do assunto. Na sequência, seguiu-se para a segunda e terceira etapa, a qual estes itens elaborados foram submetidos à uma análise de juízes a partir do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) e não obstante, por análise semântica. Por fim, seguiu-se para a análise de estrutura interna do instrumento a partir de uma análise fatorial exploratória. Os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em todos os momentos os quais foram requisitados, assim como, esta pesquisa atende os postulados da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada por intermédio do software *Excel*, sendo calculados o Coeficiente de Validade de Conteúdo de cada item (CVCc) para os aspectos de Clareza de Linguagem, Pertinência Prática e Relevância Teórica. Para o aspecto de Dimensão Teórica (DT), foram aplicadas estatísticas descritivas, também utilizando-se do software *Excel*. Autores apontam que itens de boa qualidade devem apresentar valores iguais ou maiores que 0.80 (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002; BALBINOTTI; BENETTI; TERRA, 2007; PASQUALI, 2013), podendo ser reformulados quando não atingirem tais percentuais apenas nas dimensões “Clareza da Linguagem” e “Relevância Teórica” antes da coleta de dados (GRECO *et al.* 2014).

Resultados etapa 2

Os resultados apresentam escores adequados em CVcT, no que se refere a Clareza (CL), Pertinência Prática (PP) e Relevância Teórica (RT) estando entre 0,80 e 0,92, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo Total

Aspectos	CVcT
Clareza de Linguagem	0,8053
Pertinência Prática	0,8869
Relevância Teórica	0,9290

Fonte: O autor.

No tangente à relação de itens excluídos, Casepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) apontam que os itens cujo CVcC $\geq 0,80$ são adequados, contudo, apontam que este escore pode ser relativizado, considerando-se a formação dos juízes avaliadores. Neste sentido, autores (BALBINOTTI; BENETTI; TERRA, 2007; MORALES, GRECO e ANDRADE, 2012) utilizaram nota de corte CVcC $\geq 0,70$ em seus trabalhos. Com o objetivo de assegurar a qualidade dos itens, adotou-se que os itens cujo CVcC fosse menor que 0,80 nas três dimensões seriam excluídos, contudo, itens que não atingissem a nota de corte no aspecto “Clareza de Linguagem” se porventura tivessem recomendações para sua reformulação, seriam reformulados. Entretanto, itens que muito embora estivessem com seu CVcC acima da nota de corte estipulada, mas receberam sugestões, também foram modificados em virtude destas.

Dados os critérios, o item 19 “O curso que escolhi possui mais aspectos positivos do que negativos”, pertencente ao fator 6, fora excluído, por apresentar os seguintes coeficientes: CL = 0,7461; PP = 0,6461; RT = 0,7461. A relação de itens os quais apenas a clareza de linguagem manteve-se abaixo do ponto de corte e suas respectivas reformulações, será apresentada na próxima seção. Quanto ao critério de análise de Dimensão Teórica, os juízes apresentaram graus satisfatórios de concordância.

Os juízes 1, 2 e 4, apresentaram 100% de concordância entre si, enquanto, que o grau de concordância entre os juízes, 1 e 3, 2 e 3, e 4 e 3, foi de 84%. Após a conclusão desta análise, a versão do instrumento manteve-se com 18 itens, tendo a

exclusão apenas do item 19 “O curso que escolhi possui mais aspectos positivos do que negativos”.

Dessa forma, os fatores 1, 2 e 3 mantiveram 4 itens cada. O fator 4 manteve 3 itens, o fator 5 manteve 2 itens, e o fator 1 manteve apenas um item. Muito embora não seja recomendado fatores com menos de três itens (PASQUALI, 2013), optou-se por manter essa estrutura, sabendo-se que a estrutura do instrumento seria novamente avaliada na análise fatorial exploratória, com potencialidades de sofrer alterações.

Elegibilidade e Adequação dos itens a partir do CVCc

A fim de viabilizar itens com a máxima qualidade para a composição da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, foi adotado como critério a exclusão de itens cujo os índices fossem inferiores a 0,80 nos três eixos (CL, PP e RT). Para os itens apresentado CVCc menor que 0,80 no eixo Clareza de Linguagem e Pertinência Prática, foram acatadas as sugestões fornecidas pelos juízes para que a qualidade da redação dos itens fosse refinada, visando uma melhor compreensão para o público-alvo. Na Tabela 2, encontra-se a relação de itens alterados cujo o CVCc esteve abaixo de 0.80 em Clareza de Linguagem (CL) ou Pertinência Prática (PP).

Tabela 2 - Itens com Índices CVCc inferiores a 0,80 reformulados

Fator	PP	CL	Item Original	Item reformulado
2 Relação com colegas	0,946	0,646	2. Tenho muitos(as) amigos(as) na universidade	2. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso
	0,596	0,896	3. Entre colegas e amigos, existem mais pessoas na universidade de que eu gosto e menos de que não gosto	3. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade
3 Relação com	0,596	0,996	2. Sinto que meus(minhas) professores(as) se preocupam comigo enquanto pessoa	2- Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais

professores	0,646	0,946	3. Entre os(as) professores(as), existem mais professores(as) de que gosto e menos de que não gosto	3. Gosto da maioria dos meus professores
--------------------	-------	-------	---	--

4	0,396	0,796	1. Não me sinto ansioso quanto ao meu futuro profissional	1. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.
Perspectiva de futuro profissional	0,546	0,796	3. Sinto que esta faculdade me dará condições de ter um bom emprego, ou até mesmo abrir uma empresa	3. A universidade me oferece condições de ter uma inserção profissional futuramente

Fonte: O autor.

No tocante ao Fator 2, menciona-se que para o item 2, foi sugerido pelos juízes que não necessariamente a quantidade de amigos se configuraria como um fator protetivo, mas sim, a qualidade destas relações, o que é corroborado por Tomás *et al* (2015), Santos, Oliveira e Dias (2015) e Leão *et al.* (2018). Considerando estes dados, a sugestão dos juízes foi acatada e o item foi alterado no sentido de o mesmo passar a versar sobre a qualidade das relações dos estudantes, além de, remover a flexão de gênero. O item 3, do mesmo fator, sofreu alterações devido à confusão que este poderia gerar na sua forma de construção, logo, o item fora reescrito, objetivando-se mantê-lo parcimonioso.

No fator 3, o item 2 recebeu sugestões de que o termo “[...] como pessoa” era demasiadamente vago, assim como, de não iniciar a sentença com “sinto” para evitar que os itens começassem sempre da mesma forma, o que poderia cansar os respondentes. Dadas as sugestões, o item sofreu alterações para ficar mais explícito e objetivo. O item 3 deste fator, também foi alterado tendo em vista sua objetividade, logo, a nova versão do item evita também, flexões de gênero.

Relativo ao fator 4, o item 1 recebeu um escore em “Clareza de Linguagem” considerado baixíssimo. Os juízes apontaram que não seria eficiente começar itens com afirmações negativas, pois isto comumente tenderia a confundir os participantes, além de que, a ansiedade não necessariamente estaria correlata a variáveis próprias do ambiente universitário, mas também como situação econômica do país, contexto local onde o estudante está inserido, suporte social e familiar, e afins. Considerando que o mesmo item obteve escores satisfatórios em “Pertinência Prática” e “Relevância Teórica”, o item sofreu alterações em sua estrutura, buscando-se que o mesmo voltasse a se associar com o ambiente universitário, e

evitando afirmações negativas. O item 3, último deste fator, recebeu sugestões no sentido de que estava dividido em duas variáveis, sendo “ter um bom emprego” ou “abrir uma empresa”. Foi recomendado pelos juízes que não seria eficiente para o instrumento manter este item dividido entre duas variáveis delimitadas, logo, sua alteração se deu ao trocá-las pela oração “[...] ter uma inserção profissional futuramente”.

3.3 Etapa 3 - Análise semântica

Neste momento da construção do instrumento foram consideradas as observações e sugestões dos juízes acerca de cada item, assim como, sua justificativa para modificação. A fim de refinar a clareza da redação do item, sugestões de revisão foram acatadas mesmo para itens que tinham obtido CVCc superiores a 0,80. Essa análise qualitativa que resultou na revisão dos itens está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Itens alterados em função das sugestões dos juízes referentes a semântica

Fatores	Itens Originais	Itens reformulado
1 Administração do Tempo	1 - Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tais como família e lazer.	1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.
	2. Consigo ter pelo menos 8 horas de sono	2 - Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.
	3. Por vezes, penso em abandonar o curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade	3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade
	4. Me sinto sobrecarregado (a) com as atividades da universidade.	4. As atividades da universidade me sobrecarregam
2 Relação com colegas	4. A relação com meus(minhas) amigos(as) da universidade me ajuda a continuar no meu curso	4. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.
	1. Sinto que meus(minhas)	1. Meus professores preocupam-se

3 Relação com professores	professores(as) se preocupam com meu aprendizado 4. Minha relação com meus(minhas) professores(as) é mais positiva do que negativa	com meu aprendizado. 4. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa
4 Perspectiva de futuro profissional	2. Sinto que o campo de atuação do curso que escolhi é rico em oportunidades	2. Na Universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional
5 Satisfação com desempenho acadêmico	2. Me sinto capaz de ter um bom desempenho acadêmico	2. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.

Fonte: O autor.

De início, houve cautela dos pesquisadores em elaborar itens que não fizessem exclusão de gênero, logo, nos itens que cabiam flexão de gênero, estas foram utilizadas. Contudo, ao final da elaboração dos itens, notou-se que estas flexões de gênero tornaram a leitura dos itens cansativa, o que potencialmente poderia prejudicar o processo de resposta e os escores finais do instrumento, logo, da versão original, para versão pós análise de juízes, foi evitada na medida do possível estas flexões de gênero. Por esta justificativa, foram alterados: o item 4 do fator 1, item 4 do fator 2 e os itens 1 e 4 do fator 3.

Quanto a fator 1, o primeiro item sofreu alterações pois, fora argumentado pelos juízes, que as dimensões “família” e “lazer” já estariam subentendidas em “vida pessoal”, contudo, a falta de tempo para o lazer, sobretudo por motivos de sobrecarga de atividades advindas da universidade, aparece como forte indicador de risco nesta população (FIOROTTI *et al.* 2010; VERGER *et al.* 2009 e FILHO *et al.* 2020). Por este motivo, optou-se por deletar apenas o termo “família” e manter o conceito “lazer”, para manter a associação entre o manejo do tempo investido com as tarefas do ambiente universitário e as atividades de lazer dos estudantes.

O item 2 recebeu apontamentos dos juízes de que a falta das 8 horas de sono, não necessariamente se daria por motivos advindos do próprio ambiente

universitário, e, ainda, desconsiderava que é possível que os estudantes tivessem um padrão de sono satisfatório que fosse menor ou maior do que as 8 horas. Estas considerações foram acatadas, e o item foi modificado evitando definir uma quantidade específica de sono ideal, e, simultaneamente, associando sua qualidade com as atividades do ambiente universitário.

No item 3, alterou-se a estrutura do item a partir da troca do verbo “abandonar” por “desistir”, e do início da sentença, a qual iniciava como “Por vezes, penso” e foi alterado para “Penso, por vezes”. A primeira alteração, se deu no sentido de que um juiz apontou que o uso do termo “abandonar” implicaria em uma delimitação do comportamento do estudante, o qual, não necessariamente deixaria o curso por definitivo por falta de manejo do tempo, podendo este, trancar e retornar em um outro momento. A partir desta sugestão, optou-se por utilizar o verbo “desistir”, por considerar que este incluiria, tanto o abandono do curso, quanto seu trancamento.

No fator 4, o item 2 recebeu sugestões de que não necessariamente as oportunidades do campo de atuação de determinada área, corresponda necessariamente à fatores de risco e proteção próprios do ambiente universitário. O item, como estava construído originalmente, corria o risco de avaliar variáveis que estão fora da proposta central do instrumento. Destarte, sua alteração seu deu, no sentido de mantê-lo associado com o que compete ao ambiente universitário, neste caso, o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação profissional futura. Por fim, no item 2 do fator 5, foi sugerido alterações por questões de formalidade da língua portuguesa.

3.4 Etapa 4 – Análise da estrutura interna da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário

Participantes

Participaram deste estudo 412 estudantes de universidades públicas e privadas de todo território nacional, no que se refere a faixa etária, a menor idade corresponde a 17 anos e a maior a 67 anos (Média: 25,92, DP: 8,769). Quanto ao sexo, a amostra foi composta majoritariamente por pessoas do sexo feminino, sendo

295 participantes (71,60%) e 116 participantes do sexo masculino (28,15%), e um participante marcando a opção “outro” (0,243%). A etnia mais presente foi a Branca, com 230 participantes (55,82%), seguida de Parda, N = 123 (29,85%) Negra, N = 45 (10,92%) e as etnias Amarela e indígena, com 7 participantes cada (1,69%).

Os participantes moram em sua maior parte na região Sudeste, N = 164 (39,80%), seguidos da região nordeste N = 120 (29,12%), Sul N = 58 (14,07%), Centro-Oeste N = 47 (11,40%) e norte N = 23 (5,58%). Os participantes estudam majoritariamente em universidades Públicas, N = 294 (71,35%), tendo 118 dos mesmos estudando em universidades privadas, N = 118 (28,64%).

Instrumento

Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário - A escala foi desenvolvida especificamente para os propósitos deste trabalho e visa avaliar fatores de risco e proteção presentes no mundo acadêmico, e o quanto estas estão presentes ou ausentes na vida dos estudantes. As afirmativas estão organizadas em escala Likert de 1 a 5, onde 1 é discordo totalmente, e 5 é concordo totalmente. As afirmativas foram construídas, no sentido de que, um menor score, potencialmente indicaria uma ausência daquela variável na vida do estudante, e um maior score, uma maior presença na mesma. A escala possui 18 itens distribuídos em 6 categorias, a saber: Administração do tempo (1, 2, 3 e 4), Relação com colegas (5, 6, 7 e 8), Relação com professores (9, 10, 11 e 12), Perspectiva de futuro profissional (13, 14, 15), Satisfação com desempenho acadêmico (16, 17) Satisfação com o curso (18,). Tais categorias foram baseadas nos resultados dos estudos de (LIMA *et al.* 2018; OLIVEIRA *et al.* 2020; MONTEIRO; TAVARES; PEREIRA, 2007; MELO *et al.* 2020; SILVA; HELENO, 2012). O item 19, nesta etapa, já não constava no instrumento por ter obtido um CVC menor que 0,8.

Procedimento de coleta de dados

Foi aplicado a versão da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário (APÊNDICE 4) pós análise de juízes em um grupo de universitários. Esses participantes foram recrutados por redes sociais e a aplicação foi realizada por meio de formulário eletrônico. Os participantes antes de darem início ao

preenchimento do formulário, tiveram que ler e demonstrar estar de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes (TCLE) (APÊNDICE VIII).

Procedimentos de Análise dos Dados

Foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com o objetivo de avaliar a estrutura fatorial do instrumento Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário. Para a extração dos fatores da escala, fora utilizada uma matriz policórica, junto ao método de *bootstrap (Bias-corrected and accelerated)*, 500 reamostragens (LAMBERT; WILDT; DURAND, 1991), o qual permite que testes paramétricos sejam utilizados em dados não paramétricos; associados ao *Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS)* (ASPAROUHOV; MUTHEN, 2010). Dado este passo, a retenção fatorial, isto é, a busca pela quantidade de fatores adequadas de um instrumento, foi realizada pela a Análise Paralela com a substituição aleatória dos dados coletados (TIMMERMAN; LORENZO-SEVA, 2011) e a rotação utilizada foi a Robust Promin (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2019).

Os índices de ajustes, *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)*, *Comparative Fit Index (CFI)* e *Tucker-Lewis Index (TLI)*, foram usados para avaliar a plausibilidade do modelo; e, para a comparação dos diversos modelos testados foi utilizado o *Schwarz's Bayesian Information Criterion (BIC)*; que busca avaliar o modelo mais verdadeiro possível, e sua interpretação se dá no quanto menor é seu índice, logo, quanto menor for o BIC melhor aquela estrutura fatorial. Na presença de cargas cruzadas, ou seja, quando itens apresentam uma carga fatorial maior que 0,30 em mais de um fator, foi utilizado a *Pratt's Importance Measure* para optar a qual fator o item pertencia (WU; ZUMBO, 2017).

Resultados da Etapa 4

Primeiramente, foi necessário checar a ocorrência ou não de distribuição normal dos dados. Após esta checagem, constatou-se que não havia distribuição normal (*Skewness (1140) = 2900,877* , $p < 0,001$; *Kurtosis (1140) = 426,453* , $p < 0,001$), no entanto, o método utilizado, RDWLS com *bootstrap (Bias-corrected and accelerated)*, 500 reamostragens) não possui como pressuposto normalidade dos

dados, permitindo, destarte, a utilização de testes paramétricos (ASPAROUHOV; MUTHEN, 2010).

O teste de esfericidade de Bartlett (4653,1, $gl = 154$, $p < 0,001$) apresenta o quão diferente a matriz do instrumento se diferencia de uma matriz de identidade, valores de $p < 0,05$ indicam fatorabilidade dos dados. O teste *Kaiser-Meyer- Olkin* (KMO = 0,863) age de forma similar, no qual a interpretação deste índice, ocorre da seguinte maneira: menores que 0,5 = inaceitável, entre 0,5 e 0,7 = medíocre, entre 0,7 e 0,8 = bons e por fim, entre 0,8 e 0,9 = excelente.

Ambos demonstraram fatorabilidade da matriz assim como, a análise paralela sugeriu que tanto o modelo de três fatores, como, o modelo de dois fatores, são adequados, pois esses dois modelos apresentam um percentual de variância explicada maior que os dados randômicos.

A estrutura unidimensional da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário foi desconsiderada, uma vez que os índices, UniCO (0.875, IC 95% = 0.826 - 0.914) e ECV (0.768, IC 95% = 0.740 - 0.806) não corroboram a essa estrutura, assim como o índice MIREAL (0.285, IC 95% = 0.258 - 0.316) quando levado em consideração o intervalo de confiança (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018). Optou-se pelo modelo de 3 fatores uma vez que o BIC apresentou menor valor nessa condição (Tabela 4).

Tabela 4 - Valores de BIC - *Schwarz's Bayesian Information Criterion* - e resultados da análise paralela

Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada média dos dados aleatórios	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)	<i>Schwarz's Bayesian Information Criterion</i> (BIC)
2	14,55**	10,36	11,53	1528,8
3	10,49*	9,65	10,62	1369,00
6	4,16	7,67	8,32	1974,68

Fonte: O autor.

Nota: *dimensões recomendadas quando a média é considerada; **dimensões recomendadas quando é considerado o intervalo de confiança.

Definida a estrutura em três fatores, foram aplicadas provas para a verificação de quais fatores seriam mantidos em cada item. Para tanto, recorreu-se a uma análise de Matriz Rotacional policórica. As cargas fatoriais resultantes da

análise de Matriz Rotacional e as referidas cargas de cada item por fator, estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Cargas Fatoriais de cada item da escala a partir da matriz Rotacional

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.	0,165	0,045	0,703
2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.	0,091	-0,027	0,726
3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade	-0,133	0,036	-0,643
4. As atividades da universidade me sobrecarregam	0,041	-0,081	-0,53
5. Tenho boa relação com colegas da universidade	0,799	0,102	0,033
6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso	0,921	-0,085	0,114
7. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade	0,855	0,083	0,037
8. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.	0,914	-0,068	-0,038
9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado.	-0,121	0,834	0,144
10. Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais	-0,095	0,758	0,165
11. Gosto da maioria dos meus professores	-0,07	0,83	0,098
12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa	-0,026	0,808	0,092
13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.	0,126	0,945	-0,17
14 - Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional	0,134	0,893	-0,193
15 - A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente	0,06	0,858	-0,187
16 - Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico	-0,009	0,439	0,545
17 - Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.	-0,041	0,507	0,569
18 - Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi	-0,008	0,59	0,165

Na sequência, como uma medida confirmatória da adequação de cada item nos fatores com base nas cargas fatoriais, foi aplicada a medida de Pratt, que mostra em porcentagem o quanto um item é explicado em um determinado fator, assim, utilizado para optar em qual fator um item pertence quando há carga cruzada, os

itens 16 e 17 apresentam carga maior que 0,30 nos fatores 2 e 3, optou-se por mantê-los no fator 3 devido a maior medida de Pratt, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Cargas Fatoriais de cada item da escala a partir da medida de Pratt

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.	0.077	0.032	0.891
2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.	0.028	0.000	0.972
3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade	0.058	0.000	0.942
4. As atividades da universidade me sobrecarregam	0.000	0.071	0.929
5. Tenho boa relação com colegas da universidade	0.919	0.073	0.008
6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso	0.974	0.000	0.026
7. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade	0.936	0.056	0.008
8. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.	1.000	0.000	0.000
9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado.	0.000	0.910	0.090
10. Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais	0.000	0.884	0.116
11. Gosto da maioria dos meus professores	0.000	0.942	0.058
12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa	0.000	0.945	0.055
13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.	0.079	0.921	0.000
14 - Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional	0.090	0.910	0.000
15 - A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente	0.041	0.959	0.000
16 - Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico	0.000	0.423	0.577
17 - Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.	0.000	0.454	0.546
18 - Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi	0.000	0.851	0.149

Fonte: O autor.

A Tabela 7 mostra alguns parâmetros de Teoria de Resposta ao Item. Essa análise permite a discriminação dos itens, isto é, o quanto um determinado item é capaz de separar indivíduos de acordo com o seu nível de variável latente (variável

latente diz respeito a variável procurada pelo instrumento que o indivíduo possui, já a variável expressa, é a expressão comportamental desta variável que o instrumento pode medir). Esta análise diz respeito a quanto um item está presente em determinado fator, e não obstante, quanto um item diz, na sua forma de construção, sobre este fator.

Tabela 7 - Discriminação dos itens pela análise de TRI

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Discriminação multidimensional
1	0,256	0.069	1.093	1.124
2	0,134	-0.039	1.064	1.073
3	-0,176	0.047	-0.851	0.870
4	0,049	-0.098	-0.641	0.650
5	1,585	0.202	0.066	1.599
6	2,073	-0.192	0.257	2.098
7	2,043	0.199	0.089	2.054
8	1,904	-0.143	-0.079	1.911
9	-0,228	1.577	0.271	1.617
10	-0,157	1.255	0.274	1.294
11	-0,129	1.539	0.182	1.555
12	-0,047	1.481	0.169	1.492
13	0.462	3.462	-0.623	3.548
14	0.324	2.163	-0.468	2.237
15	0.109	1.552	-0.339	1.593
16	-0.016	0.782	0.971	1.246
17	-0.089	1.114	1.251	1.678
18	-0.011	0.796	0.223	0.827

Fonte: O autor.

Estrutura fatorial final da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário

A partir das diferentes testagens realizadas neste estudo ficou confirmada a estrutura de três fatores para a Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário. Na Tabela 8, segue a descrição dos novos fatores.

Tabela 8 – Versão Final da organização dos itens por fatores da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário.

Fator 1	Fator 2	Fator 3
Qualidade da relação entre pares	Relação com professores e satisfação com o curso	Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo
5. Tenho boa relação com colegas da universidade	9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado.	1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.
6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso	10. Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais	2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.
7. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade	11. Gosto da maioria dos meus professores	3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade
8. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.	12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa	4. As atividades da universidade me sobrecarregam
	13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.	16. Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico
	14. Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional	17. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.
	15. A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente	
	18. Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi	

Fonte: O autor.

Antes de se discutir sobre como se deu o novo agrupamento dos três fatores, é necessário dissertar brevemente sobre discriminação de itens a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Conforme a Teoria de Resposta ao Item, a relevância de um item discriminativo para um fator se dá no quanto este item diz

sobre a própria variável a ser medida. Estes itens, têm a capacidade de separar os indivíduos de acordo com seu nível de variável latente, isto é, a variável procurada pelo instrumento que o indivíduo possui, a partir da variável expressa, que, por sua vez, configura-se como a expressão comportamental que o instrumento é capaz de medir (RECKASE, 1985).

Quanto mais discriminativo for um item de determinado fator, mais ele diz sobre sua construção, e por este motivo, foram considerados os itens mais discriminativos de cada fator para explicar os novos agrupamentos. Tais itens podem ser encontrados na tabela 7.

O fator 1 decorrente da análise fatorial exploratória “Qualidade da relação entre pares” permaneceu intacto em termos de estrutura se comparado com sua elaboração original. Como é demonstrado a partir de seu item mais discriminativo: “6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso”, o fator avalia o quanto a qualidade da relação entre os pares pode se configurar protetiva no ambiente universitário. Esta proteção ocorre de distintas maneiras, a primeira a se destacar é trazida pelo trabalho de Tomás *et al.* (2015), o qual, os autores pontuam que o universitário ao sair da casa dos pais para residir sozinho e assumir responsabilidades, encontram no suporte social percebido de colegas um papel similar ao suporte outrora presente na relação parental. Já em Santos, Oliveira e Dias (2015) além do suporte emocional, a relação com os pares também auxilia o universitário de maneira instrumental, isto é, pelo auxílio que os veteranos, em sua experiência com o ambiente acadêmico, podem proporcionar aos ingressantes na vida universitária.

Assim como relações positivas entre pares na universidade tendem a ser protetivas, o oposto também parece verdadeiro, isto é, relações insatisfatórias e/ou negativas, tendem a ser comprometedoras, como apontam Dachew, Bisetegn, Gebremariam (2015), que em seu trabalho, apontam que a falta de relações íntimas possui considerável correlação com a prevalência de estresse psicológico. Leão *et al.* (2018) traz achados parecidos, pontuando que relacionamentos negativos entre pares, tendem a produzir níveis maiores de ansiedade nos universitários que os vivenciam. Este fator recebeu o nome de “Qualidade da relação entre pares”.

O fator 2 “Relação com professores e satisfação com o curso”, sofreu alterações em relação à sua elaboração original, agrupando os itens “9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado”, “10. Meus professores

preocupam-se com minhas necessidades pessoais”, “11. Gosto da maioria dos meus professores” e “12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa” do fator 3 original (relação com professores). Os itens “13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.”, “14. Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional”, “15. A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente” do fator 4 original (perspectiva de futuro profissional). E por fim o item “18. Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi” do fator 6 original (Satisfação com o curso).

Para entender este fator, é necessário retomar brevemente os três outros fatores originais que o compuseram. O fator 4 original foi construído contemplando o quanto a universidade auxiliaria o estudante em relação ao seu futuro profissional (LEÃO *et al.* 2018 ; CARDOZO *et al.* 2016 ; COSTA *et al.* 2014). O fator 6 original, foi construído tendo por base o quão satisfeito o universitário está com o curso que escolheu, e não obstante, o quanto esta satisfação é protetiva (LEÃO *et al.* 2018; MORAES FILHO *et al.* 2020). Por fim, o fator 3 original, foi construído tendo como base o quão protetiva seria a relação entre universitário e docente no sentido de potencializar as experiências acadêmicas vivenciadas pelos universitários, dados que ficaram evidentes nos estudos de Oliveira *et al.* (2014) e Descals-Tomás *et al.* (2021).

Considerando-se o item mais discriminativo deste fator “A universidade me prepara para o mercado de trabalho”, o novo agrupamento, aponta que a relação com os docentes é sim protetiva e necessária, mas não apenas pelos motivos pensados inicialmente, isto é, de suporte emocional para a manutenção da experiência acadêmica; ao que aparenta, tanto o fator 6, quanto o fator 3, mantém estreitas aproximações com o fator 4, ou seja, a relação com os professores e a satisfação com o curso, protegem também, no sentido de ter-se uma melhor perspectiva profissional, e não necessariamente, apenas na vivência acadêmica do período da graduação. O docente em um ambiente universitário, é uma peça chave para gerar, manter ou potencializar a satisfação do estudante com o curso que realiza, Vieira, Padilha e Domingues (2013) demonstram em seu estudo que os estudantes universitários mais satisfeitos com sua relação interpessoal com os docentes, também apresentam maior satisfação com o curso e menor tendência a desistência, enquanto que o oposto também se mostra verdadeiro, no instrumento, este comportamento é expresso pelos itens “11. Gosto da maioria dos meus

professores” e “12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa”. Similarmente Rodrigues e Liberato (2016) também trazem dados que apontam que ambos os fatores, relação interpessoal com professores e oportunidades de desenvolvimento, influenciam na satisfação com a experiência acadêmica.

Cavalheiro *et al.* (2013) reforçam a ideia de que a perspectiva de futuro profissional é importante fator para a escolha do curso, assim como, para sua manutenção. Segundo os autores, a percepção dos estudantes tanto quanto ao número de novas possibilidades profissionais, quanto as possibilidades de realização profissional, modulam a motivação para entrar no curso e a motivação para permanência e conclusão do mesmo, na escala, isto fica expresso pelo item “15. A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente”. Não obstante, neste trabalho também é apontado que a capacidade técnica e as habilidades sociais dos docentes, agem também no sentido de modular a satisfação e motivação dos estudantes.

A perspectiva de futuro profissional também considera questões financeiras, contudo, aborda também a ideia de identidade profissional e desenvolvimento da autonomia. Considerando o que fora postulado por Tomás *et al.* (2015), isto é, o fato de comumente o estudante universitário estar em um momento de transição da vida, deixando de ser filho dependente financeiramente dos pais, para adulto responsável e independente, é possível inferir que uma boa percepção de futuro profissional age de forma protetiva no sentido de suprir essa necessidade, ou seja, a possibilidade de independência financeira em uma ocupação que gere identificação no estudante tendem a elevar a satisfação com o curso, tal independência, perpassa inevitavelmente pelo desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas no exercício da profissão, expressa no item “14. Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional”.

De acordo com os trabalhos abordados acima, a ação protetiva do fator 2 parece ocorrer da seguinte maneira: A capacidade técnica de ensino e a qualidade da relação afetiva com os professores, melhoram a perspectiva de futuro profissional, assim como, uma maior perspectiva de futuro profissional, eleva a satisfação com o curso.

O fator 3 “Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo”, por fim, congrega os itens “1. Consigo conciliar atividades da universidade

com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer”, “2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade”, “3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade” e “4. As atividades da universidade me sobrecarregam” do fator 1 original (administração do tempo).

Juntamente com os itens “16. Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico” e “17. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico” do fator 5 original (satisfação com desempenho acadêmico). O fator 1, foi construído na perspectiva de que as atividades da universidade seriam capazes de sobrecarregar o universitário, consumindo tempo necessário para atividades de lazer e saúde, o que impactaria negativamente na vida dos estudantes conforme apontam Leão *et al.* (2018), Moraes Filho *et al.* (2020), Fiorotti *et al.* (2010) e Verger *et al.* (2009). Já o fator 5 original, fora pensado em como o estudante avalia subjetivamente seu desempenho acadêmico, de maneira que, uma percepção melhor, indicaria uma vivência acadêmica melhor, enquanto uma percepção pior, indicaria maiores níveis de estresse, sofrimento psicológico, e nos piores casos, ideação suicida, conforme apontam Lima, Domingues e Cerqueira (2006), Fiorotti *et al.* (2010), Byrd e Mckinney (2011), Amaral *et al.* (2008).

Evidenciando a correlação entre estes dois fatores, Vargas e Paula (2013) e Oliveira *et al.* (2020) abordam a questão dos trabalhadores-estudantes, isto é, pessoas que devido à fatores socioeconômicos, precisam conciliar as atividades da universidade com atividades laborais, estas situações, são expressas no item “4. As atividades da universidade me sobrecarregam”. Estas pessoas, comumente ao lidar com jornadas de trabalho e estudo exaustivas, além de ter maiores chances de desenvolverem sofrimento psíquico, também podem apresentar desempenho acadêmico abaixo da média, considerando-se que, os cursos nas universidades não são planejados para este público, mesmo que, quando considerado o período noturno, estes sejam a maioria. Tal problemática fica evidente quando se atenta aos resultados de Rocha, Leles e Queiroz (2018), no qual os autores constataram que em sua amostra, estudantes que trabalham e/ou possuem renda familiar de até três salários mínimos, apresentam desempenho acadêmico inferior aos seus colegas que possuem dedicação integral ao curso. Corroborando a correlação entre administração de tempo e desempenho acadêmico, Nascimento *et al.* (2021)

apontam que estudantes que utilizam de técnicas de gestão de tempo, tendem a ter um maior desempenho acadêmico.

Para compreender este fator, é necessário recorrer-se aos seus dois itens mais discriminativos, respectivamente “17. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico” e “1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer”. Ao que aparenta, a questão de organização do tempo possui duas vertentes, isto é, além das condições materiais objetivas da vida de cada estudante, entram em jogo também sua percepção subjetiva de gestão de tempo, o que impacta por sua vez, sua percepção de capacidade para obter um bom desempenho acadêmico. A capacidade de gerir o tempo, seja por habilidades pessoais ou condições materiais, tende a elevar a probabilidade de um bom desempenho acadêmico, este que, se satisfatório, age nas crenças de autoeficácia e autoestima do estudante de forma protetiva ou comprometedora (LIMA; DOMINGUES; CERQUEIRA, 2006 ; FIOROTTI *et al.* 2010). A Versão pós análise fatorial exploratória do instrumento, encontra-se no Apêndice IV.

4 CONCLUSÃO

Após diversas análises e transformações no instrumento desde sua versão original, conclui-se que os três novos fatores nascidos após os agrupamentos dos fatores originais são suficientes para medir os fatores de risco e proteção no ambiente universitário. O fator 1 “Qualidade da relação entre pares” avalia o quanto protetiva é a ação de uma relação interpessoal positiva entre pares, seja por agir no sentido de suporte emocional, quanto instrumental; assim como, o quanto comprometedora pode ser a ausência dessa relação, ou nos piores casos, a presença de uma relação negativa.

O fator 2 “Relação com professores e satisfação com o curso”, avalia o quanto a capacidade técnica de ensino e a qualidade da relação afetiva com os professores, melhoram a perspectiva de futuro profissional, esta que por sua vez, impacta diretamente em sua satisfação com o curso, agindo assim de forma protetiva, considerando que tanto o bem-estar e o sentimento de segurança no momento da graduação, quanto a perspectiva de uma boa colocação profissional

futuramente, são importantes determinantes para a manutenção da experiência acadêmica.

O fator 3 “Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo” por fim, avalia se o estudante está conseguindo gerir seu tempo de maneira eficiente, de forma a que, se positiva, tende a gerar uma maior probabilidade de ocorrência de um desempenho acadêmico satisfatório. Sabidamente, estudantes que consideram seu desempenho acadêmico satisfatório tendem a apresentar maiores níveis de autoestima e autoeficácia, enquanto o oposto também é verdadeiro, logo, maior tempo livre e maior desempenho acadêmico, tende a ser protetivo, assim como, menor tempo livre e menor desempenho acadêmico percebido, tende a ser comprometedor.

O presente estudo apresentou a construção e validação das propriedades psicométricas da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário. A escala apresentou bons índices e estrutura interna adequada, podendo ser utilizada em futuros estudos. Deve-se considerar, que a escala teve como participantes, um total de 412 estudantes universitários brasileiros, de maioria mulher, branca, residente no sudeste e estudante de universidade pública, logo, para preencher potenciais lacunas do instrumento, assim como, elevar suas qualidades psicométricas, fica como agenda de pesquisa a avaliação do instrumento a partir de outras variáveis externas, e, não obstante, a execução de uma análise fatorial confirmatória.

REFERÊNCIAS

- AERA. American Educational Research Association. **Standards for educational and psychological testing**. American Educational Research Association, 2014.
- AMARAL, G. F. *et al.* Sintomas depressivos em acadêmicos de medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, p. 124-130, 2008.
- ANJOS, B. B.; MORAIS, Normanda. Las experiencias de familias con hijos autistas: revisión integrativa de la literatura. **Ciencias Psicológicas**, v. 15, n. 1, 2021.
- ASPAROUHOV, T.; MUTHEN, B. **Simple second order chi-square correction**. may, 2010. Disponível em: https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.
- BALBINOTTI, M. A. A; BENETTI, C.; TERRA, P. R. S. Translation and validation of the Graham-Harvey survey for the Brazilian context. **International Journal of**

Managerial Finance, v.3, n. 1. p. 26-48, 2007. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/terra_-_translation_and_validation_of_the_graham-harvey_survey_for_the_brazilian_context.pdf. Acesso em: 01/01/2022.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003.

BYRD, D. R.; MCKINNEY, K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. **Journal of American College Health**, v. 60, n. 3, p. 185-193, 2011.

CARDOZO, M. Q. *et al.* Fatores associados à ocorrência de ansiedade dos acadêmicos de Biomedicina. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 9, n. 2, maio/ago, 2016.

CAVALHEIRO, E. A. *et al.* Fatores determinantes da satisfação de discentes: um estudo com universitários. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 4, n. 4, p. 28-43, 2013.

COSTA, E. F. O. *et al.* Transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Sergipe: estudo transversal. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 32, p. 11-19, 2010.

COSTA, E. F. O. *et al.* Common mental disorders and associated factors among final-year healthcare students. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 60, n. 6, p. 525–530, 2014.

DIENER E. LUCAS R. E. Subjective Well Being; *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (ed.). **Handbook of emotions**. 3. ed. Nova York: Guilford Press. 2008. p. 471-481.

DACHEW, B. A.; AZALE B., T.; BERHE G., R. Prevalence of Mental Distress and Associated Factors among Undergraduate Students of University of Gondar, Northwest Ethiopia: A Cross-Sectional Institutional Based Study. **PLOS ONE**, v. 10, n. 3, p. e0119464, 2015.

DESCALS-TOMÁS, A. *et al.* Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2606, 2021.

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA, U. Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. **Educational and Psychological Measurement**, v. 78, n. 5, p. 762–780, 2018.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 59, p. 17-23, 2010.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. D. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327–1346, 2019.

- GRECO, P. J. *et al.* Validação de conteúdo de ações tático-técnicas do Teste de Conhecimento Tático Processual-Orientação Esportiva. **Motricidade**, v. 10, n. 1, p. 38-48, 2014.
- HAUCK FILHO, C.; ZANON, C. Questões Básicas sobre Mensuração. *In*: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (org.). **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015. Cap. 2. p. 23-39.
- HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to statistical analysis: The coefficients of proportional variance, content validity and kappa**. Merida (Venezuela): BookSurge Publishing, 2002.
- LAMBERT, Z. V.; WILDT, A. R.; DURAND, R. M. Bias approximations for complex estimators: An application to redundancy analysis. **Educational and psychological measurement**, v. 51, n. 1, p. 1-14, 1991.
- LEÃO, A. M. *et al.* Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55–65, 2018.
- LEW, B. *et al.* Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. **PLoS one**, v. 14, n. 7, p. e0217372, 2019.
- LIMA, M. C. P.; DOMINGUES, M. S.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p. 1035-1041, 2006.
- LIMA, C. A. G. *et al.* Prevalência de comportamento de risco em uma população de universitários brasileiros. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 19, n. 2, p. 278-292, 2018.
- LIMA, S. O. *et al.* Prevalência da depressão nos acadêmicos da área de saúde. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, 2019.
- LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. **Liber.**, Lima, v. 25, n. 1, p. 99-106, jun. 2019.
- MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. 1–8, 2020.
- MAMUN, M. A. *et al.* Prevalence and predisposing factors of suicidal ideation among the university students in Bangladesh: a single-site survey. **International Journal of Mental Health and Addiction**, p. 1-14, 2020.
- MELO, C. F. *et al.* Resiliência: Uma Análise a Partir das Características Sociodemográficas da População Brasileira. **Psico-USF**, v. 25, p. 139-154, 2020.
- MONTEIRO, S.; TAVARES, J.; PEREIRA, A. Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 8, n. 1, p. 83-93, 2007.

MORALES, J. GRECO, P; ANDRADE, R. Validade de conteúdo do instrumento para avaliação do conhecimento tático processual no basquetebol. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 12, n. 1, 2012.

MORAES FILHO, M. *et al.* Fatores sociodemográficos e acadêmicos relacionados à resiliência dos graduandos da área da saúde. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 2, p. 291–303, 2020.

NASCIMENTO, B. D. P; SAMPAIO, C. R. B; VASCONCELOS, B. R. T. Resiliência: notas epistemológicas, teóricas e críticas. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 814-845, 2020.

NASCIMENTO, P. S. C. *et al.* Análise dos Impactos da Gestão do Tempo no Desempenho Acadêmico Através da Mineração de Dados Educacionais. *In: ANAIS DO XXXII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*. 32., 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 783-791. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.217742>.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Estresse e comportamentos de risco à saúde entre estudantes universitários. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, 2020.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5 ed. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2013.

PEIXOTO, E. M.; FERREIRA-RODRIGUES, C. F. Propriedades psicométricas dos testes psicológicos. *In: MUNIZ, M. et al. (org.). Compêndio de Avaliação Psicológica*, Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 2. p. 29-39, 2019.

PESCE, R. P. *et al.* Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 135-143, 2004.

RECKASE, M. D. The Difficulty of Test Items That Measure More Than One Ability. **Applied Psychological Measurement**, v. 9, n. 4, p. 401–412, 1985.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 99, p. 74-94, 2018.

RODRIGUES, A. S. S.; LIBERATO, G. B. Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 18-33, 2016.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American journal of orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

SANTOS, I. S. **Processos de resiliência em universitários com deficiência**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C.T.; DIAS, A.C.G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150–163, 2015.

SILVA, J. C. R.; CARVALHO, C. F.. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

SILVA, É. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2012.

TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA, U. Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. **Psychological Methods**, v. 16, n. 2, p. 209–220, 2011.

TOMÁS, R. A. *et al.* Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.48-2, p. 87–107, 2015. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 2, jul. p. 459-485, 2013.

VERGER, P. *et al.* Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. **Social psychiatry and psychiatric epidemiology**, v. 44, n. 8, p. 643-650, 2009.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K.; DOMINGUES, M. J. C. Características esperadas do professor atuante nos cursos de administração e ciências contábeis. **Revista da UNIFEPE**, v. 1, n. 12, 2013.

WU, G. *et al.* Understanding resilience. **Frontiers in behavioral neuroscience**, v. 7, p. 10, 2013.

WU, A. D.; ZUMBO, B. D., Using Pratt's Importance Measures in Confirmatory Factor Analyses, **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 16, n. 2, p. 81–98, 2017.

ESTUDO II - ASSOCIAÇÕES ENTRE FATORES DE RISCO, FATORES DE PROTEÇÃO, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO

Associações entre fatores de risco, fatores de proteção, resiliência e bem-estar subjetivo em estudantes universitários

Este estudo, de delineamento quantitativo exploratório, teve como objetivo verificar possíveis correlações entre fatores de risco, fatores de proteção, bem-estar subjetivo e resiliência em estudantes de cursos de Ensino Superior. Para tanto contou-se com uma amostra total de 412 universitários com idades entre 17 à 67 anos (Média: 25,92, DP: 8,769) residentes em sua maior parte na região Sudeste, N = 164 (39,80%), seguidos da região nordeste N = 120 (29,12%), Sul N = 58 (14,07%), Centro-Oeste N = 47 (11,40%) e norte N = 23 (5,58%). Quanto ao sexo 295 participantes (71,60%) são do sexo feminino e 116 do sexo masculino (28,15%), e um participante marcou a opção “outro” (0,243%). Os participantes estudam majoritariamente em universidades Públicas, N = 294 (71,35%), tendo 118 dos mesmos estudando em universidades privadas, N = 118 (28,64%). Foram aplicadas a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), a Escala de Resiliência de Wagnild e Young e a Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário, além de um questionário sociodemográfico. Foram executadas análises descritivas, correlação de Pearson, análise de regressão e path analysis. Como resultados, nas análises descritivas, os estudantes obtiveram médias altas para Afetos positivos na universidade (M = 32,80, DP = 7.416), Satisfação com a universidade (M = 27.83, DP = 5.249) e Qualidade da relação entre pares (M = 15.82, DP = 4.047). Médias moderadas para Relação com professores e satisfação com o curso (M = 29.63, DP = 7.040), Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo (M = 19.13, DP = 2.349), Resolução de ações e valores (M = 59.45, DP = 9.037), Independência determinação (M = 13.82, DP = 2.127), Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações (M = 22.47, DP = 4.40) e Afetos negativos na universidade (M = 23.70, DP = 7.461). Na análise correlacional, destacam-se correlações entre Relação com professores e satisfação com o curso e Afetos positivos na universidade ($r^2 = 0,342$) e também com Satisfação com a universidade ($r^2 = 0,255$); Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo e Afetos positivos na universidade ($r^2 = 0,159$); Resolução de ações e valores com Afetos positivos na universidade ($r^2 = 0,321$) e Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ($r^2 = 0,272$); Ainda foram encontradas correlações entre Relação com professores e satisfação com o curso com Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ($r^2 = 0,309$). Quanto a análise de regressão e path analysis, os fatores de risco e proteção explicaram a resiliência em 29%, 9% e 16% consecutivamente em seus três fatores, assim como, explicaram o bem-estar subjetivo acadêmico em 26%, 25% e 47% consecutivamente em seus três fatores.

Palavras-chave: bem-estar acadêmico; resiliência; ensino superior; fatores de risco e proteção.

ABSTRACT

Associations between risk factors, protection factors, resilience and subjective well-being in university students

This exploratory quantitative study aimed to verify possible correlations between risk factors, protective factors, subjective well-being and resilience in higher education students. For this purpose, a total sample of 412 university students aged between 17 and 67 years (Average: 25.92, SD: 8.769) residing mostly in the Southeast region, N = 164 (39.80%), followed by from the northeast region N = 120 (29.12%), South N = 58 (14.07%), Midwest N = 47 (11.40%) and north N = 23 (5.58%). Regarding gender, 295 participants (71.60%) are female and 116 male (28.15%), and one participant marked the option "other" (0.243%). Participants mostly study in public universities, N = 294 (71.35%), with 118 of them studying in private universities, N = 118 (28.64%). The Subjective School Well-being Scale (EBESE), the Wagnild and Young Resilience Scale and the Risk and Protection Factors Scale in the university environment were applied, in addition to a sociodemographic questionnaire. Descriptive analysis, Pearson correlation, regression analysis and path analysis were performed. As a result, in the descriptive analyses, students obtained high averages for positive affect at the university (M = 32.80, SD = 7,416), Satisfaction with the University (M = 27.83, SD = 5,249) and Quality of the relationship between peers (M = 15.82, SD = 4.047). Moderate averages for Relationship with teachers and satisfaction with the course (M = 29.63, SD = 7,040), Satisfaction with academic performance and organization of time (M = 19.13, SD = 2,349), Resolution of Actions and Values (M = 59.45, SD = 9,037), Independence determination (M = 13.82, SD = 2,127), Self-confidence and ability to adapt to situations (M = 22.47, SD = 4.40) and Negative Affects at the University (M = 23.70, SD = 7,461). In the correlational analysis, there are correlations between relationship with professors and satisfaction with the course and positive affections at the university ($r^2 = 0.342$) and also with satisfaction with the university ($r^2 = 0.255$); satisfaction with academic performance and time management and positive affect at the university ($r^2 = 0.159$); resolution of actions and values with positive affects at the university ($r^2 = 0.321$) and satisfaction with academic performance and time management ($r^2 = 0.272$); Correlations were also found between relationship with professors and satisfaction with the course with satisfaction with academic performance and time management ($r^2 = 0.309$). As for regression analysis and path analysis, risk and protective factors explained resilience in 29%, 9% and 16% consecutively in its three factors, as well as explained subjective academic well-being in 26%, 25% and 47% consecutively across its three factors.

Keywords: academic subjective well-being; resilience; higher education; risk and protection factors.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de resiliência compreendido no campo das ciências humanas, era utilizado inicialmente para caracterizar indivíduos que passavam por traumas severos ao longo da vida e sofriam poucos danos e prejuízos no seu desenvolvimento. Anthony e Cohler, em seu trabalho “The invulnerable child”, pontuavam que indivíduos resilientes sequer sofriam os danos do trauma, transmitindo uma ideia de invulnerabilidade (YUNES, 2003 ; CHAVES *et al.* 2020). Contudo, com o avanço das pesquisas, Rutter (1993), descarta a ideia de invulnerabilidade, considerando que os indivíduos que passavam por traumas e eventos estressores, de fato sofriam danos, mas conseguiam negociar recursos com o ambiente que possibilitariam um fortalecimento subjetivo.

Não obstante, para discutir-se sobre resiliência, é necessário pontuar outros dois conceitos adjacentes, ou seja, fatores de risco e proteção. Os fatores de risco, configuram-se como variáveis que inferem negativamente no desenvolvimento saudável de um indivíduo, (PESCE *et al.* 2004; SILVA *et al.* 2021), já os fatores de proteção, teriam como função mediar a relação entre o indivíduo e os fatores de risco; conforme aponta Pesce et al. (2004). Importante ressaltar, porém, que fatores de risco e proteção devem ser entendidos de forma contextual, tendo em vista que, as configurações das vidas de cada indivíduo, sua história ontogenética, as condições ambientais e a cultura, interferirão em como estes indivíduos enxergam os eventos à sua volta (NASCIMENTO; SAMPAIO; VASCONCELOS, 2020; SILVA *et al.* 2021).

Dada esta breve apresentação sobre resiliência, será introduzido o conceito de Bem-Estar Subjetivo. Pioneiramente, Diener e Lucas (2008) afastaram o conceito de bem-estar de indicadores socioeconômicos, e o aproximaram de uma perspectiva individual. Não implicando, porém, que indicadores socioeconômicos sejam irrelevantes para a determinação de bem-estar subjetivo. Diener, Lucas e Oishi (2018), destacam que o bem-estar subjetivo é composto de duas dimensões, uma afetiva e uma cognitiva. Na dimensão afetiva, os sujeitos vivenciam dois afetos, sendo estes: afetos positivos e afetos negativos. Já na dimensão cognitiva, os autores concentraram esforços no entendimento da satisfação com a vida, de maneira geral, assim como, satisfação com domínios específicos, sendo: Trabalho,

Família, Lazer, Saúde, Finanças, Satisfação sobre si mesmo e Satisfação com o grupo a qual pertence.

Apresentados os conceitos iniciais, é importante destacar também que o ambiente universitário se apresenta como desafiador para seus estudantes, sobretudo, para os que vivenciam uma repentina mudança em sua rotina, isto é, de estudante do ensino médio que reside com os pais, para um adulto que passa a morar sozinho e a realizar um curso superior. Esta afirmação se torna evidentemente correta, ao avaliar que os universitários emitem mais comportamentos de risco Lima *et al.* (2018), apresentam maiores problemas de sono e estresse Oliveira *et al.* (2020), possuem maior prevalência de depressão Lima *et al.* (2019), Leão *et al.* (2018) e apresentam risco maior de suicídio Mamun *et al.* (2020).

Estas problemáticas advindas do ambiente universitário, tendem a influenciar, o bem-estar subjetivo e os processos de resiliência dos estudantes universitários, conforme discutem os próximos autores. Iniciando por Karnal *et al.* (2017), que, em seu estudo, apontam que o bom relacionamento familiar, assim como o apoio e o incentivo recebido por parte dos membros da família, seja afetivo ou financeiro, funcionam como importantes fatores de proteção neste período da vida.

O comportamento procrastinador, por sua vez, apresenta-se como impactante fator de risco, conforme Balkis e Duru (2016) destacam; estudantes mais procrastinadores, muito embora experienciem uma vivência de afetos positivos enquanto executa uma atividade que lhes traga prazer, ao invés de atividades obrigatórias advindas do mundo acadêmico, vivenciam afetos negativos mais duradouros pelo arrependimento de não ter concluído a tarefa. Esta experiência, conforme os autores, eliciam pensamentos demasiadamente autocríticos e negativos, prejudicando sua percepção de si e sobre a vida. Os autores apontam, ainda, que este comportamento está diretamente atrelado à capacidade de autorregulação, isto é, indivíduos com maior capacidade de autocontrole e autorregulação, tendem a procrastinar menos, e conseqüentemente, tendem a ter menor experiência de afetos negativos advindos deste problema.

Melo *et al.* (2020) ao analisar associações entre resiliência e elementos acadêmicos/sociodemográficos em universitários, trazem dados que apontam que, a disciplina, persistência, capacidade de se adaptar e a crença do próprio indivíduo de que este tenha capacidade de resolver problemas, se correlacionam positivamente

com resiliência. Não obstante, a satisfação com o curso, ter tempo de lazer e ter bom relacionamento com familiares, também se correlacionam positivamente com resiliência conforme o estudo supracitado.

A etnia também entra como uma variável importante na influência sobre resiliência em universitários, como aponta Merwe, Botha e Joubert (2020). De acordo com os achados dos autores, estudantes negros apresentaram níveis de resiliência significativamente menores se comparados com outros da mesma amostra, mas de outras etnias, os autores argumentam que desvantagens históricas, aliadas à história ontológica de cada indivíduo, possuem poder de influenciar nos processos de resiliência dos mesmos. Os autores pontuam também, que a maior fonte de estresse em sua amostra estudada, seja nos estudantes negros ou nos de outras etnias, advém diretamente da universidade, e, reforçando outros estudos já abordados, as estratégias de *coping* também se mostraram determinantes para níveis adequados de resiliência; estando estratégias disfuncionais, tais como o uso de substâncias psicoativas e evitação de situações problemáticas, fortemente associadas com níveis menores de resiliência.

Ainda sobre resiliência em universitários, Araoz e Uchasara (2020) encontraram uma relação positiva significativa entre resiliência e bem-estar psicológico em uma amostra de 134 estudantes. As autoras destacam que um fator é dependente do outro, ou seja, enquanto os estudantes forem resilientes, estes tendem a ter maior bem-estar psicológico, assim como, se maior for o bem-estar psicológico, mais marcantes tendem a ser os traços de resiliência. Contudo, dissertar apenas sobre níveis maiores ou menores de bem-estar subjetivo e resiliência em universitários se faz insuficiente, uma vez que o presente trabalho focaliza nas variáveis próprias do ambiente universitário, e, variáveis que não são próprias deste ambiente, mas por algum motivo perpassam por este, intensificando-se ou amenizando-se.

Pessoa (2014), em seu trabalho com 342 estudantes universitários amazonenses, constatou significativa correlação entre traços de resiliência, níveis de bem-estar subjetivo e estratégias de *coping*. O autor pontua dois tipos de estratégias de *coping*, uma focada no problema e outra focada na emoção, em outras palavras, o *coping* ativo, focado no enfrentamento direto e solução do problema e o *coping* passivo, focado na esquiva comportamental. Os estudantes com um maior repertório de estratégias de *coping* ativo, tendem a apresentar traços mais fortes de resiliência,

complementarmente, estudantes mais resilientes, tendem a apresentar um maior nível de bem-estar subjetivo.

No que se refere a variáveis sociodemográficas associadas ao bem-estar subjetivo em universitários, Coleta, Lopes e Coleta (2012) apontam que maior nível socioeconômico, maior escolaridade dos pais, menor idade, ter um relacionamento amoroso estável e falar mais de um idioma, apresentaram maior percepção de vivência de afetos positivos e maior satisfação com a vida. Os dados deste estudo reforçam a ideia de que, muito embora deve-se atentar para as dimensões subjetivas do ser humano para entender o bem-estar subjetivo, os fatores extrínsecos também exercem influência sobre tal fenômeno.

Na mesma direção, Silva e Heleno (2012) em uma amostra de 257 estudantes universitários, constataram que 13,6% da amostra, apresentam baixos níveis de bem-estar subjetivo e altos níveis de vivência de afetos negativos, seguido de 14,4% de bem-estar subjetivo elevado e 72% de moderado. Os autores destacam, que os estudantes com baixos níveis de bem-estar subjetivo, relatam ter vivenciado problemas de desempenho por questões emocionais, e, não obstante, que um evento prejudica o outro dialeticamente, ou seja, problemas emocionais implicam em desempenho acadêmico insatisfatório, e este último, em mais problemas emocionais. Tal estudo, demonstra uma intersecção entre a vida acadêmica e a vida pessoal, em que as variáveis de uma influenciam a outra.

Outro dado relevante é trazido por Amaral *et al.* (2008); os autores apontam a partir de sua amostra com estudantes de medicina, que aqueles com maior desempenho acadêmico objetivo, isto é, maiores médias se comparados ao restante da turma, apresentaram também maiores riscos de suicídio, o que é explicado pelos autores, é que estes estudantes, em função do elevado nível de autoexigência os mesmos possuem dificuldade em satisfazer-se com seu êxito, colocando sobre si cobranças quase inalcançáveis. Ou seja, um desempenho acadêmico acima da média não necessariamente trará satisfação ao estudante, se sua percepção subjetiva sobre seu próprio desempenho não estiver em congruência com o desempenho objetivo.

Ainda nesse seguimento, Dinis (2013) traz em seu trabalho com 486 estudantes universitários, resultados que revelam que estudantes com melhor adaptação acadêmica também são os que possuem mais vivências de afetos positivos, assim como, são os que apresentam maior satisfação com a vida. Dentre

as vivências apresentadas pela autora, uma boa percepção de futuro profissional possui um forte efeito na modulação dos níveis de bem-estar subjetivo dos estudantes, contudo, a variável que mais implicou nestes níveis, foi o suporte social percebido no próprio mundo acadêmico, o que pode ser explicado considerando que os estudantes comumente deixam a casa dos pais para ingressarem no ensino superior, e o apoio dos colegas pode substituir, na medida do possível, essa diminuição de suporte social recebido dos pais.

Direcionando olhares para uma amostra de 470 estudantes universitários turcos Özdoğan (2021) buscou analisar as relações entre bem-estar subjetivo e solidão social e emocional em sua amostra. A solidão social, se concretiza quando há uma falta objetiva de relações entre o indivíduo e outras pessoas, e solidão emocional, quando as relações existem objetivamente, mas não há uma profundidade emocional nas mesmas. Foi constatado destarte, que quanto maiores os níveis de solidão social e emocional, menor tende a ser a presença de um senso de propósito de vida, e este, por sua vez, quanto menor se apresenta, também infere em níveis menores de bem-estar subjetivo. O trabalho do autor, logo, reforça os dados acima, apontando que a presença/ausência de suporte social percebido e relações positivas significativas, indiretamente influenciam o bem-estar subjetivo dos universitários.

A investigação conduzida por Costa (2013), com 108 estudantes universitários, traz dados parecidos, inferindo que as vivências acadêmicas possuem alto valor preditivo quanto ao bem-estar subjetivo, sobretudo no que se refere à uma percepção positiva sobre o futuro profissional, contudo, a autora avança, apontando que as vivências acadêmicas positivas, superam os traços de personalidade quanto ao poder de influência sobre os níveis de bem-estar subjetivo, ao menos quando se refere à estudantes universitários.

As considerações teóricas delineadas e os achados das pesquisas dos autores elencados, permearam a elaboração do objetivo deste estudo, a saber, verificar possíveis correlações entre fatores de risco e proteção, identificados no contexto universitário, bem-estar subjetivo acadêmico e resiliência em estudantes brasileiros de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento.

2 METODOLOGIA

Participantes

Participaram deste estudo 412 estudantes de universidades públicas e privadas de todo território nacional. No que se refere a faixa etária, a menor idade corresponde a 17 anos e a maior a 67 anos (Média: 25,92, DP: 8,769). Quanto ao sexo, a amostra foi composta majoritariamente por pessoas do sexo feminino, sendo 295 participantes (71,60%) e 116 participantes do sexo masculino (28,15%), e um participante marcando a opção “outro” (0,243%). A etnia mais presente foi a Branca, com 230 participantes (55,82%), seguida de Parda, N = 123 (29,85%) Negra, N = 45 (10,92%) e as etnias Amarela e indígena, com 7 participantes cada (1,69%).

Os participantes são oriundos da região Sudeste, N = 164 (39,80%), seguidos da região nordeste N = 120 (29,12%), Sul N = 58 (14,07%), Centro-Oeste N = 47 (11,40%) e norte N = 23 (5,58%). Majoritariamente, estudam em universidades Públicas, N = 294 (71,35%), tendo 118 dos mesmos estudando em universidades privadas, N = 118 (28,64%).

Instrumentos

Questionário sóciodemográfico: Construído exclusivamente para fins desta pesquisa, visando colher dados acerca de sexo, idade, estilo de vida, renda mensal e tipo de universidade no qual o indivíduo realiza o curso (pública ou privada).

Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário: instrumento foi elaborado pelos próprios pesquisadores, e visa identificar fatores de risco ou protetivos percebidos pelo estudante dentro do ambiente universitário. O instrumento possui 18 itens divididos em 3 fatores: Qualidade da relação entre pares, Relação com professores e satisfação com o curso e Satisfação com o curso e organização do tempo. O instrumento foi construído de maneira que, quanto maior a pontuação em determinado fator, mais protetiva tende a ser a universidade, e quanto menor, mais comprometedor segundo a percepção subjetiva do estudante.

Escala de Resiliência de Wagnild e Young: Criada originalmente por Wagnild e Young (1993) e adaptada para o contexto brasileiro por Pesce *et al.* (2005), a escala possui 25 itens organizados em três fatores: Resolução de ação e valores,

Independência e determinação e por fim, autoconfiança e capacidade de adaptar-se. A escala foi construída de forma a apontar maiores níveis de resiliência em valores mais altos, e menores níveis em valores menores.

Escala de Bem-estar subjetivo Escolar (EBESE): Instrumento adaptado de (VIANA, 2019) na qual, fora elaborada originalmente para ser utilizada em contexto escolar, contudo, fora adaptada pelos autores para o uso em ambiente universitário através de um estudo piloto. A escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) foi construída por Viana (2019); originalmente, a escala teve como foco, a medição do bem-estar subjetivo de adolescentes brasileiros, analisando este constructo por meio de três fatores, afeto positivo na escola, afeto negativo na escola e satisfação com a escola. A versão original da escala encontra-se no Apêndice V. Contudo, para utilizar esta escala em um ambiente acadêmico, foi necessário realizar pequenas alterações semânticas, adaptando a escala do ambiente escolar, para o ambiente acadêmico, conforme consta no Apêndice VI. As alterações, basicamente, ocorreram na troca do termo “escola” por “universidade”. Para verificar, portanto, se estas alterações comprometeriam o entendimento do instrumento, foi realizado este estudo piloto para a execução da análise semântica (PASQUALI, 2013). O estudo contou com uma amostra por conveniência de 15 estudantes universitários, de idades entre 20 e 30 anos (Média: 23; DP: 2,563). Sendo a maior parte do sexo feminino N = 12 (80%) seguido do sexo masculino 3 (20%). Estudantes dos cursos Psicologia, N = 11 (73,33), Ciências sociais, N = 1 (6,66%), Engenharia elétrica, N = 1 (6,66%), Eventos, N = 1 (6,66%), e Enfermagem, N = 1 (6,66%). A aplicação se deu por meio do *Google Forms*. Os participantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – estudo piloto, antes de prosseguir com os formulários. Após o aceite, os mesmos foram orientados a responder a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar – versão adaptada, e em seguida responder o Questionário para Avaliação da clareza dos itens da escala (Apêndice VII). Quanto aos resultados, 100% dos participantes afirmaram que não obtiveram dificuldades em entender a escala, e dois destes (13,32%) destacaram dois termos parecidos nos itens do fator “Afetos Negativos na Escola”. Contudo, considerando que o número de participantes que fez esta ressalva, foi pequeno se comparado ao restante dos participantes, e que estes termos são termos originais da EBESE, os autores optaram por não acatar as sugestões.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Os participantes deste estudo foram convidados via e-mail eletrônico, no qual, foram disparados e-mails para coordenadores de universidades em todo território nacional, junto com o pedido de que estes compartilhassem a pesquisa os estudantes de suas respectivas universidades. Os participantes receberam através do Google Forms, um formulário contendo: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Questionário Sociodemográfico, Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário, Escala de Resiliência e Escala de Bem-estar subjetivo ESCOLAR (EBESE). Cabe Ressaltar que os participantes deveriam manifestar o aceite mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de dar prosseguimento aos formulários

Os dados foram analisados pelo software *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 24) e pelo *Statistical Analysis System* (SAS). Como primeiro objetivo, foram geradas as estatísticas descritivas para se caracterizar a amostra no que diz respeito às pontuações obtidas pelos estudantes nos instrumentos propostos. Para-se entender a correlação dos fatores entre si, foi realizada uma correlação r de Pearson, entre os fatores dos três instrumentos, a saber, Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) e Escala de Resiliência. Por último, para compreender de forma mais acurada como se deu estas correlações, foi realizada uma análise de regressão, seguida de uma path analysis com os mesmos fatores dos três instrumentos.

3 RESULTADOS

A primeira análise deste estudo, se deu a partir das estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados, a saber, a Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, composta pelos fatores: Qualidade da relação entre pares; Relação com professores e satisfação com o curso; Satisfação com o Desempenho Acadêmico e Organização do Tempo. A Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar (EBESE), composta pelos fatores: Afetos positivos na universidade; Afetos negativos na universidade; Satisfação com a universidade”. Por fim, a Escala de Resiliência de Wagnild e Young, composta pelos fatores “Resolução de ações e valores; Independência e determinação; Autoconfiança e capacidade de adaptação a

situações”. As médias de cada fator de cada instrumento obtidas pela amostra estudada podem ser encontrados na Tabela 1. Para se definir o que seriam médias altas ou baixas, os valores totais possíveis de cada fator, isto é, valor máximo da chave *likert* * número de questões, foram divididos em quartis, os quais, foram analisados da seguinte maneira: baixa quando pertencente ao primeiro quartil, moderada quando pertencente ao segundo e alta quando pertencente ao terceiro.

Tabela 1 – Estatísticas Descritivas dos instrumentos

	Média	Mínimo	Máximo	DP
Afetos positivos na universidade	32.80	10	50	7.416
Afetos negativos na universidade	23.70	9	44	7.461
Satisfação com a universidade	27.83	8	35	5.249
Qualidade da relação entre pares	15.82	4	20	4.047
Relação com professores e satisfação com o curso	29.63	8	40	7.040
Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo	19.13	14	22	2.349
Resolução de ações e valores	54.95	19	71	9.037
Independência e determinação	13.82	5	19	2.127
Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações	22.47	6.00	30.00	4.40

Fonte: O autor.

Quanto aos fatores da EBESE, os estudantes demonstraram alta média para “Afetos positivos na universidade” (M = 32,80, DP = 7.416), assim como, media moderada “Afetos negativos na universidade” (M = 23.70, DP = 7.461). Nesta escala, os fatores “Afetos positivos na universidade” e “Afetos negativos na universidade” implicam respectivamente na frequência em que os indivíduos experimentam estes dois tipos de afetos no ambiente universitário. Muito embora a literatura seja rica em trabalhos que apontem o quão prejudicial este ambiente pode ser (LEW *et al.* 2019 ; LEÃO *et al.* 2018; MORAES FILHO *et al.* 2020; CARDOZO *et al.* 2016; SILVA; HELENO, 2012), o escore obtido pela amostra analisada, aponta

que o ambiente universitário, para estas pessoas, tende a ser centro de maior probabilidade de vivência de afetos positivos do que negativos.

Similarmente ao resultado anterior, os universitários apresentaram média alta ($M = 27.83$, $DP = 5.249$) no fator “Satisfação com a universidade”. Este fator, diz sobre o quanto o estudante está satisfeito com o local em que estuda de maneira geral, partindo-se da perspectiva do estudante sobre o que é satisfatório e o que é de desagrado (VIANA, 2019). Logo, a média apresentada, mostra claramente que este fator está presente na vida dos estudantes desta amostra.

Quanto a escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, a amostra apresenta média alta ($M = 15.82$, $DP = 4.047$) no fator “Qualidade da relação entre pares”. O fator diz respeito sobre o quão protetivo pode ser a quantidade e qualidade das relações de amizade no ambiente universitário, assim como, o quão prejudicial pode ser sua ausência. Logo um elevado escore neste fator, indica também relações satisfatórias e protetivas no ambiente universitário para a amostra analisada.

Os estudantes da amostra, apresentam uma média moderada ($M = 29.63$, $DP = 7.040$) para “Relação com professores e satisfação com o curso”, este fator, por sua vez, representa, a percepção acerca da qualidade da relação com os professores e a estruturação e qualidade do curso em que está inserido. Quanto a relação com os professores tanto a capacidade técnica de ensino e a qualidade da relação afetiva com os professores, melhoram a perspectiva de futuro profissional, assim como, uma maior perspectiva de futuro profissional, eleva a satisfação com o curso. Logo, este resultado indica a presença moderada deste fator na amostra analisada.

Quanto ao último fator desta escala “Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo”, os estudantes apresentaram média moderada ($M = 19.13$, $DP = 2.349$). Este fator, em sua construção versa sobre a capacidade subjetiva do estudante de administrar o tempo, assim como, as condições materiais e objetivas para tal. É observado também, a relação entre a qualidade da administração do tempo e a satisfação com o desempenho acadêmico do estudante. Logo, este fator implica que, quanto maior organização do tempo, seja por capacidade subjetiva seja por condições objetivas, maior tende a ser o desempenho acadêmico, este por sua vez, quanto mais elevado, melhor influência causa nas crenças de autoeficácia e autoestima do indivíduo, tendo por aí sua ação protetiva.

Por fim, na escala de resiliência, a amostra obteve médias moderadas nos três fatores, isto é, “Resolução de ações e valores” (M = 59.45, DP = 9.037), “Independência determinação” (M = 13.82, DP = 2.127) e “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações” (M = 22.47, DP = 4.40). O fator “Resolução de ações e valores”, diz respeito à capacidade de um sujeito solucionar problemas, operacionalizando esforços de maneira eficiente, assim como, o reconhecimento de valores positivos, como relações de amizade, familiares e realização de vida; quanto maior for a pontuação deste fator, maior tende a ser o nível de autoconhecimento do indivíduo e o quanto reconhece e valoriza suas relações interpessoais (MELO *et al.* 2020). O fator “Independência e determinação”, por sua vez, implica na capacidade de manter o interesse em atividades por conta própria, sem a necessidade de agentes externos, e, juntamente com este interesse, manter a perseverança para alcançar seus objetivos finais de longo prazo (MELO *et al.* 2020). Por último, o fator “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações” versa sobre percepção subjetiva de capacidade de solucionar problemas, ou adaptar-se a situações adversas, ou seja, o quanto um sujeito sente-se capaz de enfrentar e superar novos desafios.

Seguindo pelas análises, executou-se uma correlação de Pearson a fim de buscar correlações entre os fatores de risco e proteção no ambiente universitário, resiliência e bem-estar subjetivo através dos fatores dos três instrumentos. Seguem os resultados na Tabela 2.

Tabela 2 – Correlações de Pearson entre os fatores dos instrumentos EBESSE, Escala de Resiliência de Wagnild e Young e Escala de Fatores de Risco e Proteção

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Satisfação com a universidade	1								
2. Afetos negativos na universidade	-0.392**	1							
3. Afetos positivos na universidade	0.528**	-	1						
4. Qualidade da relação entre pares	0.279**	-	0.397**	1					
5. Relação com professores e satisfação com o	0.505**	-	0.585**	0.412**	1				
		0.483**							

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
curso									
6. Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.317**	- 0.399**	0.588 ***	0.209 **	0.556 **	1			
7. Resolução de ações e valores	0.228**	- 0.354**	0.567 **	0.270 **	0.392 **	0.513 **	1		
8. Independência e determinação	0.161**	- 0.158**	0.294 **	0.151 **	0.281 **	0.250 **	0.467 **	1	
9. Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações	0.238**	- 0.287**	0.456 **	0.160 **	0.284 **	0.399 **	0.752 **	0.357 **	1

Fonte: O autor.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Conforme consta na Tabela 2, o fator 5 “Relação com professores e satisfação com o curso” apresentou correlações moderadas e positivas com o fator 1 “Satisfação com a universidade” ($r^2 = 0,255$) e o fator 3 “Afetos positivos na universidade” ($r^2 = 342$). O fator 5 aborda a percepção acerca da qualidade da relação com os professores e a estruturação e qualidade do curso em que o estudante universitário está inserido, já os fatores 1 e 3, respectivamente, referem-se à satisfação geral com a universidade em que está inserido, e a frequência de vivência de afetos positivos no mesmo ambiente. Estas correlações implicam que quanto melhor os estudantes percebem os docentes em suas habilidades técnicas e interpessoais, assim como, quanto mais satisfeitos estão com o curso em que estão inseridos, maior tende a ser a vivência de afetos positivos no ambiente universitário e maior tende a ser a satisfação geral com a universidade em que estuda.

Em seu estudo Descals-Tomás *et al.* (2021), destacam a importância do apoio dos professores no engajamento dos estudantes nas tarefas universitárias. Neste trabalho, os autores ressaltam que este apoio superou o apoio dos pais e se configurou como uma variável decisiva no sentido de elevar as crenças de capacidade para aprender, assim como, a motivação para traçar e alcançar novos objetivos. Oliveira *et al.* (2014), por sua vez, em seu estudo qualitativo, aponta que tanto o conhecimento técnico e a habilidade para ensinar, quanto as habilidades de relação interpessoal dos docentes são relevantes no sentido de proporcionar uma

ação protetiva aos estudantes universitários. Ao passo que a satisfação com o curso se associa significativamente como níveis mais altos de resiliência (MORAES FILHO *et al.* 2020), enquanto seu oposto, a insatisfação, associa-se com o desenvolvimento de Transtornos Mentais Comuns (LEÃO *et al.* 2018; COSTA *et al.* 2010).

Tal satisfação/insatisfação é influenciada pela relação estabelecida com os docentes, isto é, o estabelecimento de uma relação interpessoal positiva, auxilia na manutenção do interesse e motivação para prosseguir no curso escolhido (VIEIRA; PADILHA; DOMINGUES, 2013 ; RODRIGUES; LIBERATO, 2016). Não obstante, a perspectiva de futuro profissional também modula a motivação para entrar e a manutenção desta para prosseguir no curso. Cavalheiro *et al.* (2013), destacam que as possibilidades de realização profissional e a quantidade de oportunidades que aquela nova área fornece, é um determinante relevante para tal motivação. Considerando o significado dos fatores, hipotetiza-se que a relação com os docentes infere na satisfação com o curso, que influencia na perspectiva de futuro profissional, que por fim, exercem influência simultaneamente, na satisfação geral com a universidade e na vivência de afetos positivos na mesma.

Em seguida, destaca-se a correlação moderada e positiva entre o fator 6 “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” da escala de fatores de risco e proteção e o fator 3 “Afetos positivos” da EBESE. O fator 6, considera a capacidade subjetiva e as condições objetivas do indivíduo no que se refere à administração do tempo, assim como, este manejo do tempo, afeta o desempenho acadêmico, culminando diretamente em sua satisfação ou insatisfação com o mesmo. Esta correlação implica que os estudantes com maior percepção de tempo livre, isto é, os que sentem-se menos sobrecarregados, são os mesmos que tendem a ter maior vivência de afetos positivos no ambiente universitário; contudo, curiosamente, a correlação entre o fator 6 da Escala de fatores de risco e proteção e o fator 1 da EBESE “Satisfação com a universidade” se mostra fraca, apontando que mesmo tendo maior vivência de afetos positivos, a administração do tempo e desempenho acadêmico não parece inferir significativamente com a satisfação geral na universidade.

Nos estudos de Lima, Domingues e Cerqueira (2006), Fiorotti *et al.* (2010) e Byrd e Mckinney (2011) encontra-se nítida correlação entre baixa satisfação com desempenho acadêmico e prevalência de Transtornos mentais comuns e Estresse. Pode-se inferir que a correlação entre o fator 6 e o fator 3, parece estar mais

condicionada à satisfação com o desempenho acadêmico em si, do que com o manejo do tempo executado pelo estudante universitário, visto que, o manejo do tempo causaria um efeito secundário neste caso, influenciando a satisfação com desempenho acadêmico.

O fator 7 “Resolução de ações e valores” da escala de resiliência apresentou correlações moderadas e positivas com o fator 3 “Afetos positivos na universidade” da EBESE e o fator 6 “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. O fator 7, versa sobre a qualidade da percepção subjetiva, tanto quanto a questões sobre disciplina, persistência, e capacidade de alocar esforços de maneira eficiente, quanto à reconhecimento de valores, como relações familiares, fraternais ou de amizade (MELO *et al.* 2020). Neste sentido, os indivíduos que melhor percebem-se como persistentes e que tenham percepção mais nítida dos valores que dão sentido à vida, são os mesmos que tendem a ter melhor manejo de tempo e desempenho acadêmico, e como já explicitado no parágrafo anterior, tendem a ter também maior vivência de afetos positivos no ambiente universitário.

Outra correlação importante a se destacar, é a entre fator 5 “Relação com professores e satisfação com o curso” e o fator 6 “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”. Como já discutido o fator 5 aponta a satisfação dos estudantes em relação aos docentes, tanto em sua capacidade técnica quanto em suas habilidades de relação interpessoal, esta que, influencia diretamente na satisfação com o curso, enquanto que o fator 6, destaca a influência entre o manejo do tempo pelo estudante e seu desempenho acadêmico. De acordo com Miranda *et al.* (2015) um dos determinantes para o desempenho acadêmico analisado pelos autores é a relação com o corpo docente, contudo, estes autores abordaram apenas a dimensão de capacidade técnica. Silva e Carvalho (2021) avançam nesta discussão investigando a relevância do *feedback* docente no desempenho acadêmico dos estudantes. Os autores constataram que, além da importância deste *feedback*, importa também a forma e o conteúdo do mesmo, ou seja, a forma de comunicar as possíveis falhas do estudante, de maneira a estimulá-lo a aprimorar-se, importa mais do que a simples comunicação de que algo esteja errado ou correto, demonstrando claramente a importância de habilidades de relação interpessoal docente.

Posteriormente, foi realizada uma análise de regressão múltipla. Esta análise, conforme Souza (2013) verifica o relacionamento entre uma variável dependente, e múltiplas variáveis independentes, resultando em um modelo capaz de apontar a existência e o sentido destas relações. Foram testados 6 modelos, os quais cada um, continham cada uma das seguintes variáveis como dependentes. Nos primeiros três modelos, foram analisadas as variáveis referentes à escala de Resiliência de Wagnild e Young, “Resolução de ações e valores”, “Independência e determinação” e “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações”. Nos três últimos, as variáveis analisadas referem-se ao instrumento Escala de Bem-estar subjetivo Escolar (EBESE), sendo “Satisfação com a universidade”, “Afetos positivos na universidade” e “Afetos negativos na universidade”. As variáveis independentes, pertencem ao instrumento “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário”, sendo “Qualidade da relação entre pares” “Relação com professores e satisfação com o curso” e por fim “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”

Antes de iniciar a discussão em si, é necessário pontuar que nas tabelas, o coeficiente beta (β) padronizado nesta análise diz respeito à intensidade e direção do efeito das variáveis independentes sobre a variável dependente. O coeficiente R^2 (r-square) por sua vez, explica em porcentagem a quantidade da variância da variável dependente através das variáveis independentes. O FIV (Fator de Inflação de Variância), apresenta a gravidade da multicolinearidade de um modelo em uma análise de regressão, valores acima de 5, apontam multicolinearidade severa e inviabilizam o modelo proposto (HAIR; ANDERSON; TATHAM, 2005). Como poderá ser notado nas tabelas, todos os FIV mantiveram valores adequados, indicando adequabilidade dos modelos.

Quando o fator “Resolução de ações e valores” da escala de resiliência é colocado como variável dependente, nota-se que as variáveis “Qualidade da relação entre pares” ($p < 0.01$) e “Relação com professores e satisfação com o curso” ($p < 0.01$) são preditoras para a variável dependente analisada, ambas de forma positiva. Estes resultados implicam que quanto melhor for a percepção acerca do relacionamento com os colegas da universidade e com os professores, assim como estar satisfeito com o curso; melhor se torna a percepção do estudante acerca de sua capacidade de operacionalizar esforços para solucionar problemas, tal como, o reconhecimento de valores positivos para a vida, tal como amizades, relações

familiares e realização de vida. As variáveis analisadas explicam 29% desta variância, conforme exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Análise de regressão - Resolução de ações e valores (Escala de resiliência) como variável dependente.

Modelo	Beta Padronizado	t	P valor	FIV
Constante		4.53	<0.01	
Qualidade da relação entre pares	0.14	3.08	<0.01	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	0.09	1.73	0.08	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.43	8.61	<0.01	1.45
R ² ajustado 29%				

Fonte: O autor.

Quando colocada como variável dependente, a “Independência e determinação” tem predições significativas advindas das variáveis “Relação com professores e satisfação com o curso” ($p < 0.01$) e “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” ($p = 0.02$). Isto implica em afirmar que um bom relacionamento com os docentes e uma satisfação elevada com o curso, assim como, estar satisfeito com seu manejo de tempo e seu desempenho acadêmico, tende a elevar a percepção do estudante sobre sua capacidade de persistência, isto é, de manter, por conta própria o interesse em atividades e objetivos, sobretudo de longo prazo. As variáveis analisadas explicam 9% desta variância, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Análise de regressão - Independência e determinação (Escala de resiliência) como variável dependente.

Modelo	Beta	t	P valor	FIV
Constante		10.91	<0.01	
Qualidade da relação entre pares	0.04	0.88	0.40	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	0.17	2.94	<0.01	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.14	2.46	0.02	1.45
R ² ajustado 9%				

Fonte: O autor.

A variável “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações”, quando colocada como variável dependente, é explicada apenas pela variável “Satisfação

com desempenho acadêmico e administração do tempo” ($p < 0.01$). A partir desta relação, é correto afirmar que quanto maior for a percepção de capacidade de ter e manter um desempenho acadêmico positivo, assim como, um manejo de tempo eficaz, maior tende a ser a percepção subjetiva da capacidade do estudante de solucionar problemas e adaptar-se à diversas situações, isto é, de enfrentar e superar novos desafios. As variáveis analisadas explicam 16% desta variância, conforme a tabela 5.

Tabela 5 – Análise de regressão – Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações (Escala de resiliência) como variável dependente.

Modelo	Beta	t	P valor	FIV
Constante		4.48	<0.01	
Qualidade da relação entre pares	0.06	1.22	0.22	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	0.06	1.09	0.27	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.35	6.44	<0.01	1.45
R ² ajustado 16%				

Fonte: O autor.

Quando pontuada como variável dependente, a “Satisfação com a universidade” é explicada apenas pela variável “Relação com professores e satisfação com o curso” ($p < 0.01$). Desta relação, considera-se que um relacionamento positivo com os docentes e uma satisfação com o curso elevada, tendem a aumentar os níveis de satisfação do estudante para com a sua universidade. As variáveis analisadas explicam esta variância em 26%.

Tabela 6 – Análise de regressão – Satisfação com a universidade (EBESE) como variável dependente.

Modelo	Beta	t	P valor	FIV
Constante		7.29	<0.01	
Qualidade da relação entre pares	0.08	1.89	0.06	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	0.43	7.96	<0.01	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.05	1.06	0.29	1.45
R ² ajustado 26%				

Fonte: O autor.

Quando a variável “Afetos negativos na universidade” é considerada como dependente, as variáveis “Relação com professores e satisfação com o curso”

($p < 0.01$) e “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” ($p = 0.03$) à predizem. Nota-se, que esta relação se deu de forma negativa, significando que, quanto pior for a relação do estudante com seus docentes, assim como sua satisfação com o curso, desempenho acadêmico e manejo de tempo, maior tendem a ser as ocorrências e intensidade de vivência de afetos negativos no ambiente universitário. As variáveis analisadas explicam esta variância em 25%, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Análise de regressão – Afetos negativos na universidade (EBESE) como variável dependente.

Modelo	Beta	t	P valor	FIV
Constante		17.15	<0.01	
Qualidade da relação entre pares	0.002	0.05	0.96	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	-0.38	-6.92	<0.01	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	-0.18	-3.65	0.03	1.45
R ² ajustado 25%				

Fonte: O autor.

Neste último modelo, quando foi considerada como dependente a variável “Afetos positivos na universidade”, todas as três variáveis a predizem, com o mesmo p-valor ($p < 0.01$). Isto quer dizer que, quanto melhor for a relação com os pares na universidade e com os professores, assim como, quanto melhor for a satisfação com o desempenho acadêmico, curso e manejo de tempo, maior tende ser a ocorrência e intensidade de afetos positivos vividos no ambiente universitário. As variáveis analisadas explicam esta variância em 47%.

Tabela 8 – Análise de regressão – Afetos positivos na universidade (EBESE) como variável dependente

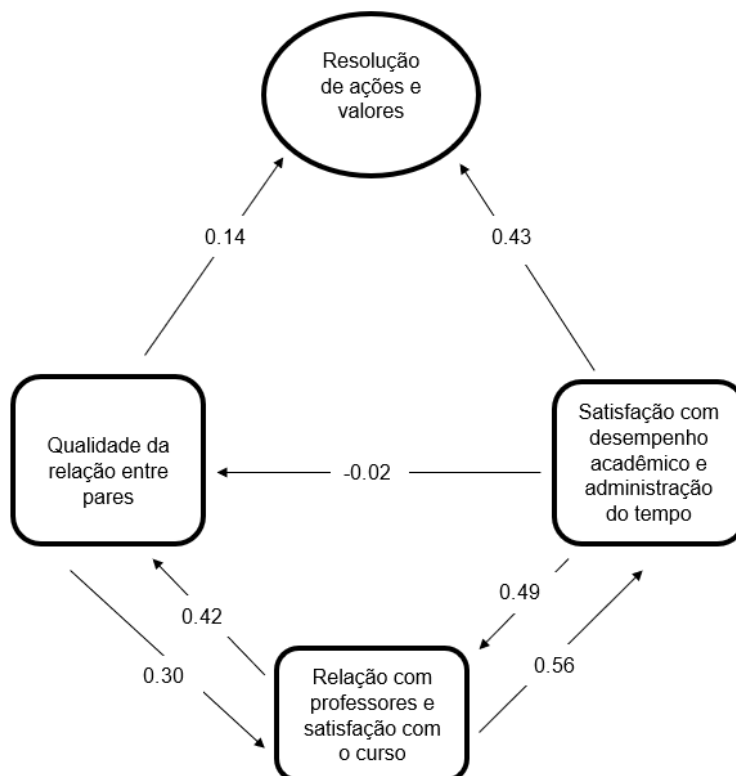
Modelo	Beta	t	P valor	FIV
Constante		-2.29	0.02	
Qualidade da relação entre pares	0.19	5	<0.01	1.20
Relação com professores e satisfação com o curso	0.28	6.24	<0.01	1.67
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo	0.38	8.90	<0.01	1.45
R ² ajustado 47%				

Fonte: O autor.

Para a verificação da path analysis das dimensões dos instrumentos utilizados (EBESE, Escala de Resiliência e Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário), foram executadas seis path analysis, sendo, uma para cada dimensão das escalas EBESE e Escala de Resiliência como variáveis dependentes, em relação às três variáveis da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, como independentes. Estas análises permitem que se tenha uma visualização, de maneira gráfica, sobre quais foram os caminhos adotados pelas dimensões dos instrumentos.

Como consta na figura 1, a dimensão “Resolução de ações e valores” foi explicada pela dimensão “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” e pela “Qualidade da relação entre pares”. A dimensão “Relação com professores e satisfação com o curso” explicou e foi explicada pelas dimensões “Qualidade da relação entre pares” e “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”. Esta última, explica também a “Qualidade da relação entre pares”

Figura 1 – Modelo de path analysis – Resolução de ações e valores (Escala de resiliência).



Fonte: O autor.

Nota: AIC = 32; SBC = 96,29; R² Resolução de ações e valores = 0.29; R² Qualidade da relação entre pares = 0.16; R² Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R² Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31.

A variável “Resolução de ações e valores” foi mais bem explicada pela “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”, recebendo contribuições também da variável “Qualidade da relação entre pares”. De maneira geral, os resultados indicam que uma percepção positiva acerca de seu próprio desempenho acadêmico, assim como, sua capacidade de administrar o próprio tempo, possibilitam ao estudante, sentir-se com maior capacidade de solucionar eventuais problemas, assim como, maior reconhecimento de valores positivos em sua vida. Similarmente, mas em menor intensidade, o suporte emocional e instrumental fomentado ao estudante por seus pares, também produzem tal efeito. Em termos de constructo, as variáveis independentes, agem como fator de proteção, para o desenvolvimento do comportamento resiliente expresso pela variável dependente.

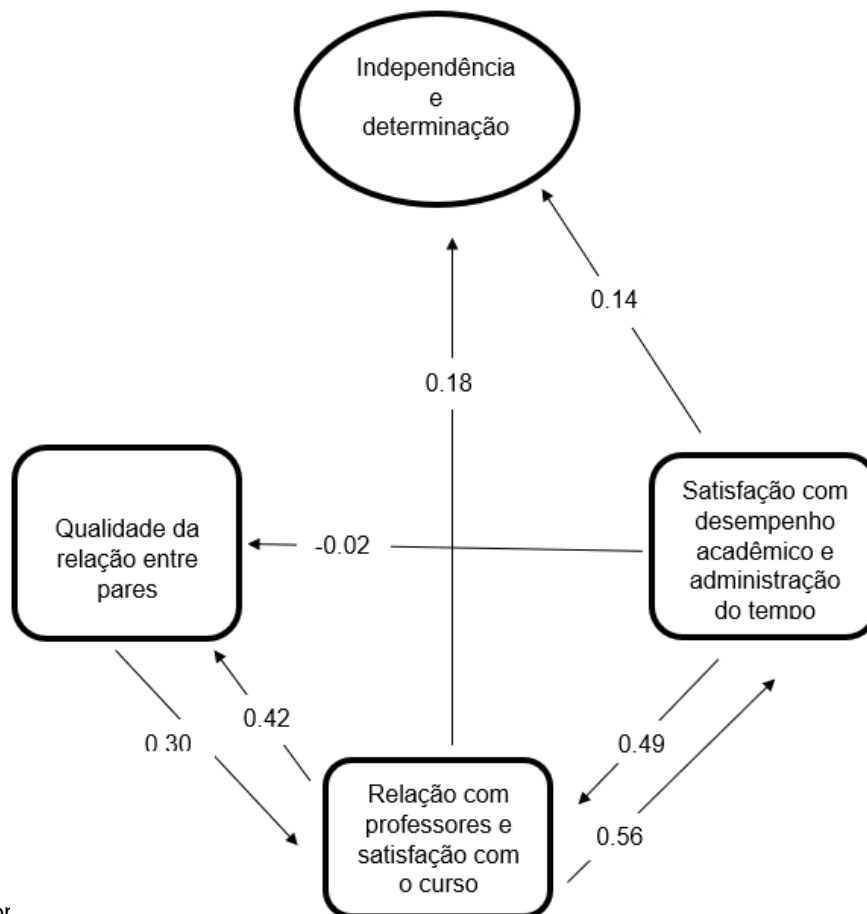
Quanto à variável com maior poder explicativo neste modelo, Rocha, Leles e Queiroz (2018) corroboram este resultado, evidenciando em seu estudo que os estudantes que têm a necessidade de conciliar os estudos com alguma ocupação laboral para sobreviver apresentam um desempenho acadêmico inferior ao de seus pares que possuem dedicação integral ao curso, ao passo que, Nascimento *et al.* (2021), pontuam que estudantes com maior capacidade de manejar seu tempo, tendem a apresentar desempenho acadêmico cada vez mais satisfatório. Considerando que a quantidade de tempo livre possui impactos no desempenho acadêmico nos estudantes, é necessário apontar também que este desempenho age nas crenças de autoeficácia e autoestima dos estudantes universitários, conforme apontam Lima, Domingues e Cerqueira (2006) e Fiorotti *et al.* (2010).

No que se refere à segunda variável com maior poder explicativo, Tomás *et al.* (2015) apontam que na universidade, os estudantes encontram em seus pares o suporte emocional e social para enfrentar os desafios de residir sozinho e assumir responsabilidades; de maneira que, este suporte venha a substituir o apoio apresentado pelos pais enquanto o estudante residia com os mesmos. Santos, Oliveira e Dias (2015) avançam, destacando que além do suporte emocional, há também um apoio instrumental advindo dos pares, sobretudo os veteranos que já estão mais familiarizados com os desafios propostos pelo ambiente universitário. Ao observar o significado da variável dependente, isto é, “Resolução de ações e valores”, tais correlações ficam mais nítidas, pois, conforme Melo *et al.* (2020), esta variável versa sobre disciplina, persistência, e capacidade de alocar esforços de

maneira eficiente (mantendo estreitas relações com desempenho acadêmico), assim como quanto à reconhecimento de valores, como relações familiares, fraternais ou de amizade (relacionando-se com relação interpessoal positiva entre o estudante e seus pares).

No modelo de path analysis considerando a dimensão “Independência e determinação” como variável dependente, têm-se que a mesma foi explicada pela “Relação com professores e satisfação com o curso” e “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”. Esta última, explicou a “Qualidade da relação entre pares” e a “Relação com professores e satisfação com o curso”, que por sua vez, explica e é explicado pela “Qualidade da relação entre pares”, como consta na figura 2.

Figura 2 - Modelo de path analysis – Independência e determinação (Escala de resiliência).



For

Nota: AIC = 32; SBC = 96; R² Independência e determinação = 0.09; R² Qualidade da relação entre pares = 0.16; R² Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R² Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31.

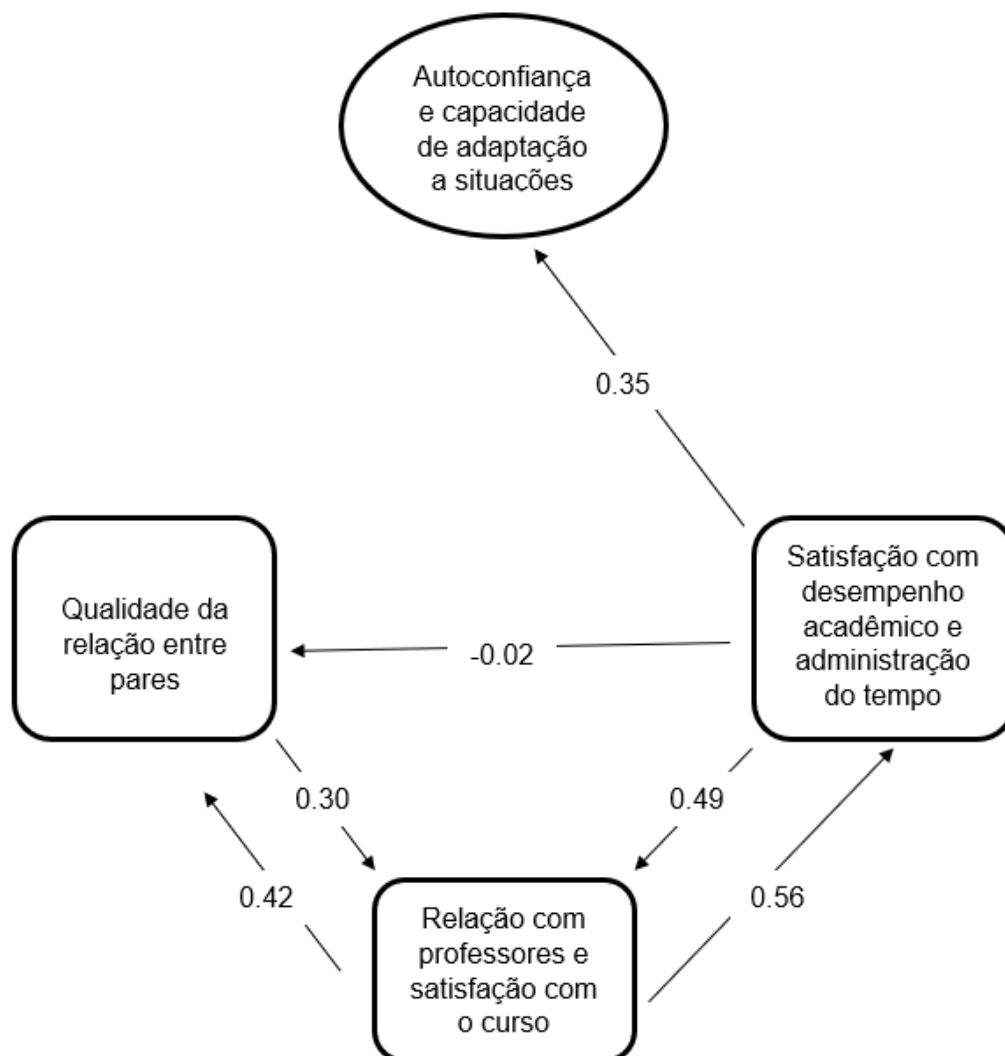
A variável “Independência e determinação” foi mais bem explicada pela “Relação com os Professores e Satisfação com o Curso”, recebendo contribuições da “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”. Segundo os resultados da *path analysis*, uma relação interpessoal positiva com os docentes, a nível instrumental (conhecimento e didática) ou emocional (suporte afetivo e habilidades sociais) eleva a capacidade do estudante universitário em manter interesse em atividades por conta própria e persistir em seus objetivos. De maneira similar, a satisfação com o próprio desempenho acadêmico e sua capacidade de administrar o tempo, também o faz. Logo, “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” e “relação com os professores e Satisfação com o curso” agem como fator de proteção para o desenvolvimento de resiliência a partir da variável “Independência e determinação”.

Corroborando a variável de maior poder explicativo neste modelo, Oliveira *et al.* (2014), através do discurso dos estudantes de seu estudo, demonstra que a capacidade técnica de ensino, aliada à capacidade do docente de estabelecer relações interpessoais positivas e significativas nos estudantes, auxiliam no sentido de permanência no curso, assim como, a satisfação para com este. Descals-Tomás *et al.* (2021), avançando, apontam que o suporte do professorado, superou na amostra estudada, o suporte familiar, sobretudo no sentido de elevar as crenças de capacidade para persistir e alcançar novos objetivos e concluir o curso. Ao considerar o significado da variável dependente, isto é, manter o interesse, por conta própria em objetivos de longo prazo, estas correlações apresentam um sentido mais evidente. A satisfação com o curso, por sua vez, se alta, se correlaciona à níveis maiores de resiliência (MORAES FILHO *et al.* 2020), enquanto Leão *et al.* (2018) destacam, que estudantes insatisfeitos com o curso, apresentam risco até quatro vezes maior de desenvolver um quadro depressivo do que estudantes satisfeitos.

Quanto segunda à variável com maior poder explicativo neste modelo, a falta de tempo livre e/ou a má administração do tempo, implica em um desempenho acadêmico inferior a quem possui dedicação integral aos estudos, (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018) enquanto o oposto, também se apresenta como verdadeiro (NASCIMENTO *et al.* 2021). Lima, Domingues e Cerqueira. (2006) e Fiorotti *et al.* (2010) por sua vez, apontam que o desempenho acadêmico, satisfatório ou não, impacta qualitativamente nas crenças de autoestima e autoeficácia do estudante universitário.

No terceiro modelo, considerando a “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações” como variável dependente, esta foi explicada unicamente pela “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”. A dimensão “Relação com professores e satisfação com o curso” explica e é explicada pelas dimensões “Qualidade da relação entre pares” e “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. Esta última, explica a “Qualidade da relação entre pares”, como consta na figura 3.

Figura 3 - Modelo de path analysis – Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações (Escala de resiliência).



Fonte: O autor.

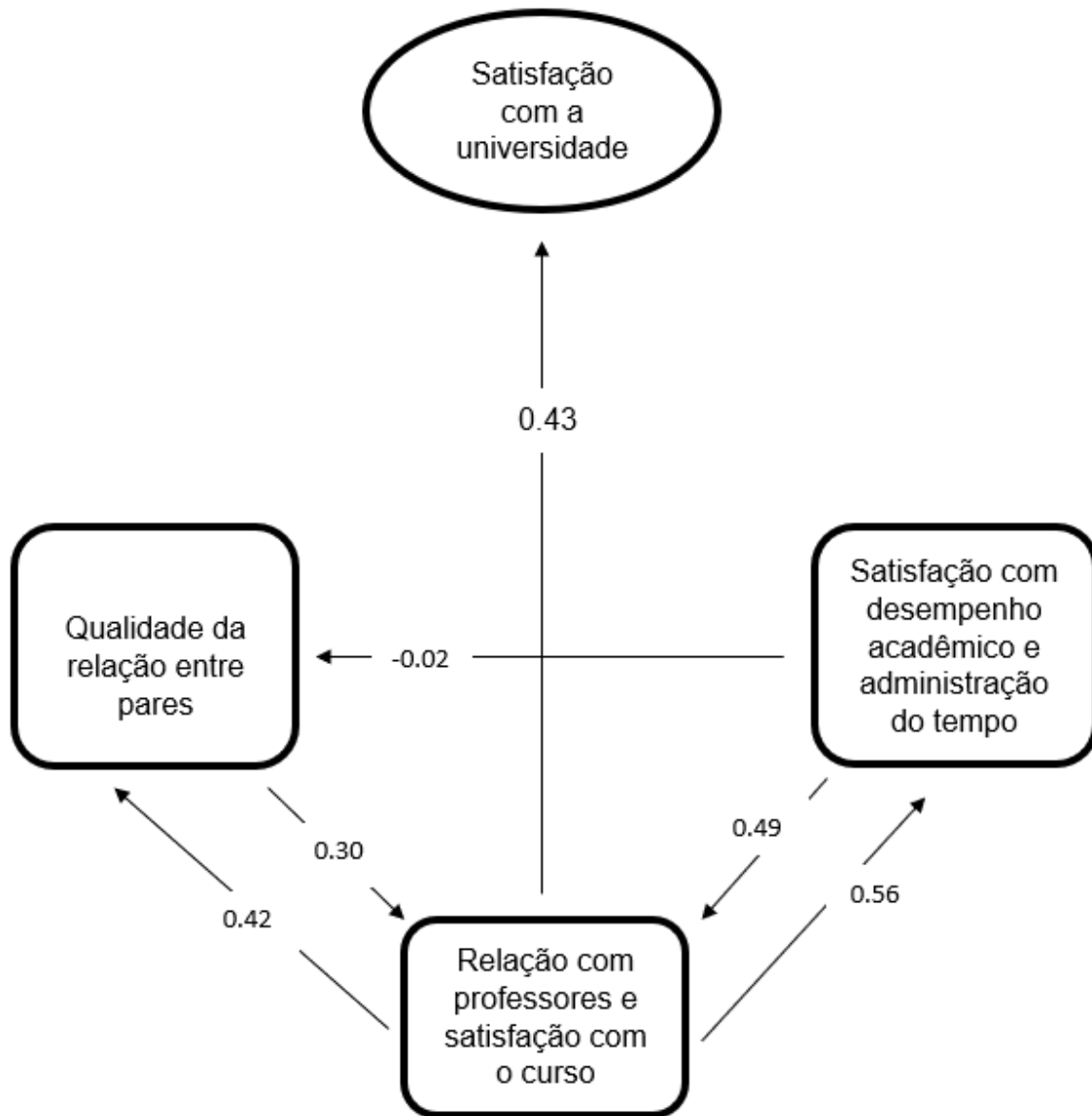
Nota: AIC = 32; SBC = 96; R² Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações = 0.16; R² Qualidade da relação entre pares = 0.16; R² Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R² Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31.

A variável “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações” foi explicada unicamente pela “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. Este resultado, sugere que que estar satisfeito com a própria capacidade de manter um desempenho acadêmico satisfatório e ter o controle de seu tempo, eleva a percepção subjetiva de que o estudante possa ser capaz de adaptar-se à algum evento adverso, enfrentando e superando novos desafios propostos. Isto quer dizer que a variável “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo”, age neste modelo, como fator de proteção para o desenvolvimento de resiliência a partir da variável “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações”.

Novamente, a variável com maior poder explicativo é a “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo. A ação desta variável parece advir da percepção subjetiva acerca seu próprio desempenho acadêmico, enquanto este, é influenciado pela capacidade de administração do tempo/tempo livre. Como apontam Rocha, Leles e Queiroz (2018) demonstrando que menor tempo livre implica em menor desempenho acadêmico; e Nascimento *et al.* (2021) trazendo resultados inversamente proporcionais, isto é, maior tempo livre relacionado com melhor desempenho acadêmico. Sobre o desempenho os estudos de Lima, Domingues e Cerqueira (2006) e Fiorotti *et al.* (2010) destacam a ação protetiva de um desempenho acadêmico satisfatório sobre as crenças de autoestima e autoeficácia. Esta correlação se torna mais notável, ao atentar-se para o significado da variável dependente, isto é, de solucionar problemas e adaptar-se a situações adversas, como potencialmente é ter uma boa administração de seu tempo e conseguir apresentar um desempenho acadêmico satisfatório.

Quando analisada como variável dependente, a “Satisfação com a universidade”, esta, é explicada apenas pela variável “Relação com professores e satisfação com o curso”. Ao passo que, esta última, explica e é explicada pelas variáveis “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo” e “Qualidade da relação entre pares”, que por sua vez, é explicada também pela “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. O diagrama destes dados consta na figura 4

Figura 4 - Modelo de path analysis – Satisfação com a universidade (EBESE).



Fonte: O autor.

Nota: AIC = 32; SBC = 96; R^2 Satisfação com a universidade = 0.26; R^2 Qualidade da relação entre pares = 0.16; R^2 Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R^2 Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31;

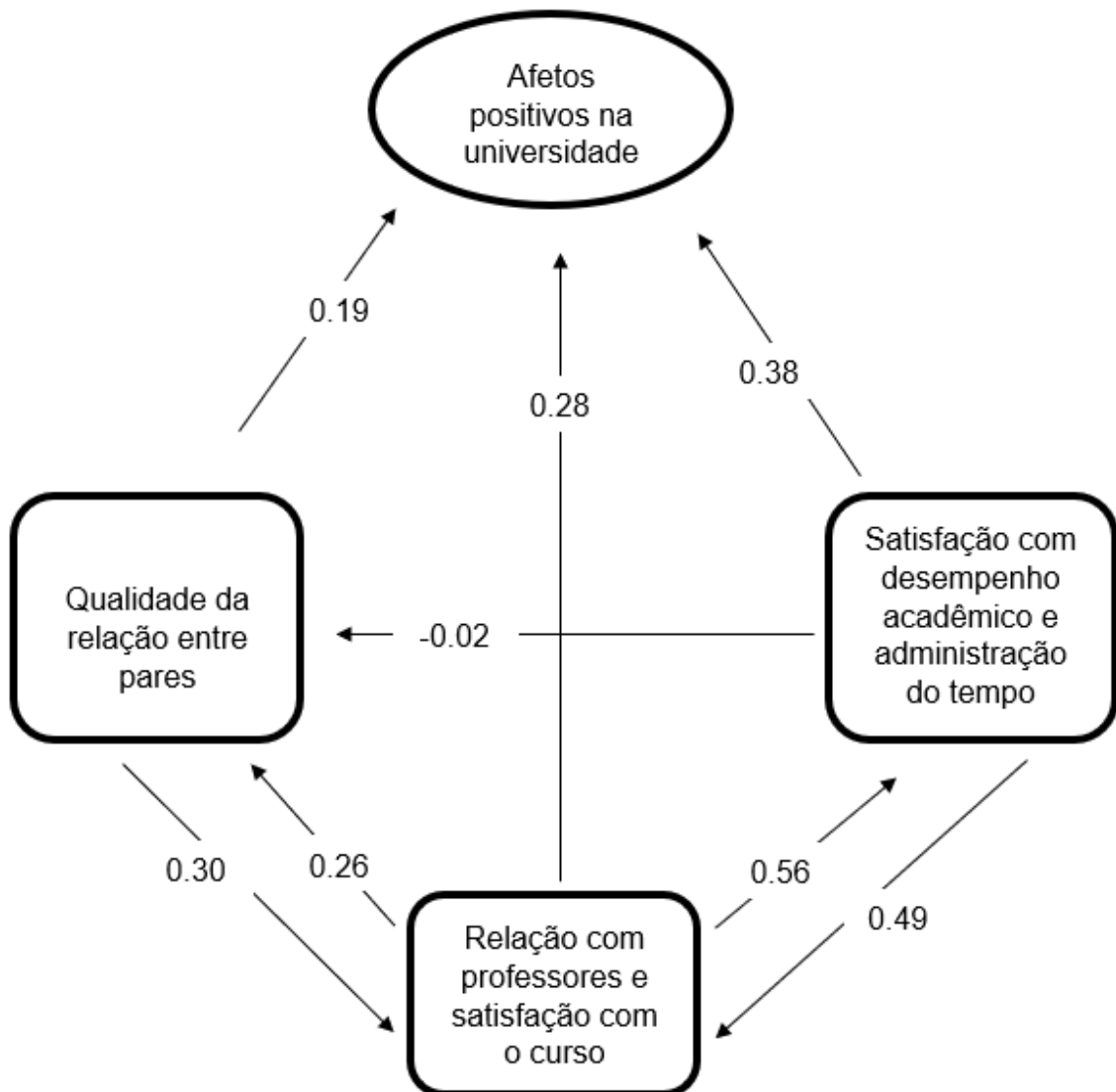
A variável “Satisfação com a universidade” foi explicada unicamente pela “Relação com professores e satisfação com o curso”. Tal resultado, indica que uma relação interpessoal positiva com os docentes, assim como, estar satisfeito com o curso em que o estudante está inserido, tende a elevar a satisfação que o mesmo sente em relação à universidade em que pertence. O resultado implica que a “Relação com professores e satisfação com o curso” agiu de forma protetiva no

sentido de promover maior bem-estar subjetivo ao estudante a partir da variável “Satisfação com a universidade”

Sobre esta correlação, o estudo de Osti *et al.* (2020) encontrou diferenças sobre a satisfação acerca da experiência acadêmica em turmas de ciências exatas e ciências humanas. Esta diferença se deu, sobretudo, em função do relacionamento estabelecido com os docentes. No estudo os estudantes de humanas destacam um relacionamento mais próximo e afetivo com seus docentes, enquanto os de exatas, queixam-se de sua frieza e distanciamento. Abreu, Alencar e Couto (2019) a partir do discurso dos estudantes de seu estudo, afirmam que o relacionamento com os professores se caracteriza tanto como ponto positivo tanto quanto negativo para a avaliação da experiência acadêmica, logo, tal relação raramente será neutra para a satisfação do estudante com a universidade. Reforçando estes pontos, Rodrigues e Liberato (2016) destacam que tanto um relacionamento interpessoal positivo entre estudantes e docentes, quanto a satisfação com curso, funcionam como motores propulsores para o estudante desenvolver motivação para concluir o curso.

No quinto modelo, quando a dimensão “Afetos positivos na universidade” é posicionada como variável dependente, esta é explicada pelas três dimensões da Escala de fatores de Risco e Proteção. A dimensão “Relação com professores e satisfação com o curso” explica e é explicada pela “Qualidade da relação entre pares” e “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”, que por sua vez, explica a dimensão “Qualidade da relação entre pares”. Conforme consta na figura 5.

Figura 5 - Modelo de path analysis – Afetos positivos na universidade (EBESE).



Fonte: O autor.

Nota: AIC = 32; SBC = 96; R^2 Afetos positivos na universidade = 0.47; R^2 Qualidade da relação entre pares = 0.16; R^2 Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R^2 Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31.

A variável “Afetos positivos na universidade” foi explicada pelas três variáveis da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, sendo a de maior impacto, a “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. O resultado aponta, que estar satisfeito com o próprio desempenho acadêmico e sua capacidade de manejar o tempo, possibilita que o estudante tenha maior ocorrência e intensidade de vivência de Afetos positivos na universidade, ao passo que, uma relação interpessoal com docentes e colegas

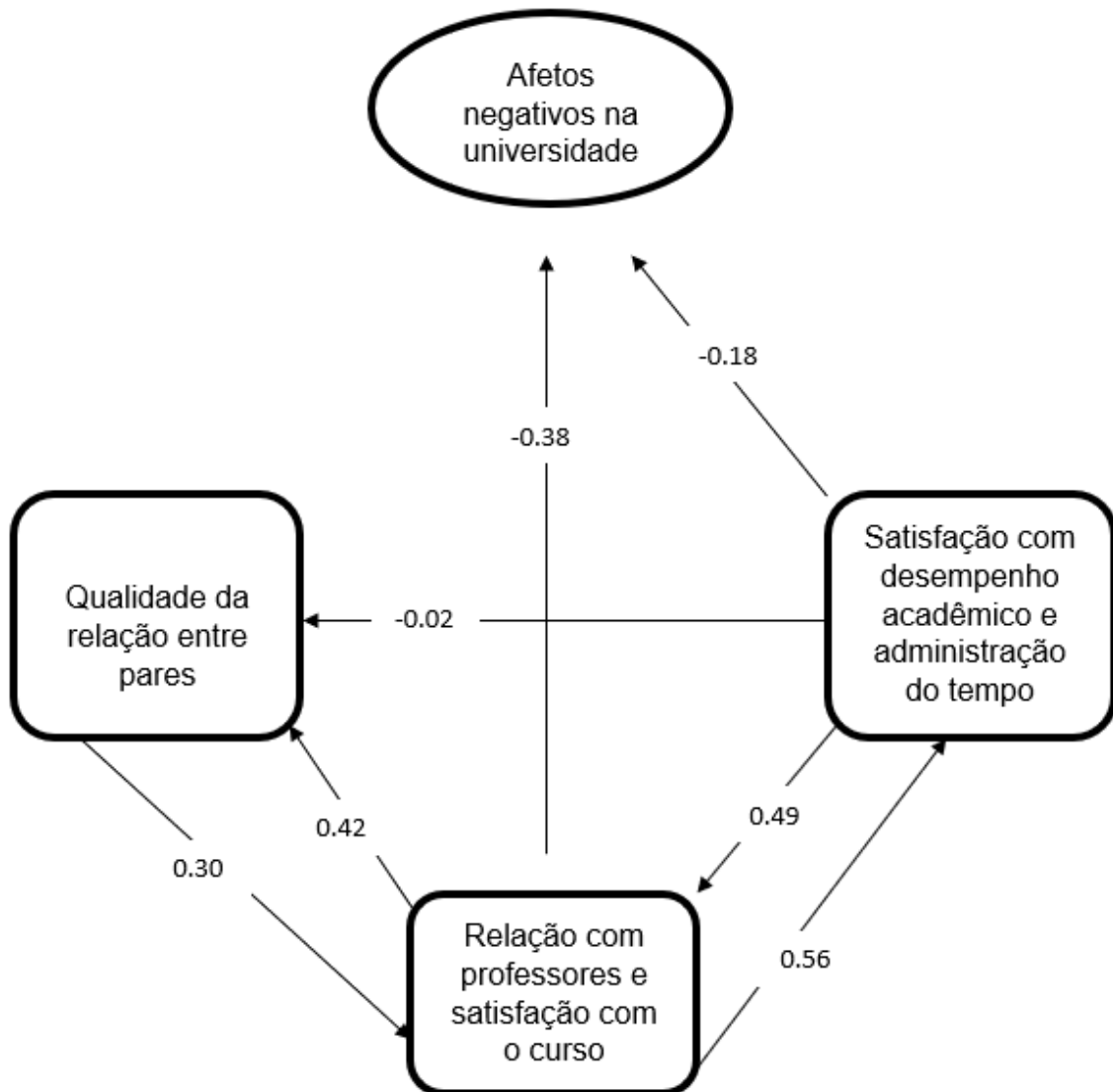
estudantes, assim como, satisfação com o curso em que está inserido, causa efeito similar. Neste modelo, o resultado indica que as três variáveis da “Escala de fatores de Risco e Proteção no Ambiente universitário agem como fatores de proteção para a ocorrência de bem-estar subjetivo através da variável “Afetos positivos na universidade”.

Moutinho *et al.* (2019) encontraram associações entre a ocorrência e intensidade de afetos positivos e o desempenho acadêmico, ao passo que, Byrd e Mckinney (2011) destacam que uma pior percepção de capacidade para obter um bom desempenho acadêmico, associa-se significativamente com a presença de stress. A “Relação com os professores e satisfação com o curso”, segunda variável de maior poder explicativo, é explicada por Descals-Tomás *et al.* (2021), implicando que o suporte dos professores, isto é, relações interpessoais significativas entre estudantes e docentes, possuem efeito protetivo maior que o suporte familiar.

O estabelecimento de relações negativas na universidade, ou até mesmo a inexistência destas relações conforme Özdoğan (2021) associa-se à níveis menores de bem-estar subjetivo, conseqüentemente, à maiores níveis de afetos negativos. O oposto, porém, apresenta-se como verdadeiro. Dinis (2013) por sua vez, reforçando o ponto do autor anterior, constata que em seu trabalho com 486 estudantes universitários, a variável de maior impacto no bem-estar subjetivo da amostra foi o suporte social percebido entre pares, isto é, relações significativas e positivas entre o estudante e seus colegas.

No último modelo, considerando a dimensão “Afetos negativos na universidade”, esta é explicada pelas variáveis “Relação com professores e satisfação com o curso” e “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. A dimensão “Relação com professores e satisfação com o curso” explica e é explicada pela “Qualidade da relação entre pares” e “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”, que por sua vez, explica a dimensão “Qualidade da relação entre pares”, como ilustrado na figura 6.

Figura 6 - Modelo de path analysis – Afetos negativos na universidade (EBESE).



Fonte: O autor.

Nota: AIC = 32; SBC = 96; R^2 Afetos negativos na universidade = 0.25; R^2 Qualidade da relação entre pares = 0.16; R^2 Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo = 0.40; R^2 Relação com professores e satisfação com o curso = 0.31.

A variável “Afetos negativos na universidade” foi melhor explicada pela variável “Relação com os Professores e Satisfação com o Curso”, recebendo Contribuições da variável “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”. Esta correlação se deu de maneira negativa, isto é, quanto maior um, menor o outro. Deste modo, quanto pior for a relação interpessoal com os docentes e quanto mais insatisfeito o estudante está com o curso que realiza, maior é a ocorrência e intensidade de vivência de afetos negativos no ambiente

universitário. Do mesmo modo, mas em menor intensidade, quanto mais insatisfeito o estudante se sente com seu desempenho acadêmico e quanto mais sobrecarregado percebe-se, maior tende a ser o efeito supracitado em relação à variável anterior. Isto significa que, a ausência da variável “Relação com os professores e satisfação com o curso” e “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”, tendem a agir como fatores de risco, diminuindo o bem-estar subjetivo, através de maior prevalência da variável “Afetos negativos na universidade”

A “Relação com professores e satisfação com o curso” apresenta-se neste modelo como a variável de maior poder explicativo. Como já discutido algumas vezes nos modelos anteriores, Descals-Tomás *et al.* (2021) e Oliveira *et al.* (2014), ressaltam a capacidade protetiva de uma relação interpessoal positiva com os docentes no sentido de motivar o estudante a concluir o curso, assim como, modulando sua satisfação com o mesmo. Ao passo que, a insatisfação com o curso por sua vez, implica em maior vivência de estresse (afeto negativo) e maior probabilidade de desenvolvimento de transtorno mental comum.

Quanto a segunda variável com maior poder explicativo, Byrd e Mckinney (2011), afirmam que um sentimento de incompetência acadêmica infere em uma maior vivência de estresse, tal efeito ocorre de maneira dialética, isto é, quanto maior o sentimento de incompetência, maior a presença de estresse, este por sua vez, quanto maior for, mais tende a ser o sentimento de incompetência. Silva e Heleno (2012) por sua vez, destacam que estudantes que obtiveram desempenho acadêmico baixo em função de problemas emocionais, tenderam posteriormente à maior vivência de afetos negativos no ambiente universitário. Contudo, apenas um desempenho acadêmico objetivo é insuficiente para a manifestação de afetos positivos, como apontam Amaral *et al.* (2008), que em sua amostra, muito embora os estudantes obtivessem um desempenho acadêmico satisfatório, sua percepção subjetiva sobre o mesmo era negativa, inferindo desta forma em riscos maiores de suicídio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram encontradas correlações explicativas significativas entre os fatores dos instrumentos analisados. Importante ressaltar, que das variáveis independentes,

a “Qualidade da relação entre pares” foi a que menos impactou nos modelos, apresentando influências em apenas duas das seis variáveis dependentes, a “Resolução de ações e valores” (Escala de Resiliência) e “Afetos positivos na universidade” (Escala de Bem-estar subjetivo escolar - EBESE).

Quanto as variáveis independentes de maior impacto nos modelos, a que apresentou maiores efeitos foi a “Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo”, explicando as variáveis “Resolução de ações e valores”, “Independência e determinação” e “Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações” da Escala de Resiliência; e os fatores “Afetos positivos na universidade” e “Afetos negativos na universidade” pertencentes à EBESE. Em segundo lugar, a “Relação com professores e satisfação com o curso”, explicando “Independência e determinação (Escala de Resiliência), “Satisfação com a universidade”, “Afetos positivos na universidade” e “Afetos negativos na universidade” (ambas as três pertencentes à EBESE).

A partir destes resultados, recomenda-se ações da universidade no sentido de melhorar qualitativamente a relação entre docentes e discentes, visto que conforme Tomás et al. (2015), a qualidade desta relação, melhora a satisfação com o curso através de uma perspectiva positiva de futuro profissional. Faz-se necessário também, considerar o contexto dos estudantes, para medir o quão demandante esta universidade será, tendo em vista que, segundo Rocha, Leles e Queiroz (2018) e Nascimento et al. (2021), a maior incidência de tempo livre, contribui para um desempenho acadêmico satisfatório, este por sua vez, possibilita uma melhor percepção de autoeficácia e autoestima pelo estudante (LIMA et al. 2006; FIOROTTI et al. 2010). Destarte, estas duas ações, se bem executadas, tendem a elevar os níveis de resiliência e bem-estar subjetivo dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. F.; ALENCAR, H. M.; COUTO, L. L. M. Formação Acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 430-451, 2019.
- AMARAL, G. F. *et al.* Sintomas depressivos em acadêmicos de medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, p. 124-130, 2008.

- ARAOZ, E. G. E.; UCHASARA, H. J. M. Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. **Apuntes Universitarios**, v. 10, n. 4, p. 56-68, 2020.
- BALKIS, M; DURU, E. Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. **European Journal of Psychology of Education**, v. 31, n. 3, p. 439-459, 2016.
- BYRD, D. R.; MCKINNEY, K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. **Journal of American College Health**, v. 60, n. 3, p. 185-193, 2011.
- CARDOZO, M. Q. *et al.* Fatores associados à ocorrência de ansiedade dos acadêmicos de Biomedicina. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 9, n. 2, maio/ago, 2016.
- CAVALHEIRO, E. A. *et al.* Fatores determinantes da satisfação de discentes: um estudo com universitários. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 4, n. 4, p. 28-43, 2013.
- CHAVES, F. L. *et al.* Resiliência psicológica de estudantes universitários: estudo em cursos de graduação. **Educação e Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 98-115, maio/ago., 2020.
- COLETA, J. A. D; LOPES, J. E. F; COLETA, M. F. D. Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 17, p. 129-139, 2012.
- COSTA, A. S. B. C. **Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.
- COSTA, E. F. O. *et al.* Transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Sergipe: estudo transversal. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 32, p. 11-19, 2010.
- DESCALS-TOMÁS, A.; ROCABERT-BEUT, E.; ABELLÁN-ROSELLÓ, L.; *et al.* Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2606, 2021.
- DIENER, E. F. LUCAS R. E. Subjective Well Being; *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (ed.). **Handbook of emotions**. 3. ed. Nova York: Guilford Press. 2008. P. 471-481.
- DIENER, E. F.; LUCAS, R. E; OISHI, S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. **Collabra: Psychology**, v. 4, n. 1, 2018.
- DINIS, A. C. A. R. **Adaptação académica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior**: um estudo nas residências universitárias. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 59, p. 17-23, 2010.

HAIR, J. H.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R.L.; Black, W.C. trad. Adonai Schlup Sant'Ana e Anselmo Chaves Neto. **Análise Multivariada de Dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

KARNAL, C. L. *et al.* Fatores de proteção em estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 437-446, 2017.

LEÃO, A. M. *et al.* Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55–65, 2018.

LEW, B. *et al.* Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. **PloS one**, v. 14, n. 7, p. e0217372, 2019

LIMA, C. A. G. *et al.* Prevalência de comportamento de risco em uma população de universitários brasileiros. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 19, n. 2, p. 278-292, 2018.

LIMA, M. C. P.; DOMINGUES, M. S.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p. 1035-1041, 2006.

LIMA, S. O. *et al.* Prevalência da depressão nos acadêmicos da área de saúde. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, 2019.

MAMUN, M. A. *et al.* Prevalence and predisposing factors of suicidal ideation among the university students in Bangladesh: a single-site survey. **International Journal of Mental Health and Addiction**, p. 1-14, 2020.

MELO, C. F. *et al.* Resiliência: Uma Análise a Partir das Características Sociodemográficas da População Brasileira. **Psico-USF**, v. 25, p. 139-154, 2020.

MERWE, L. J.; BOTHA, A.; JOUBERT, G. Resilience and coping strategies of undergraduate medical students at the University of the Free State. **South African Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 1, p. 1-8, 2020.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MORAES FILHO, M. *et al.* Fatores sociodemográficos e acadêmicos relacionados à resiliência dos graduandos da área da saúde. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 2, p. 291–303, 2020.

MOUTINHO, H. *et al.* Papel da inteligência emocional, felicidade e flow no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 52, p. 99-114, 2019.

NASCIMENTO, B. D. P.; SAMPAIO, C. R. B.; VASCONCELOS, B. R. T. Resiliência: notas epistemológicas, teóricas e críticas. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 814-845, 2020.

NASCIMENTO, P. S. C. *et al.* Análise dos Impactos da Gestão do Tempo no Desempenho Acadêmico Através da Mineração de Dados Educacionais. *In: ANAIS DO XXXII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*. 32., 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 783-791. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.217742>.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 239-246, 2014.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Estresse e comportamentos de risco à saúde entre estudantes universitários. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, 2020.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade Pública. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020.

ÖZDOĞAN, A. Ç. Subjective Well-Being and Social-Emotional Loneliness of University Students: The Mediating Effect of the Meaning of Life. **Journal of Pedagogical Research**, v. 5, n. 1, p. 18-30, 2021.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5 ed. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2013.

PESCE, R. P. *et al.* Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde pública**, v. 21, p. 436-448, 2005.

PESCE, R. P. *et al.* Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 135-143, 2004.

PESSOA, R. C. **Análise da resiliência, bem-estar subjetivo e rendimento acadêmico de estudantes universitários da Amazônia**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 99, p. 74-94, 2018.

RODRIGUES, A. S. S.; LIBERATO, G. B. Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 18-33, 2016.

RUTTER, M. Resiliense: some conceptual considerations. **Journal of adolescent health**, v.14, n. 8, dec.,1993.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015.

SILVA, É. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2012.

SILVA, J. C. R.; CARVALHO, C. F. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

SILVA, T. D. *et al.* Resiliência e escolarização na perspectiva Bioecológica: um ensaio teórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 27695-27713, 2021.

SOUZA, T. V. **Aspectos estatísticos da análise de trilha (path analysis) aplicada em experimentos agrícolas**. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

TOMÁS, R. A. *et al.* Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.48-2, p. 87–107, 2015. DOI https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5.

VIANA, J. L. D. **Escala de bem-estar subjetivo escolar**: elaboração de itens e estudos psicométricos. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Campinas, 2019.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K.; DOMINGUES, M. J. C. Características esperadas do professor atuante nos cursos de administração e ciências contábeis. **Revista da UNIFEPE**, v. 1, n. 12, 2013.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. **Journal of nursing measurement**, v. 1, n. 2, p. 165-17847, 1993.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O objetivo principal desta dissertação consistiu em averiguar potenciais correlações entre Bem-estar Subjetivo Acadêmico, Resiliência e Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. Para este último, foi necessário o desenvolvimento da “Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário”. Após todos os procedimentos estatísticos para a verificação da qualidade da escala, assim como, a confirmação sobre viabilização para o uso da mesma, foi possível utilizá-la no estudo principal. Tomou-se o cuidado de isolar na escala, fatores de risco e proteção que fossem ao máximo possível provenientes do próprio ambiente universitário, assim, culminando nos três fatores que a compõe: “Qualidade da relação entre pares”, “Relação com professores e satisfação com o curso” e “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.

Os resultados indicam que estas três variáveis exerceram efeitos consideráveis nas variáveis da EBESE e Escala de Resiliência, em outras palavras, as configurações do ambiente universitário exercem notória influência nos dois constructos analisados neste trabalho, a saber, resiliência e bem-estar subjetivo. O fator “Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo” foi a variável de maior poder explicativo em todos os modelos testados, explicando os três fatores da Escala de Resiliência, sendo, Resolução de ações e valores, Independência e determinação e Autoconfiança e Capacidade de Adaptação à Situações. Ainda, explicando Afetos positivos na universidade e Afetos negativos na universidade da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE). Enquanto que o fator “Relação com professores e satisfação com o curso” explicou Independência e determinação, da Escala de Resiliência, e todos os fatores da EBESE, sendo, Afetos positivos na universidade, Afetos negativos na universidade e Satisfação com a universidade. Como pode ser notado, o primeiro fator obteve maior poder explicativo sobre a Resiliência, enquanto o segundo, maior poder explicativo sobre o Bem-Estar Subjetivo Acadêmico.

Considerando-se que há esta correlação, ficam recomendadas ações para as universidades no sentido de melhorar a relação entre docentes e discentes, assim como, considerar o contexto do estudante e medir o quanto se exigirá deste. Acredita-se que estas duas ações podem desempenhar uma positiva reação em

cadeia que culminaria em uma maior presença de Bem-Estar Subjetivo e Resiliência nos estudantes universitários, fato que, seria benéfico não só aos próprios estudantes, como também para a universidade em si. Quanto a “Qualidade da relação entre pares”, não se deixa recomendação, não por esta não ser relevante, mas pela universidade ter pouco a se fazer na melhoria desta. Como recomendações para estudos futuros, fica primeiramente a execução de uma Análise Fatorial Confirmatória para o aprimoramento do instrumento, assim como, a replicação do estudo em amostras maiores e com melhor distribuição, tendo em vista que na amostra estudada, houve uma grande concentração de estudantes mulheres e pertencentes a universidades públicas. Como limitação, deve-se considerar justamente o problema da amostragem utilizada, assim como, o estado inicial do instrumento.

Como observado através dos autores apresentados e dos resultados obtidos, a universidade interfere inegavelmente nos processos de resiliência e bem-estar subjetivo acadêmico dos estudantes, ao passo que, estes dois, se elevados, tendem a aprimorar o desempenho acadêmico e a relação entre universidade e universitário. Neste sentido cabe à universidade proporcionar um ambiente saudável para seus estudantes, não apenas para benefício deles, mas também em benefício próprio, pois, acredita-se que universitários saudáveis, podem tornar-se profissionais saudáveis.

REFERÊNCIAS DE TODA A DISSERTAÇÃO

- ABREU, E. F.; ALENCAR, H. M.; COUTO, L. L. M. Formação Acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 430-451, 2019.
- AMARAL, G. F. *et al.* Sintomas depressivos em acadêmicos de medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, p. 124-130, 2008.
- ANJOS, B. B.; MORAIS, Normanda. Las experiencias de familias con hijos autistas: revisión integrativa de la literatura. **Ciencias Psicológicas**, v. 15, n. 1, 2021.
- ARAOZ, E. G. E.; UCHASARA, H. J. M. Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. **Apuntes Universitarios**, v. 10, n. 4, p. 56-68, 2020.
- ASPAROUHOV, T.; MUTHEN, B. **Simple second order chi-square correction**. may, 2010. Disponível em: https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.
- BALKIS, M; DURU, E. Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. **European Journal of Psychology of Education**, v. 31, n. 3, p. 439-459, 2016.
- BYRD, D. R.; MCKINNEY, K. J. Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. **Journal of American College Health**, v. 60, n. 3, p. 185-193, 2011.
- CARDOZO, M. Q. *et al.* Fatores associados à ocorrência de ansiedade dos acadêmicos de Biomedicina. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 9, n. 2, maio/ago, 2016.
- CAVALHEIRO, E. A. *et al.* Fatores determinantes da satisfação de discentes: um estudo com universitários. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 4, n. 4, p. 28-43, 2013.
- CHAVES, F. L. *et al.* Resiliência psicológica de estudantes universitários: estudo em cursos de graduação. **Educação e Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 98-115, maio/ago., 2020.
- COLETA, J. A. D; LOPES, J. E. F; COLETA, M. F. D. Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 17, p. 129-139, 2012.
- COSTA, E. F. O. *et al.* Transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Sergipe: estudo transversal. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 32, p. 11-19, 2010.

COSTA, A. S. B. C. **Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

COSTA, E. F. O. *et al.* Common mental disorders and associated factors among final-year healthcare students. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 60, n. 6, p. 525–530, 2014.

DACHEW, B. A.; AZALE B., T.; BERHE G., R. Prevalence of Mental Distress and Associated Factors among Undergraduate Students of University of Gondar, Northwest Ethiopia: A Cross-Sectional Institutional Based Study. **PLOS ONE**, v. 10, n. 3, p. e0119464, 2015.

DESCALS-TOMÁS, A.; ROCABERT-BEUT, E.; ABELLÁN-ROSELLÓ, L.; *et al.* Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2606, 2021.

DIENER, E. F. LUCAS R. E. Subjective Well Being; *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (ed.). **Handbook of emotions**. 3. ed. Nova York: Guilford Press. 2008. P. 471-481.

DIENER, E. F.; LUCAS, R. E; OISHI, S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. **Collabra: Psychology**, v. 4, n. 1, 2018.

DINIS, A. C. A. R. **Adaptação académica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior**: um estudo nas residências universitárias. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA, U. Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. **Educational and Psychological Measurement**, v. 78, n. 5, p. 762–780, 2018.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 59, p. 17-23, 2010.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. D. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327–1346, 2019.

HAIR, J. H.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R.L.; Black, W.C. trad. Adonai Schlup Sant'Ana e Anselmo Chaves Neto. **Análise Multivariada de Dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to statistical analysis: The coefficients of proportional variance, content validity and kappa**. Merida (Venezuela): BookSurge Publishing, 2002.

KARNAL, C. L. *et al.* Fatores de proteção em estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 437-446, 2017.

- LEÃO, A. M. *et al.* Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55–65, 2018.
- LEW, B. *et al.* Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. **PLoS one**, v. 14, n. 7, p. e0217372, 2019.
- LIMA, M. C. P.; DOMINGUES, M. S.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p. 1035-1041, 2006.
- LIMA, C. A. G. *et al.* Prevalência de comportamento de risco em uma população de universitários brasileiros. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 19, n. 2, p. 278-292, 2018.
- LIMA, S. O. *et al.* Prevalência da depressão nos acadêmicos da área de saúde. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, 2019.
- LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. **Liber.**, Lima, v. 25, n. 1, p. 99-106, jun. 2019.
- MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. 1–8, 2020.
- MAMUN, M. A. *et al.* Prevalence and predisposing factors of suicidal ideation among the university students in Bangladesh: a single-site survey. **International Journal of Mental Health and Addiction**, p. 1-14, 2020.
- MELO, C. F. *et al.* Resiliência: Uma Análise a Partir das Características Sociodemográficas da População Brasileira. **Psico-USF**, v. 25, p. 139-154, 2020.
- MERWE, L. J.; BOTHA, A.; JOUBERT, G. Resilience and coping strategies of undergraduate medical students at the University of the Free State. **South African Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 1, p. 1-8, 2020.
- MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.
- MONTEIRO, S.; TAVARES, J.; PEREIRA, A. Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 8, n. 1, p. 83-93, 2007.
- MORAES FILHO, M. *et al.* Fatores sociodemográficos e acadêmicos relacionados à resiliência dos graduandos da área da saúde. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 2, p. 291–303, 2020.
- MORALES, J. GRECO, P; ANDRADE, R. Validade de conteúdo do instrumento para avaliação do conhecimento tático processual no basquetebol. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 12, n. 1, 2012.
- MOUTINHO, H. *et al.* Papel da inteligência emocional, felicidade e flow no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. **Revista**

Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, v. 3, n. 52, p. 99-114, 2019.

NASCIMENTO, B. D. P.; SAMPAIO, C. R. B.; VASCONCELOS, B. R. T. Resiliência: notas epistemológicas, teóricas e críticas. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 814-845, 2020.

NASCIMENTO, P. S. C. *et al.* Análise dos Impactos da Gestão do Tempo no Desempenho Acadêmico Através da Mineração de Dados Educacionais. *In: ANAIS DO XXXII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 32.*, 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 783-791. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.217742>.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Estresse e comportamentos de risco à saúde entre estudantes universitários. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, 2020.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade Pública. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020.

ÖZDOĞAN, A. Ç. Subjective Well-Being and Social-Emotional Loneliness of University Students: The Mediating Effect of the Meaning of Life. **Journal of Pedagogical Research**, v. 5, n. 1, p. 18-30, 2021.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5 ed. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2013.

PEIXOTO, E. M.; FERREIRA-RODRIGUES, C. F. Propriedades psicométricas dos testes psicológicos. *In: MUNIZ, M. et al. (org.). Compêndio de Avaliação Psicológica*, Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 2. p. 29-39, 2019.

PESCE, R. P. *et al.* Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 135-143, 2004.

PESCE, R. P. *et al.* Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde pública**, v. 21, p. 436-448, 2005.

PESSOA, R. C. **Análise da resiliência, bem-estar subjetivo e rendimento acadêmico de estudantes universitários da Amazônia**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

RECKASE, M. D. The Difficulty of Test Items That Measure More Than One Ability. **Applied Psychological Measurement**, v. 9, n. 4, p. 401-412, 1985.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 99, p. 74-94, 2018.

RODRIGUES, A. S. S.; LIBERATO, G. B. Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 18-33, 2016.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American journal of orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resiliense: some conceptual considerations. **Journal of adolescent health**, v.14, n. 8, dec.,1993.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150–163, 2015.

SANTOS, I. S. **Processos de resiliência em universitários com deficiência**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, É. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2012.

SILVA, J. C. R; CARVALHO, C. F.. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

SILVA, T. D. *et al.* Resiliência e escolarização na perspectiva Bioecológica: um ensaio teórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 27695-27713, 2021.

SOUZA, T. V. **Aspectos estatísticos da análise de trilha (path analysis) aplicada em experimentos agrícolas**. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA, U. Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. **Psychological Methods**, v. 16, n. 2, p. 209–220, 2011.

TOMÁS, R. A. *et al.* Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.48-2, p. 87–107, 2015. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 2, jul. p. 459-485, 2013.

VERGER, P. *et al.* Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. **Social psychiatry and psychiatric epidemiology**, v. 44, n. 8, p. 643-650, 2009.

VIANA, J. L. D. **Escala de bem-estar subjetivo escolar**: elaboração de itens e estudos psicométricos. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Campinas, 2019.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K.; DOMINGUES, M. J. C. Características esperadas do professor atuante nos cursos de administração e ciências contábeis. **Revista da UNIFEPE**, v. 1, n. 12, 2013.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. **Journal of nursing measurement**, v. 1, n. 2, p. 165-178, 1993.

WU, A. D.; ZUMBO, B. D., Using Pratt's Importance Measures in Confirmatory Factor Analyses, **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 16, n. 2, p. 81–98, 2017.

WU, G. *et al.* Understanding resilience. **Frontiers in behavioral neuroscience**, v. 7, p. 10, 2013.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I – VERSÃO INICIAL DA ESCALA DE FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

FATOR 1 – Administração do tempo
1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.
2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.
3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade
4. As atividades da universidade me sobrecarregam
Fator 2 – Relação com colegas
5. Tenho boa relação com colegas da universidade
6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso
7. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade
8. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.
Fator 3 –Relação com professores
9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado.
10. Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais
11. Gosto da maioria dos meus professores
12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa
Fator 4 – Perspectiva de futuro profissional
13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.
14. Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional
15. A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente
Fator 5 – Satisfação com o desempenho acadêmico
16. Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico
17. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.
Fator 6 – Satisfação com o curso
18. Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi
19. O curso que escolhi possui mais aspectos positivos do que negativos

APÊNDICE II – ROTEIRO AVALIATIVO PARA JUIZES

A Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário foi construída com objetivo de medir a quantidade de fatores de risco e proteção que estão diretamente relacionadas ao ambiente universitário. A escala é composta de 19 itens que medem 6 variáveis, sendo: Administração do tempo (1, 2, 3 e 4), Relação com colegas (5, 6, 7 e 8), Relação com professores (9, 10, 11 e 12), Perspectiva de futuro profissional (13, 14, 15), Satisfação com desempenho acadêmico (16, 17) Satisfação com o curso (18, 19). O cabeçalho que introduz a escala, está escrito da seguinte maneira: Leia com atenção as afirmativas abaixo, e assinale de 1 a 5 de acordo com seu nível de concordância sobre ela.

Análise de Juízes – Instruções

Você está sendo convidado (a) a participar da etapa de validação de conteúdo da A Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário como juiz(a)-avaliador(a). Para tanto, a análise dos itens que serão apresentados a seguir deve ocorrer com base em cinco dimensões. Utilizando uma escala de 5 pontos, você deverá indicar o quanto o item está adequado quanto a Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP) e Relevância Teórica (RT). Na Dimensão teórica (DT), você apenas indicará entre “sim” ou “não” a adequação do item para o fator que foi construído. Demais observações, sugestões e comentários para cada item poderão ser feitos no espaço “**observações**” ou ao final do formulário.

Descrição das variáveis a serem avaliadas:

- **Clareza de Linguagem (CL):** Busca avaliar a linguagem dos itens, tendo como referência a população que responderá a eles, verificando se a linguagem do item está suficientemente clara, compreensível e adequada para os respondentes;
- **Pertinência Prática (PP):** Deverá verificar se o item avalia o construto proposto, se realmente é importante para o instrumento;
- **Relevância Teórica (RT):** Tem por objetivo avaliar o grau de concordância entre o item e o referencial teórico, verificando se há uma relação entre o item e o construto avaliado;
- **Dimensão teórica (DT):** Irá verificar se o item se refere ao fator para o qual foi elaborado;
- **Observações:** Opiniões e comentários sobre o item.

Você deverá utilizar a escala de resposta abaixo para avaliar os itens nas dimensões **Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP) e Relevância Teórica (RT)**.

Escala: 1-pouquíssimo adequado / 2-pouco adequado / 3-medianamente adequado / 4-muito adequado / 5-muitíssimo adequado

Fator 1 – Administração do tempo

1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal,

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	5	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	Sim	Não	

tais como família e lazer. (2)

2. Consigo ter pelo menos 8 horas de sono (1)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

3. Por vezes, penso em abandonar o curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade. (4)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

4. Me sinto sobrecarregado (a) com as atividades da universidade. (3)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Fator 2 – Relação com colegas

1. Tenho boa relação com meus(minhas) colegas da universidade. (5)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. Tenho muitos(as) amigos(as) na universidade (6)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

3. Entre colegas e amigos, existem mais pessoas na universidade de que eu gosto e menos de que não gosto. (8)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

4. A relação com meus(minhas) amigos(as) da universidade me ajuda a continuar no meu curso. (7)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Fator 3 –Relação com professores

1. Sinto que meus(minhas) professores(as) se preocupam com meu aprendizado. (9)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. Sinto que meus(minhas) professores(as) se preocupam comigo enquanto pessoa. (10)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

3. Entre os(as) professores(as), existem mais professores(as) de que gosto e menos de que não gosto. (12)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

4. Minha relação com meus(minhas) professores(as) é mais positiva do que negativa. (11)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Fator 4 – Perspectiva de futuro profissional

1. Não me sinto ansioso quanto ao meu futuro profissional. (14)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. Sinto que o campo de atuação do curso que escolhi é rico em oportunidades. (15)

CL					PP					RT					DT		Observação
	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

3. Sinto que esta faculdade me dará condições de ter um bom emprego, ou até mesmo abrir uma empresa. (13)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Fator 5 – Satisfação com o desempenho acadêmico

1. Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico. (17)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. Me sinto capaz de ter um bom desempenho acadêmico. (16)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Fator 5 – Satisfação com o curso

1. Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi. (18)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. O curso que escolhi possui mais aspectos positivos do que negativos. (19)

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Demais observações:

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JUÍZES

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Marcello Augusto Gianfelice, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, sob orientação da Prof^a. Dra. Camélia Santana Murgo.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário.
- 2 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 3- A resposta a este(s) procedimento(s) não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
- 4 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 5 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 6 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (18) 3229-2079;
- 7 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marcello Augusto Gianfelice, sempre que julgar necessário pelo telefone (18) 99664-8963;
- 8 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____ de _____ 20____

Assinatura do (a) Avaliador (a)
(Juiz(a)): _____

Assinatura do Pesquisador
Responsável: _____

Apêndice IV - Versão pós análise fatorial exploratória da Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. Consigo conciliar atividades da universidade com outras atividades da minha vida pessoal, tal como lazer.			
2. Consigo manter um padrão de sono regular mesmo com as tarefas da universidade.			
3. Penso, por vezes em desistir do curso por ter dificuldades em cumprir todas as atividades da universidade			
4. As atividades da universidade me sobrecarregam			
5. Tenho boa relação com colegas da universidade			
6. Percebo que existem amigos e colegas na Universidade que me ajudam quando eu preciso			
7. Gosto da maioria dos meus colegas da universidade			
8. A relação com meus amigos da universidade me ajuda a continuar no meu curso.			
9. Meus professores preocupam-se com meu aprendizado.			
10. Meus professores preocupam-se com minhas necessidades pessoais			
11. Gosto da maioria dos meus professores			
12. Minha relação com meus professores é mais positiva do que negativa			
13. A universidade me prepara para o mercado de trabalho.			
14. Na universidade desenvolvo habilidades que me auxiliarão no futuro profissional			
15. A universidade me oferece condições para ter uma inserção profissional futuramente			
16. Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico			
17. Sinto-me capaz de ter um bom desempenho acadêmico.			
18. Estou satisfeito(a) com o curso que escolhi			

Apêndice V – Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar – versão adaptada

Satisfação com a universidade

Você acabou de receber uma escala contendo uma série de frases. Leia as frases e marque a opção que mais se ajusta ao que você tem sentido e pensado sobre a sua escola. Siga as classificações: 1 - Discordo totalmente (DT); 2 - Discordo (D); 3 - Concordo em parte (CP); 4 - Concordo (C) e 5 - Concordo Totalmente (CT)

	DT	D	CP	C	CT
1. A universidade é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2. Minha universidade é ruim	1	2	3	4	5
3. Estou insatisfeito com a minha universidade	1	2	3	4	5
4. Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma universidade para estudar escolheria a minha	1	2	3	4	5
5. Estou satisfeito com a minha universidade	1	2	3	4	5
6. Minha universidade é excelente	1	2	3	4	5
7. Tem muitas coisas que eu gosto na minha universidade	1	2	3	4	5

Afetos na Universidade.

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um **X** na opção que mais se ajusta a como você tem sentido se na escola ultimamente. Na **universidade** eu me sinto...

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
8. Capacitado(a)	1	2	3	4	5
9. Enturmado(a)	1	2	3	4	5
10. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
11. Com raiva	1	2	3	4	5
12. Tenso(a)	1	2	3	4	5
13. Motivado(a)	1	2	3	4	5

14. Ansioso(a)	1	2	3	4	5
15. Confiante	1	2	3	4	5
16. Cansado(a)	1	2	3	4	5
17. Furioso(a)	1	2	3	4	5
18. Chateado(a)	1	2	3	4	5
19. Zangado(a)	1	2	3	4	5
20. Irritado(a)	1	2	3	4	5
21. Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
22. Corajoso(a)	1	2	3	4	5
23. Determinado(a)	1	2	3	4	5
24. Compreendido(a)	1	2	3	4	5
25. Competente	1	2	3	4	5
26. Impaciente	1	2	3	4	5
27. Interessado(a)	1	2	3	4	5

APÊNDICE VI – Questionário de Avaliação da EBESE

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Curso: _____

Termo em que está atualmente: _____

Você estuda em uma universidade: () Pública () Privada

INFORMAÇÕES GERAIS

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo construir um instrumento de avaliação de fatores de risco e proteção no ambiente universitário. Nesta etapa você irá colaborar na modalidade de avaliador de itens. A sua tarefa será ler todas as instruções e em cada uma delas responder as perguntas. Não existem respostas certas ou erradas, portanto, seja o mais sincero(a) possível.

Responda as seguintes questões.

1. Você conseguiu entender as instruções? () sim () não

2. Você achou alguma parte confusa? () sim () não

3. Caso tenha marcado SIM na pergunta anterior, qual parte achou confusa?

4. Há alguma palavra na instrução que você não conhece o significado? () sim
() não

5. Caso tenha marcado SIM na pergunta 4, escreva aqui quais são as palavras:

Você encontrou frases com conteúdo muito parecidos? () SIM () NÃO

2- Caso tenha marcado SIM, anote aqui os números dos itens com conteúdo parecido:

APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO**Sexo**

- Masculino
- Feminino
- Outro

Idade _____**Etnia**

- parda
- negra
- indígena
- branca
- amarela

Religião**Estado civil**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Viúvo(a)
- Divorciado(a)

Possui filho(s)?

Sim

Não

Atualmente, você estuda em uma instituição pública ou privada?

- Pública
- Privada

Em qual curso?

Já se formou em outro curso superior?

- Sim, bacharel
- Sim, licenciatura
- Não

Se sim, qual curso? _____

Caso tenha assinalado sim na questão anterior, a instituição em que se formou era pública ou privada? (se respondeu não, por favor, assinale agora na opção “não tenho formação anterior)

- Pública
- Privada
- Não tenho formação anterior

Possui pós-graduação?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Caso tenha assinalado sim na questão anterior, a instituição em que se formou era pública ou privada? (se respondeu não, por favor, assinale agora na opção “não tenho pós-graduação anterior”)

- Pública
- Privada
- Não tenho pós-graduação anterior

Com quem mora?

- Moro com minha família (pais, tios, avós, etc)
- Moro sozinho

- Moro com minha(meu) esposa(so)
- Moro em uma república
- Outro

Qual a sua renda mensal?

- Até R\$ 500
- De R\$ 500 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- De R\$ 4001 a R\$ 5000
- Mais R\$ de R\$ 5000

Região do país onde mora

- Sul
- Sudeste
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Norte

Frequência de atividade física

- nunca ou raramente
- 1 a 3 vezes na semana
- mais de 3 vezes na semana

Consome bebidas alcoólicas?

- Sim, raramente
- Sim, socialmente
- Sim, mais de 3 vezes por semana
- Sim, diariamente
- Não consumo bebidas alcoólicas

Você faz uso de cigarro ou outros tipos de fumo (fumo de corda, tabaco, palheiro e afins)

Sim

Não

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Título da Pesquisa: **FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASSOCIAÇÕES COM RESILIÊNCIA E BEM ESTAR SUBJETIVO ACADEMICO**

Nome do (a) Pesquisador (a): **Marcello Augusto Gianfelice**

Nome do (a) Orientador (a): **Camélia Santana Murgo**

1. Natureza da pesquisa: O Sr^o (ª) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo verificar possíveis correlações entre estresse, ansiedade e resiliência em uma amostra de jovens adultos brasileiros.

2. Participantes da pesquisa: Os participantes da pesquisa, serão 1067 indivíduos brasileiros, que residem no Brasil e estejam cursando o ensino superior.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o Sr^o (ª) permitirá que os pesquisadores **Camélia Santana Murgo, Marcello Augusto Gianfelice** faça a coleta de dados através da aplicação da Escala de bem-estar subjetivo escolar (EBESE).

4. Sobre a aplicação dos instrumentos: Você receberá um convite com um link para acesso a um protocolo na plataforma Google Forms contendo a Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar (EBESE). O *link* conterà também as informações quanto aos objetivos desta investigação, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você apenas poderá dar continuidade a participação na pesquisa após aceitar o TCLE e informar um e-mail para contato para que possa receber uma devolutiva sobre a pesquisa. Além de aceitar o TCLE, você deverá guardar uma cópia (salvar em arquivo) para que tenha a segurança de que as condições explicitadas neste Termo sejam garantidas.

5. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao responder as escalas, você correrá o risco mínimo, de perceber, que você pode estar apresentando sintomas de estresse e ansiedade. Além disso, poderá ter um pequeno desconforto quanto ao tempo terá que dispor para responder os instrumentos.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e o pesquisador compromete-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. No entanto, espera-se que este estudo contribua para a validação de uma importante escala no ambiente universitário, assim, possibilitando que a mesma seja utilizada em estudos futuros, contribuindo com o avanço da ciência e possibilitando melhores intervenções afim de trazer maior bem-estar subjetivo aos estudantes universitários. Após participar da pesquisa, você receberá em seu e-mail, um link para acessar um vídeo explicativo sobre os conceitos abordados no trabalho, a saber, bem-estar subjetivo e resiliência, assim como, um caminho cientificamente comprovado para potencializar ambos em seu cotidiano.

8. **Pagamento:** O(a) Sr^o (a) não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,
_____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu
consentimento para participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadores: Marcello Augusto Gianfelice (18) 99664 8963

Orientador: Camélia Santana Murgo (14) 99618 0117

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa.
Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de
Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-

2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e
das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASSOCIAÇÕES COM RESILIÊNCIA E BEM ESTAR SUBJETIVO ACADEMICO**

Nome do (a) Pesquisador (a): **Marcello Augusto Gianfelice**

Nome do (a) Orientador (a): **Camélia Santana Murgo**

1. Natureza da pesquisa: O Sr^o (ª) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo verificar possíveis correlações entre estresse, ansiedade e resiliência em uma amostra de jovens adultos brasileiros.

2. Participantes da pesquisa: Os participantes da pesquisa, serão 1067 indivíduos brasileiros, que residem no Brasil e estejam cursando o ensino superior.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o Sr^o (ª) permitirá que os pesquisadores **Camélia Santana Murgo, Marcello Augusto Gianfelice** faça a coleta de dados através da aplicação do Questionário Sociodemográfico, Escala de Resiliência, Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário, Escala de bem-estar Subjetivo Escolar (EBESE).

4. Sobre a aplicação dos instrumentos: Você receberá um convite com um link para acesso a um protocolo na plataforma Google Forms contendo o Questionário Sociodemográfico e os instrumentos: Escala de Resiliência, Escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário, Escala de bem-estar Subjetivo Escolar (EBESE). O *link* conterá também as informações quanto aos objetivos desta investigação, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você apenas poderá dar continuidade a participação na pesquisa após aceitar o TCLE e informar um e-mail para contato para que possa receber uma devolutiva sobre a pesquisa. Além de aceitar o TCLE, você deverá guardar uma cópia (salvar em arquivo)

para que tenha a segurança de que as condições explicitadas neste Termo sejam garantidas.

5. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao responder as escalas, você correrá o risco mínimo, de perceber, que você pode estar apresentando sintomas de estresse e ansiedade. Além disso, poderá ter um pequeno desconforto quanto ao tempo terá que dispor para responder os instrumentos

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e o pesquisador compromete-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. No entanto, espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão de aspectos relevantes acerca da resiliência e bem-estar subjetivo universitário, possibilitando, novas formas de intervenção e organização da universidade, afim de potencializar o bem-estar subjetivo e resiliência de seus estudantes. Após participar da pesquisa, você receberá em seu e-mail, um link para acessar um vídeo explicativo sobre os conceitos abordados no trabalho, a saber, bem-estar subjetivo e resiliência, assim como, um caminho cientificamente comprovado para potencializar ambos em seu cotidiano.

8. **Pagamento:** o Sr^o (a) não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadores: Marcello Augusto Gianfelice (18) 99664 8963

Orientador: Camélia Santana Murgo (14) 99618 0117

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)
UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar
Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro
Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

ANEXOS

ANEXO I – ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR (EBESE)

Satisfação com a escola.

Você acabou de receber uma escala contendo uma série de frases. Leia as frases e marque a opção que mais se ajusta ao que você tem sentido e pensado sobre a sua escola. Siga as classificações: 1 - Discordo totalmente (DT); 2 - Discordo (D); 3 - Concordo em parte (CP); 4 - Concordo (C) e 5 - Concordo Totalmente (CT)

	DT	D	CP	C	CT
1. A escola é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2. Minha escola é ruim	1	2	3	4	5
3. Estou insatisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
4. Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar escolheria a minha	1	2	3	4	5
5. Estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
6. Minha escola é excelente	1	2	3	4	5
7. Tem muitas coisas que eu gosto na minha escola	1	2	3	4	5

Afetos na escola.

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um **X** na opção que mais se ajusta a como você tem sentido se na escola ultimamente. Na escola eu me sinto...

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
8. Capacitado(a)	1	2	3	4	5
9. Enturmado(a)	1	2	3	4	5
10. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
11. Com raiva	1	2	3	4	5
12. Tenso(a)	1	2	3	4	5
13. Motivado(a)	1	2	3	4	5
14. Ansioso(a)	1	2	3	4	5

15. Confiante	1	2	3	4	5
16. Cansado(a)	1	2	3	4	5
17. Furioso(a)	1	2	3	4	5
18. Chateado(a)	1	2	3	4	5
19. Zangado(a)	1	2	3	4	5
20. Irritado(a)	1	2	3	4	5
21. Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
22. Corajoso(a)	1	2	3	4	5
23. Determinado(a)	1	2	3	4	5
24. Compreendido(a)	1	2	3	4	5
25. Competente	1	2	3	4	5
26. Impaciente	1	2	3	4	5
27. Interessado(a)	1	2	3	4	5

ANEXO II – ESCALA DE RESILIÊNCIA

Marque o quanto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações:

	Discordo			Concordo			
	Totalmente	Muito	Pouco	Não concordo nem discordo	Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas um dia de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesses nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7

16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7