



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JOSEFA EUGÊNIA TENORIO TAVARES**

**Adaptação Ao Ensino Superior: Uma Explicação Baseada na  
Ansiedade-Traço, Bem-Estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência**

**PETROLINA-PE**

**2021**

**JOSEFA EUGÊNIA TENORIO TAVARES**

**Adaptação ao Ensino Superior: Uma Explicação Baseada na  
Ansiedade-Traço, Bem-Estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, como requisito parcial para obtenção do título de *Mestre* em Psicologia. Linha de Pesquisa: II: Processos Psicossociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Pereira Gonçalves

**PETROLINA**

**2021**

T231a Tavares, Josefa Eugênia Tenorio  
Adaptação ao ensino superior: Uma explicação baseada na  
ansiedade-traço, resiliência e bem-estar subjetivo / Josefa Eugênia  
Tenorio Tavares. – Petrolina-PE, 2021.  
xvi, 100 f.: il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do  
Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2021

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Pereira Gonçalves.

Inclui referências.

1. Adaptação Acadêmica. 2. Saúde Mental. 3. Universitários. 4.  
Psicometria. 5. Psicologia Positiva. I. Título. II. Gonçalves, Marina  
Pereira. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 362.20981

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Josefa Eugênia Tenorio Tavares

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: uma explicação baseada na ansiedade-  
traço, bem-estar subjetivo, florescimento e resiliência

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Psicologia, pela Universidade Federal do Vale  
do São Francisco.

Aprovado em: 28 de junho de 2021.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marina Pereira Gonçalves, Doutorado em Psicologia Social,  
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Fernanda Ferreira Rodrigues, Doutorado em Psicologia,  
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

---

Prof. Dr. Leogildo Alves Freires, Doutorado em Psicologia Social,  
Universidade Federal de Alagoas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).



*Dedicado à mamãe, Maria das Dôres Tenorio Tavares.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

Aos meus pais, pela dedicação.

Ao meu esposo, pelo companheirismo.

Aos meus cachorros, pelo amor.

A Univasf, pela educação.

A Facepe, pela bolsa de mestrado.

A minha orientadora, pelo incentivo.

A banca da qualificação, pela contribuição.

A banca da defesa, pela cooperação.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração.

Aos colegas de estudo, pela assistência.

Aos meus familiares e amigos, pelo apreço.

A todos os envolvidos, pela solicitude.

Obrigada!

“Aprender? Certamente, mas, primeiro, viver e aprender pela vida, na vida. [...] A educação, portanto, é um processo de viver e não uma preparação para a vida futura. [...] A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

- John Dewey

Tavares, J. E. T. (2021). *ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: uma explicação baseada na ansiedade-traço, resiliência e bem-estar subjetivo* [dissertação de mestrado, Universidade Federal do Vale do São Francisco]. 100 p.

### Resumo

A presente dissertação apresenta uma investigação da adaptação ao ensino superior de estudantes brasileiros, considerando a importância de viabilizar a permanência e a vivência saudável dos mesmos nesse contexto. Tendo em vista que, a realização desta pesquisa se deu em meio ao período de pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) buscou-se adequá-la ao contexto social atual, portanto, considerou-se importante incluir alguns fatores relacionados. Para tanto, foram realizados dois estudos empíricos em formato de artigos científicos. O Artigo I objetivou reduzir o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) para o contexto brasileiro. Participaram 406 universitários brasileiros, com  $24,11 \pm 7,29$  anos de idade, sendo 68,2% do sexo feminino, a coleta de dados foi realizada *on-line* e os mesmos responderam ao QAES e a um questionário sociodemográfico. Foi realizada Análise Fatorial Exploratória, no *Factor* versão 10.8.01 e Teoria de Resposta ao Item no *R* (*software* versão 3.3.2). Os resultados apresentados indicaram a extração de cinco fatores explicando conjuntamente 62% da variância total, coerentes com a proposta teórica do instrumento original e índices desejáveis de consistência interna (Alfa de *Cronbach* e Ômega de *McDonald* superiores a 0,78). Ademais, por meio dos parâmetros de dificuldade e discriminação da TRI, os itens com melhores indicadores foram selecionados. Assim, a proposta reduzida do QAES ficou composta por 25 itens, se mostrando adequada para mensurar a adaptação ao ensino superior no Brasil. O Artigo II objetivou verificar os correlatos e as predições entre adaptação ao ensino superior, ansiedade-traço, bem-estar subjetivo, florescimento e resiliência. A amostra utilizada foi a mesma do artigo I, tendo os participantes respondido aos demais instrumentos: QAES - Versão Reduzida, Inventário de Ansiedade Traço, Escala de Satisfação com a Vida; Escala de Afetos Positivos e Negativos; Escala de Florescimento; Escala de Resiliência Breve; e Questionário sociodemográfico. A análise dos dados foi realizada por meio de estatísticas descritivas, análises de correlações *r* de Pearson e análise de regressão linear múltipla (método *Forward*), utilizando o *SPSS 23*. Diante dos resultados obtidos foi possível observar que entre

as dimensões da adaptação ao ensino superior, a Adaptação Pessoal-emocional obteve correlações estatisticamente significativas com todas as demais variáveis. Quanto aos resultados das análises de regressão, a Adaptação Pessoal-emocional foi explicada por Afetos negativos; Ansiedade-traço; Resiliência; Afetos positivos; e Satisfação com a vida [ $F(5,405) = 158,957$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,661$ ], que juntas explicaram 66% do desfecho, porém Afetos Negativos apresentou maior impacto, explicando 56%. Já a Adaptação institucional foi explicada por Satisfação com a vida, e negativamente por Afetos negativos e Ansiedade-traço [ $F(3,405) = 16,283$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,102$ ]. Quanto aos demais tipos de AES, o Florescimento demonstrou influência significativa sobre Adaptação Social [ $F(1,405) = 59,744$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,127$ ], explicando 13%; e Adaptação ao Estudo [ $F(1,405) = 150,193$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,269$ ], explicando 27% desta. Ainda o Florescimento, juntamente com a Satisfação com a Vida influenciaram 26% de Projeto de Carreira [ $F(2,405) = 70,325$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,255$ ]. Espera-se que esse estudo possa incentivar novas pesquisas acerca da AES por meio de uma medida mais parcimoniosa como o QAES-R, bem como promover ações de cuidado com a saúde mental de universitários, principalmente utilizando-se de recursos da Psicologia Positiva, como o Florescimento.

**Palavras-chave:** Adaptação Acadêmica. Universitários. Saúde Mental. Psicometria. Psicologia Positiva.

### Abstract

This dissertation presents an investigation of the adaptation to higher education of Brazilian students, considering the importance of enabling the permanence and healthy experience of same in this context. Considering that this research was carried out in the middle of the new coronavirus (SARS-CoV-2) pandemic period, we sought to adapt it to the current social context, therefore, it was considered important to include some related factors. To this end, two empirical studies were carried out in the form of scientific articles. Article I aimed to reduce the Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES) to the Brazilian context. A total of 406 Brazilian university students, aged  $24.11 \pm 7.29$  years old, 68.2% female, participated in the study. Data collection was carried out online and they answered the QAES and a sociodemographic questionnaire. Was performed Exploratory Factor Analysis in the

*Factor* version 10.8.01 and Item Response Theory in the *R* (software version 3.3.2). The results presented indicated the extraction of five factors along with explaining 62% of the total variance, consistent with the theoretical proposal of the original instrument and desirable indices of internal (*Cronbach Alpha* and *McDonald Omega* greater than 0.78). Furthermore, through the parameters of difficulty and discrimination of the IRT, the items with the best indicators were selected. Thus, the reduced proposal of the QAES was composed of 25 items, proving adequate to measure the adaptation to higher education in Brazil. Article II aimed to verify the correlates and predictions between adaptation to higher education, trait anxiety, subjective well-being, flourishing and resilience. The sample used was the same as in article I, and the participants answered the other instruments: QAES - Short Version, Trait Anxiety Inventory, Life Satisfaction Scale; Positive and Negative Affects Scale; Flourishing Scale; Brief Resilience Scale; and Sociodemographic Questionnaire. Data analysis was performed using descriptive statistics, *Pearson r* correlation analysis and multiple linear regression analysis (*Forward* method), using *SPSS 23*. Based on the results obtained, it was possible to observe that among the dimensions of the adaptation to higher education, the Personal-emotional Adaptation obtained statistically significant correlations with all the other variables. As for the results of the regression analyses, Personal-emotional Adaptation was explained by Negative affects; Trait anxiety; Resilience; Positive affects; and Satisfaction with life [ $F(5,405) = 158,957$ ;  $p < 0.001$ ;  $R^2_{\text{adjusted}} = 0.661$ ], which together explained 66% of the outcome, but Negative Affects had a greater impact, explaining 56%. Institutional Adaptation was explained by Satisfaction with life, and negatively by Negative Affects and Trait Anxiety [ $F(3,405) = 16.283$ ;  $p < 0.001$ ;  $R^2_{\text{adjusted}} = 0.102$ ]. As for the other types of adaptation to higher education, Flourishing shown a significant Influence on Social Adaptation [ $F(1,405) = 59,744$ ;  $p < 0.001$ ;  $R^2_{\text{adjusted}} = 0.127$ ], explaining 13%, and Adaptation to the Study [ $F(1,405) = 150.193$ ,  $p < 0.001$ ;  $R^2_{\text{adjusted}} = 0.269$ ], explaining 27% of this. Still Flourishing, together with Satisfaction with Life influenced 26% of Career Projects [ $F(2,405) = 70,325$ ;  $p < 0.001$ ;  $R^2_{\text{adjusted}} = 0.255$ ]. It is hoped that this study can encourage further research on AES through a more parsimonious measure such as the QAES-R, as well as promote actions of care for the mental health of university students, mainly using Positive Psychology resources, such as the Flourishing.

**Keywords:** Academic adaptation. College students. Mental health. Positive Psychology. Psychometrics.

## LISTA DE FIGURAS

### ARTIGO I

<b>Figura 1</b> – Curvas de informação dos itens: fator projeto de carreira .....	32
<b>Figura 2</b> – Curvas de informação dos itens: fator adaptação social .....	32
<b>Figura 3</b> – Curvas de informação dos itens: fator adaptação pessoal-emocional .....	33
<b>Figura 4</b> – Curvas de informação dos itens: fator adaptação institucional .....	33
<b>Figura 5</b> – Curvas de informação dos itens: fator adaptação ao estudo .....	34

## LISTA DE TABELAS

### ARTIGO I

**Tabela 1** – Estrutura fatorial do QAES ..... 25-26-27

**Tabela 2** – Parâmetros dos Itens por fator do QAES ..... 28-29-30

### ARTIGO II

**Tabela 1** – Estatísticas descritivas da AES, Ansiedade-traço, BES, Florescimento e Resiliência ..... 52

**Tabela 2** – Correlações entre Adaptação ao Ensino Superior, A-T, BES, Florescimento e Resiliência ..... 53

**Tabela 3** – Variáveis preditoras da Adaptação Pessoal-emocional ..... 54

**Tabela 4** – Variáveis preditoras da Adaptação Institucional ..... 55

## LISTA DE SIGLAS

AE	Ansiedade-Estado
A-E	Adaptação ao Estudo
AES	Adaptação ao Ensino Superior
<i>AERA</i>	<i>American Educational Research Association</i>
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AP	Afetos Positivos
<i>APA</i>	<i>American Psychological Association</i>
AP-E	Adaptação Pessoal-emocional
AI	Adaptação Institucional
AN	Afetos Negativos
AS	Adaptação Social
A-T	Ansiedade-Traço
BA	Bahia (Estado da)
BES	Bem-estar Subjetivo
<i>BRS</i>	<i>Escala Breve de Resiliência</i>
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará (Estado do)
<i>CFI</i>	<i>Comparative Fit Index</i>
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019
DF	Distrito Federal
DP	Desvio Padrão
EAPN-10	Escala de Afetos Positivos e Negativos
ES	Ensino Superior
<i>FS</i>	<i>Escala de Florescimento</i>
<i>IBM</i>	<i>International Business Machines Corporation</i>
IDATE	Inventário de Ansiedade Traço-Estado
IDATE-T	Inventário de Ansiedade Traço
IES	Instituição de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
ISSN-e	<i>International Standard Serial Number (electronic)</i>
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
M	Media
NCME	<i>National Council on Measurement in Education</i>
PC	Projeto de Carreira
PE	Pernambuco (Estado de)
PP	Psicologia Positiva
QAES	Questionário de Adaptação ao Ensino Superior
Qualis	Sistema brasileiro de avaliação de periódicos
QVA	<i>Questionário de Vivências Acadêmicas</i>
QVA-r	<i>Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Aproximation</i>
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SM	Saúde Mental
SPSS	Software de análise estatística de dados
SV	Satisfação com a Vida
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
SWLS	Escala de Satisfação com a Vida
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	<i>Tucker Lewis Index</i>
TRI	Teoria de Resposta ao Item
ULS	<i>Unweighted Least Squares</i>

## SUMÁRIO

<b>Introdução Geral</b> .....	1
<b>Apresentação</b> .....	8
<b>Referências</b> .....	10
Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Evidências Psicométricas de uma Versão Reduzida.....	16
<b>Resumo</b> .....	17
<b>Abstract</b> .....	17
<b>Introdução</b> .....	18
<b>Método</b> .....	21
<b>Resultados</b> .....	24
<b>Discussão</b> .....	34
<b>Referências</b> .....	37
Adaptação ao Ensino Superior: Influência da Ansiedade-traço, Bem-estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência.....	41
<b>Resumo</b> .....	42
<b>Abstract</b> .....	42
<b>Resumen</b> .....	43
<b>Introdução</b> .....	44
<b>Método</b> .....	48
<b>Resultados</b> .....	51
<b>Discussão</b> .....	56
<b>Conclusão</b> .....	58
<b>Referências</b> .....	60
<b>Considerações Gerais</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	68
<b>Apêndice A</b> - Questionário Sociodemográfico.....	69
<b>Apêndice B</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Versão Coleta On-line....	71
<b>Apêndice C</b> - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (Araújo, et al., 2014) - Versão Reduzida .....	73
<b>ANEXOS</b> .....	75
<b>Anexo A</b> - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014)	76
<b>Anexo B</b> - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa .....	78
<b>Anexo C</b> - Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener, et al., 1985).....	80
<b>Anexo D</b> - Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-10; Gouveia et al., 2019) ....	81
<b>Anexo E</b> - Escala de Florescimento (FS; Diener et al., 2010).....	82
<b>Anexo F</b> - Escala Breve de Resiliência (BRS; Smith et al., 2008) .....	83
<b>Anexo G</b> - Inventário de Ansiedade Traço - IDATE-T (Spielberger et al., 1970) .....	84

## Introdução Geral

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018, 2019) o número de alunos que ingressaram em cursos de educação superior de graduação no Brasil em 2018 foi de 3,4 milhões, tendo essa categoria um aumento de matrícula de 44,6%, entre os anos de 2008 e 2018. Entretanto os dados considerando permanência, conclusão e desistência demonstraram um acréscimo na taxa de desistência do curso de ingresso entre os anos de 2010 e 2014, sendo de 11,4%, em 2010 e chegando a 49%, em 2014. Tais dados são os mais recentes e direcionam para uma necessária compreensão de aspectos sociais e psicológicos que envolvem uma boa adaptação ao Ensino Superior (ES).

O ingresso do estudante no ES frequentemente é acompanhado de mudanças decorrentes de acontecimentos singulares, os quais solicitam esforço para um melhor ajustamento, por ser este um período complexo e multidimensional, com exigências e pressões (Oliveira et al., 2016). O investimento na formação superior envolve inúmeras expectativas acadêmicas e pessoais quanto a aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos, podendo deixar o estudante passível a experimentar crises ansiosas, sentir-se desmotivado, e até abandonar o ensino e/ou a instituição superior (Soares et al., 2017). Dessa forma, mesmo que, no geral, os estudantes vivenciem o período universitário com animação e expectativa, o processo de adaptação não é tranquilo para muitos, exigindo determinação e empenho (Oliveira et al., 2018).

O primeiro ano na graduação exige do estudante a capacidade de superar a fase de transição do ensino médio para o superior, o que o torna um dos períodos mais críticos da sua formação (Dalbosco, 2018). As experiências vivenciadas no primeiro ano do curso, tanto a nível pessoal quanto acadêmico, podem afetar as realizações e o rendimento ao longo do curso (Oliveira et al., 2014). Neste sentido, adaptação, integração ou ajustamento acadêmico ao ES ou universitário, ou ainda, simplesmente Adaptação ao Ensino Superior (AES) trata-se desse período de inserção ao novo contexto de aprendizagem, que pode se estender ao longo da experiência no ES estando relacionado a mudança e superação de desafios e avaliada, principalmente, por meio de cinco fatores (Macílio et al., 2018; Oliveira, 2015).

Os fatores da AES podem ser verificados, principalmente, por meio de cinco dimensões: *Social*, quanto a sensação de pertencimento e suporte; *Pessoal-emocional*, quanto a afetividade, cognição e comportamentos; *Ao Estudo*, quanto ao planejamento e desenvolvimento de atividades e estratégias de aprendizagem; *Institucional*, quanto a satisfação com o espaço e com os professores; e *Projeto de carreira*, quanto ao sentimento de competência para o curso e a carreira (Araújo et al., 2014, Dalbosco, 2018, Oliveira, 2015). E tais dimensões podem ser

medidas por meio do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014), um instrumento de autorrelato da avaliação das experiências e dificuldades dos estudantes no processo de AES.

O QAES foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade São Francisco – Brasil e Universidade do Minho – Portugal (Araújo et al., 2014), validado simultaneamente para utilização nos dois países e com evidências de validade recentes no Brasil (Ilha et al., 2020) e em Moçambique (Nhachengo & Almeida, 2020). Seu desenvolvimento se deu visando melhorar a avaliação desse construto, incluindo aspectos interpessoais, relacionados com o curso e a instituição, bem como produzir uma medida de utilização mais versátil baseando-se principalmente no “Questionário de Vivências Acadêmicas” (QVA; Almeida & Ferreira, 1997) e no “Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida” (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 2001). A medida é constituída por 40 itens, subdivididos entre as cinco dimensões da AES, supracitadas (Dalbosco, 2018).

Para muitos estudantes as mudanças exigidas, relacionadas com a AES em suas dimensões, podem ser percebidas como estressores a medida que os novos desafios em torno das mesmas se tornam adversidades e tentar adaptar-se pode causar impacto negativo na sua saúde mental (Ariño & Bardagi, 2018; Carlotto et al., 2015). Um evento estressor (como divergências interpessoais, por exemplo) interfere na forma como se vê diante das adversidades e com relação à sua capacidade exigindo muito do indivíduo, podendo ser considerado estressante mesmo que possa ser controlado e/ou previsto (Bardagi & Hutz 2011). Ocorrência de eventos estressores, acontecendo de maneira frequente e com longa duração, pode possibilitar o esgotamento de recursos precipitadamente, e, conseqüentemente, provocar o aparecimento de alguns transtornos mentais, como a ansiedade, por exemplo (Margis et al., 2003).

A ansiedade, em si, é uma condição inerente a sobrevivência humana, relacionada a percepção de perigo, no entanto existem evidências crescentes que indicam que um acúmulo prodômico de sintomas de ansiedade pode envolver o aparecimento de transtorno de ansiedade e/ou outros transtornos (Rueter et al., 1999). O construto ansiedade possui uma concepção dualística, sendo: Ansiedade-traço (A-T), características individuais relativamente estáveis, com menor tendência de alteração de escore de acordo com o ambiente; e Ansiedade-estado (A-E), um estado transitório, com possibilidade de variação de escores em função do tempo e do ambiente (Andrade & Gorenstein, 1998).

Segundo Lelis et al. (2020) entre os universitários é muito prevalente distúrbios de humor como depressão e a ansiedade. Leão et al. (2018) relataram que a prevalência de

ansiedade e depressão encontrada em uma amostra de estudantes universitários do primeiro ano dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Odontologia de um centro universitário do Ceará foi muito acima dos níveis encontrados na população em geral. Já Fernandes et al. (2018) ao realizar uma pesquisa com estudantes de enfermagem de uma universidade pública federal do Nordeste do Brasil, em 2016, verificou que os participantes apresentaram prevalência de ansiedade de 62,9%, sendo os sintomas mais relatados por eles os seguintes: “nervosismo, sensação de estar assustado, indigestão ou desconforto abdominal, medo de que aconteça o pior, fadiga e irritabilidade” (p. 2303).

De acordo com Moreira e Dutra (2013) existem características específicas em cada curso superior que podem dificultar a adaptação às exigências da formação. Tais características podem causar adoecimento na fase de AES, sendo os transtornos depressivos e de ansiedade os mais prevalentes entre os estudantes universitários (Paula, 2014). Ariño e Bardagi (2018) verificaram em uma amostra de universitários de diferentes áreas correlação inversa e estatisticamente significativa entre ansiedade, estresse, depressão e boas vivências acadêmicas, bem como, com menor autoeficácia. Sendo assim a associação entre a AES, e a saúde mental dos estudantes, pode condicionar o sucesso acadêmico ao bem-estar destes indivíduos (Hunt & Einsenber, 2010).

Em uma pesquisa realizada com uma amostra de estudantes de medicina, com 65,4% destes procedentes da Região Metropolitana do Recife, 19,7% dos participantes manifestaram sintomas sugestivos para o transtorno de ansiedade e 5,6% apresentaram sintomas sugestivos para o transtorno de depressão (Vasconcelos et al., 2015). Mais recentemente em um estudo com acadêmicos de enfermagem de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro (RJ), identificaram a prevalência de suspeição de Transtornos Mentais Comuns (TMC) de 55,3% dos estudantes (Oliveira et al., 2020). E ainda uma pesquisa realizada por Maltoni et al. (2019), em uma amostra de universitários do interior de São Paulo, permitiu verificar sintomas ansiosos em 10,75% dos estudantes e depressivos em 5,38%, nas faixas moderadas e graves.

Então, diante da relação encontrada entre adoecimento, exigências de adaptação ao ensino superior e formação de carreira, é necessário descobrir o quanto antes a existência de sintomas de transtornos mentais nesta população, bem como ações que possam ser implementadas para favorecer vivências acadêmicas mais positivas (Ariño & Bardagi, 2018). Nesta perspectiva a Psicologia Positiva (PP) se apresenta com uma área da psicologia propícia para favorecer este contexto, pois propõe uma mudança de foco visando dar menor destaque a compreensão apenas das psicopatologias e visa compreender características saudáveis e positivas do ser humano para alcançar o bem-estar (Seligman, 2011).

A PP difundiu seus estudos após 1998 e se declara como a ciência que se preocupa com a experiência subjetiva positiva, traços individuais positivos e instituições positivas, em função da melhoria da qualidade de vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Também reconhecida como o estudo científico da “felicidade”, ela tem como estratégia a prevenção ao surgimento de psicopatologias (o transtorno de ansiedade, por exemplo) que geralmente se estabelecem quando a vida não faz sentido, conhecer o que faz a vida valer a pena para as pessoas, e não apenas intervir quando estas já estão instauradas (Seligman, 2011).

Pawelski (2016) considerou necessário resumir conteúdos com considerações e conceitos apresentados como os primeiros e principais aportes teóricos da PP, para obter uma melhor compreensão e definir o propósito da sua terminologia mais básica: “positiva”, e de acordo com os documentos analisados este autor elencou os seguintes componentes a serem considerados: 1) Orientação (direção básica - complementar ao foco negativo da psicologia); 2) Topografia (áreas para serem estudadas - como por exemplo: otimismo e coragem); 3) População-alvo (população beneficiária - principalmente não clínica); 4) Processo (abordagem para atingir os resultados almejados - criar boas qualidades); e 5) Alvo (objetivo final - fornecer uma visão empírica para compreender e cultivar a vida boa).

Os esforços da PP são direcionados para o aprimoramento do bem-estar e da qualidade de vida dos indivíduos, desenvolvendo teorias e práticas acerca do otimismo, da motivação e da resiliência, para o alcance do florescimento (Seligman, 2011). As inúmeras teorias e medidas já desenvolvidas para conceituar e avaliar bem-estar (ou saúde mental positiva) têm evidenciado sua multidimensionalidade e que altos níveis desse construto estão associados a resultados positivos de aprendizagem eficaz, produtividade, criatividade e bons relacionamentos (Huppert & So, 2013). Alguns autores defendem que o construto possui componentes hedônicos (Bem-estar Subjetivo) e eudaimônicos (Bem-estar Psicológico), ou seja, reúne sentimentos positivos e funcionamento positivo na vida (Keys, 2002).

Assim, o bem-estar não poderia ser medido apenas por meio de medidas de satisfação com a vida, pois valiosas informações seriam perdidas, portanto, a literatura indica considerar o uso de outras medidas associadas (Fonseca et al., 2015; Huppert & So, 2013; Keyes, 2002). Diener e Emmons (1984) formularam uma medida para afetos positivos e negativos (componentes afetivos – emocional), em seguida Diener et al. (1985) reuniram uma medida de satisfação com a vida (componentes cognitivos – avaliativo) e recentemente introduziu uma nova medida, o florescimento (componentes psicológicos – sociais) (Diener et al., 2010).

Tais aspectos da vida estão envolvidos com componentes que podem ser experimentados de maneira mais ampla e são possíveis de serem analisados de maneira

separada, sendo eles: satisfação com a vida, que são os julgamentos globais; afeto positivo, que é a experimentação de emoções e humores agradáveis; e afeto negativo, que é a experimentação de emoções e humores desagradáveis (Diener et al., 1985). Assim, o conceito de uma boa vida é definido pelo próprio indivíduo, pois trata-se do seu julgamento sobre os aspectos relacionados com a forma como ele experimenta as vivências, constituindo assim, a definição subjetiva de qualidade de vida (Diener, 2000).

De acordo com Fonseca et al. (2015) para complementar o BES podem ser incluídas outras medidas de bem-estar, bem como medidas complementares a este construto, assim a dimensão do *florescimento*, que está também associada a conceitos de otimismo, propósito e significado de vida, é um fator importante nessa mensuração. Florescimento é o oposto de transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, simbolizando saúde mental positiva e sendo associado a perfis superiores de funcionamento psicossocial, ou seja, bem-estar mental de alto nível é sinônimo de florescer (Huppert & So, 2013; Keys, 2002). Ainda de acordo com estudos realizados por Huppert e So (2013) o florescimento possui uma estrutura fatorial de dois fatores: características positivas (estabilidade emocional, vitalidade, otimismo, resiliência, emoção positiva e auto-estima) e funcionamento positivo (engajamento, competência, significado e relacionamentos positivos).

Becalli (2014), em um estudo de carácter exploratório realizado com adultos (idade média de 26,45 anos), advindos de Portugal, visando estudar o florescimento enquanto conceito abrangente de bem-estar, verificou uma associação positiva entre satisfação com a vida, otimismo e florescimento, assim como uma associação negativa entre emoções negativas, pessimismo e florescimento. Dessa maneira a satisfação com a vida, o otimismo, as emoções positivas e as emoções negativas foram identificadas como variáveis preditoras do florescimento, o que pode ser um ponto de partida para intervenção e promoção do florescimento e uma contribuição para aumentar o conhecimento sobre florescimento, devido ser limitada a investigação neste campo.

Um estudo realizado em Lisboa, por Almeida e Teixeira (2018), com 273 estudantes do ES de diversos cursos, que frequentam o 1º (57,1%) e 2º anos (42,9%) constataram as hipóteses por eles formuladas de que manter uma perspectiva positiva de carreira perante o curso, bem como relações positivas entre os pares influencia positivamente no bem-estar dos estudantes. Os autores então, consideraram que quando os estudantes tem autonomia nas suas decisões e podem gerir suas carreiras o ES se torna um ambiente propício para o florescimento, potencializando a satisfação com a vida e o funcionamento positivo, legitimando a relação entre bem-estar e carreira. E ainda, afirmam que a adaptabilidade de carreira tem papel no

florescimento de capacidades, no ajustamento de crenças e expectativas, e no desenvolvimento da identidade desses estudantes.

Nesta perspectiva, quanto á carreira, um estudo no Brasil com 198 universitários de IES públicas 55,6% e particulares 44,4%, de 21 estados, sendo a maioria de São Paulo (19,7%) e Rio Grande do Sul (15,2%), subdivididos em nove semestres, sobretudo dos três semestres iniciais (51%), dos cursos de Psicologia (20,2%), Direito (6,1%) e Administração (5,6%), dentre os 67 cursos diferentes registrados, constatou informações semelhantes. Assim, os autores do estudo supracitado, Ambiel & Barros (2108), verificaram que maior clareza do seu projeto de carreira profissional e atitudes autônomas e ativas quanto ao papel de estudante podem ser relacionadas com a adaptação à instituição e nos aspectos emocionais e sociais. Bem como, que, os alunos mais satisfeitos com a escolha do curso, e sem dificuldades de estabelecimento de vínculos no âmbito acadêmico, tendem a ter maior organização, podendo obter melhor desempenho, diminuindo suas chances de evasão e aumentando sua adaptação.

Segundo Mayordomo-Rodríguez et al. (2015) parece clara a existência da relação entre resiliência e bem-estar, dessa maneira os melhores recursos para lidar com situações estressantes podem ser revelados ao estabelecer perfis resilientes com base em variáveis como bem-estar, algo que poderia ajudar a aumentar a resiliência através da promoção de terapias não farmacológicas. A resiliência pode ser um fenômeno que se relaciona com a capacidade do indivíduo resistir ao estresse, sendo assim, são resilientes as pessoas que se mantêm firmes diante de eventos estressores e demonstram competência, então, adaptar-se neste sentido é considerado um ajustamento social (Brandão et al., 2011).

O termo resiliência surgiu em meados dos anos 70 a 80 quando pesquisadores americanos e ingleses voltaram sua atenção para pessoas que mesmo expostas a severas adversidades continuavam saudáveis, sendo assim derivado do conceito de invulnerabilidade (Brandão et al., 2011). O estudo da resiliência tornou-se de maior interesse nos últimos anos (Mayordomo-Rodríguez et al., 2015; Rice & Liu, 2016), porém por ser conceituada e dimensionada amplamente, atravessando diferentes áreas da vida, não sendo absoluta nem estável, apresenta dificuldades para ser estudada, uma vez que, os indivíduos não podem ser considerados resilientes por completo e sempre (Godoy, 2002).

De acordo com Rutter (2006) o conceito de resiliência é interativo e referente à superação de estresse ou adversidade e a uma resistência em relação as experiências de risco ambiental. Masten (2007) definiu a resiliência como sendo a construção de sistemas amplos e dinâmicos e sua capacidade de lidar de maneira a suportar e se recuperar quanto à distúrbios significativos. Já para Mayordomo-Rodríguez, et al. (2015) a resiliência pode ser definida como

a capacidade do indivíduo de se desenvolver com sucesso, mesmo em circunstâncias adversas; e para Rice e Liu (2016) as capacidades relacionadas a ela são as de recuperação e regeneração após eventos trágicos. Sisto et al., (2019) propuseram uma definição de resiliência psicológica, a qual sugere novos caminhos de investigação que tenham como objetivo a exploração profunda de questões envolvidas com a promoção de recursos de resiliência.

Segundo Pestana (2018) para um jovem adulto resiliente, os níveis de resiliência aumentam de acordo com a procura e aumento do bem-estar e de suas competências. Partindo dessa premissa, este autor desenvolveu um estudo com estudantes do primeiro e terceiro ano do ensino superior militar, em Portugal, com o objetivo de analisar diferenças quanto ao ano frequentado, relacionadas ao nível de vivências acadêmicas, estresse, resiliência e resolução de problemas. Os resultados encontrados indicaram que a resiliência permite auxiliar os estudantes na adaptação ao ensino superior; e o aumento do sentimento de incompetência enquanto estudante, contribui na diminuição da resiliência.

Aproximando-se dessa premissa, no contexto universitário brasileiro, buscando a relação entre resiliência, ambiente educacional e qualidade de vida de estudantes de medicina, foi possível observar através dos resultados encontrados uma associação significativa entre os maiores escores de resiliência e os menores escores de ansiedade e depressão, podendo indicar que pessoas mais resilientes podem ter menos sofrimento psíquico (Tempiski et al., 2015). A este respeito, estudos apontam que a resiliência pode aumentar florescimento, satisfação com a vida e afeto positivo, assim como reduzir a probabilidade de problemas de saúde mental, física e social (Yildirim, 2019).

Ademais, acrescenta-se ao contexto da AES no ano de 2020, (ano de realização dessa pesquisa) novos desafios devido a pandemia internacional da COVID-19, uma vez que, inúmeras mudanças foram impostas ao contexto educacional, como por exemplo, a necessidade de se adaptar às aulas remotas, e muitas vezes a falta de estrutura e recursos para realizá-las. Dessa forma, houve consideráveis prejuízos, atingindo obviamente os estudantes, e de acordo com alguns estudos já são verificadas tais consequências (Cao et al., 2020; Lozano-Diaz et al., 2020).

Rapidamente mudanças tiveram que ser implementadas como medidas de contenção da doença, como isolamento social, além disso, muitos vivenciaram adoecimento e luto, assim ser universitário pode ser mais um requisito para aumento dos níveis de ansiedade de acordo com pesquisas recentes (Cao et al., 2020; Wang et al., 2020). Para Vinkers et al. (2020) a resiliência é indispensável, tanto a nível pessoal quanto social, durante a pandemia de COVID-19, devido ser fundamental conseguir lidar com o estresse que a pandemia e suas imposições causam.

Diante do exposto é notável a importância de estratégias de intervenção que possam promover bem-estar, resiliência e reduzir ansiedade no contexto universitário, considerando esses importantes construtos, sendo úteis para compreender e contribuir na adaptação acadêmica de estudantes universitários.

Ressalta-se que apesar da verificação da prevalência também de depressão em universitários, dar-se-á ênfase em compreender a relação entre a ansiedade e a adaptação acadêmica, por observar por meio da literatura, que tratar-se de um transtorno mais relatado e prevalente entre os estudantes, sobretudo, diante do período da pandemia da COVID-19, no qual os dados foram coletados. Dessa forma, a presente pesquisa busca contribuir para melhor compreensão da AES, sobretudo no atual contexto, visando ampliar a produção científica da área, e, para tanto, propõe uma versão reduzida do instrumento Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014), visando atender a necessidade de medidas autoaplicáveis mais parcimoniosas para mensuração desse construto. Além disso, busca compreender o processo de adaptação acadêmica de estudantes universitários brasileiros pela perspectiva da Psicologia Positiva, observando correlatos e predições entre ansiedade-traço, bem-estar subjetivo, florescimento e resiliência, em tempos de pandemia da COVID-19.

### **Apresentação**

A presente dissertação segue as normas do Regimento interno do Colegiado de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, vigente para o período de defesa da mesma, assim, elaborado individualmente pela autora com assistência de sua orientadora. Além disso, consta da descrição sucinta e principais resultados obtidos em uma investigação científica original, elaborada por meio de atividade de pesquisa desenvolvida a fim de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da pesquisa em Psicologia.

Portanto, a presente dissertação será apresentada em formato de artigo científico, redigidos e formatados de acordo as normas da sétima edição do manual de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA, 2020), além de seguir as recomendações das revistas científicas para as quais pretende-se submetê-los para publicação. As revistas em questão são de acesso aberto e possuem Qualis Capes A2, de acordo com a classificação de periódicos, quadriênio 2013-2016 (para a área da Psicologia), bem como, com a nova classificação de 2017-2020 (Qualis único).

O ARTIGO I intitulado de: “*Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Evidências Psicométricas de uma Versão Reduzida*”, possui natureza psicométrica e objetivou

apresentar uma versão reduzida do QAES para universitários brasileiros. Este será submetido na revista científica *Avances en Psicología Latinoamericana* (ISSN-e: 2145-4515 e ISSN: 1794-4724), apresentando-se suas evidências de validade baseada na estrutura interna e fidedignidade, além de indicadores de TRI dos itens desta versão curta proposta, o que poderá ampliar as possibilidades de pesquisas nacionais acerca desse construto.

Por sua vez, o ARTIGO 2 intitulado: “*Adaptação ao Ensino Superior: Influência da Ansiedade-traço, Bem-estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência*” objetivou conhecer correlatos e predições entre essas variáveis em estudantes universitários brasileiros. Será submetido na *Revista Brasileira de Orientação Profissional* (ISSN 1984-7270) e espera-se que este contribua para uma maior compreensão de como a adaptação ao ensino superior pode ocorrer preservando a saúde mental dos universitários. Ambos os artigos serão apresentados a seguir.

## Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93. [https://www.researchgate.net/publication/277199884\\_Questionario\\_de\\_Vivencias\\_Academicas\\_QVA-r\\_Avaliacao\\_do\\_ajustamento\\_dos\\_estudantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/277199884_Questionario_de_Vivencias_Academicas_QVA-r_Avaliacao_do_ajustamento_dos_estudantes_universitarios)
- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19-30. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p19>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: teoria e prática*, 20(2), 254-267. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- American Psychological Association (20 de março de 2020). *Free access to the Publication Manual and other resources during the coronavirus pandemic*. <https://apastyle.apa.org/blog/coronavirus-response>
- Andrade, L., & Gorenstein C. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(6), 285-290.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145. [https://www.researchgate.net/publication/268148778\\_Questionario\\_de\\_Adaptacao\\_ao\\_Ensino\\_Superior\\_QAES\\_Construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_um\\_novo\\_questionario](https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario)
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação Em Psicologia*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>

- Becalli, M. S. F. da S. (2014). *Caminho para o florescimento: Satisfação com a vida, emoções positivas e otimismo em adultos* [dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://hdl.handle.net/10437/6017>
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: Discutindo as origens / The construction of the concept of resilience in psychology: Discussing the origins of resilience. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21, 263-271. <https://url.gratis/1KIF8>
- Cao, W., Fang Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 20, 30540-0, 165–178. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptação acadêmica no ensino superior: Estudos com ingressantes*. [tese de doutorado, Universidade São Francisco]. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1) 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Diener-Biswas, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative Feelings. *Soc Indic Res*, 97, 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Fernandes, M.A., Vieira, F.E.R., Silva, J.S., Avelino, F.V.S.D., & Santos, J.D.M. (2018). Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. *Rev Bras Enferm* [Internet], 71(Suppl 5), 2298-2304. [Thematic Issue: Mental health]. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0752>
- Fonseca, P. N., Nascimento, B. da S., Barbosa, L. H. G. M., Vione, K. C., & Gouveia, V. V. (2015). Flourishing scale: Evidence of its suitability to the Brazilian context. *Social*

- Inquiry into Well-being*. 1 (2), 33-40. <https://doi.org/10.13165/SIIW-15-1-2-07>
- Godoy, R. F. de. (2002). Benefícios do exercício físico sobre a área emocional. *Movimento*, Porto Alegre, V. 8, n. 2, 7-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2639>
- Huppert, F.A. & So, T.T.C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Soc Indic Res*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46, 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Ilha, V. D., Santos, A. A., & Queluz, F. (2020). Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*. RIDEP, 57(4), 41-51. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015*. Ministério da Educação, Brasil. 2 ed. <http://goo.link/2Egm3W>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017 [recurso eletrônico] Censo da Educação Superior*. Ministério da Educação, Brasil. [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6725796)
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12096700/>
- Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. de G. (2018). 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*, 42(4), 55 – 65. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4rb20180092>
- Lelis, K. C., Brito, R. V., Pinho, S., & Pinho, L. (Jun., 2020) Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* (23), 09-14. <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0267>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, 0,

- 79-104. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Maltoni, J., Palma, P. de C., & Neufeld, C. P. (2019). Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. *Psico*, 50, 29213. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29213>
- Marcilio, F. C. P., Corrêa, M. A., Filho, V. R. I., Rocha, R. Z. da, & Dias, A. C. G. (2018). Adaptação à universidade: Uma revisão sistemática da literatura sobre estudos publicados em português e espanhol. Em Lassance, M. C. P. & Ambiel, R. A. M. (Ed.), *Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018* (Vol. 1, pp. 390-398). ABOP. <https://url.gratis/wxnE1>
- Margis R., Picon P., Cosner, A. F., Silveira, R. de O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [Internet]. 25(Suppl 1), 65-74. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000400008>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Mayordomo-Rodríguez, T., García-Massó, X., Sales-Galán, A., Meléndez-Moral, J. C., & Serra-Añó, P. (2015). Resilience patterns: Improving stress adaptation based on an individual's personal features. *The International Journal of Aging and Human Development*, 80(4), 316–331. <https://doi.org/10.1177/0091415015603595>
- Moreira, S. da N. T., & Dutra, E. (2013). As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. Em MELO, F. R. L. V. de (Ed.). *Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais* (pp. 235-246). EDUFRN. [arquivos.info.ufrn.br LIVRO\\_INCLUSO\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR](http://arquivos.info.ufrn.br/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR)
- Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2020). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes do ensino superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. *Revista E-Psi*, 9(1), 107-117. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo7.pdf>
- Oliveira, R. E. C. de. (2015). *Vivências acadêmicas: Interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123175>
- Oliveira, C. T. de, Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.

- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, C. T. de, Santos, A. S. dos, & Dias, Ana C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3, Supl. 1), 73-89. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000400006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400006&lng=pt&tlng=pt)
- Oliveira, E. B., Zeitoune R. C. G., Gallasch, C. H., Pérez Júnior, E. F., Silva, A. V & Souza, T. C. (2020). Common mental disorders in nursing students of the professionalizing cycle. *Rev Bras Enferm*, 73(1), e20180154. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0154>
- Paula, J. dos A. de, Borges, A. M. F. S, Bezerra, L. R. A., Parente, H. V., Paula, R. C. dos A. de, Wajnsztejn, R., Siqueira, A.A.de, Engrácia, V. V., & Abreu, L. C. de. (2014). Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina. *Journal of Human Growth and Development*, 24(3), 274-281. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822014000300006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822014000300006&lng=pt&tlng=pt)
- Pawelski, J. O. (2016) Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part I. A descriptive analysis, *The Journal of Positive Psychology*, 11:4, 339-356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Pestana, D. F. de J. (2018). *Resiliência em contexto ou contexto da resiliência: Resolução de problemas em estudantes universitários* [dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37625/1/ulfpie053244\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37625/1/ulfpie053244_tm.pdf)
- Rice, V., & Liu, B. (2016). Personal resilience and coping with implications for work. Part I: A review. *Work*, 54(2), 325–333. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27232059/>
- Rueter, M. A., Scaramella, L., Wallace, L. E., & Conger, R. D. (1999). First Onset of Depressive or Anxiety Disorders Predicted by the Longitudinal Course of Internalizing Symptoms and Parent-Adolescent Disagreements. *Archives of General Psychiatry*, 56(8), 726. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.56.8.726>
- Rutter, M. (2006). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *The Jacobs Foundation series on adolescence. Families count:*

- Effects on child and adolescent development* (pp. 26–52). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.003>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*, (C. P. Lopes, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicologia positiva: uma introdução. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglino, D., & Tambone, V. (2019). Towards a Transversal Definition of Psychological Resilience: A Literature Review. *Medicina*, 55(11), 745. <https://doi.org/10.3390/medicina55110745>
- Soares, A. B., Santos, Z. de A., Ageu, C. de A., & Souza, M. S. de. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação á universidade. *Ciências Psicológicas*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i1.1349>
- Tempiski, P., Santos, I. S., Mayer, F. B., Enns, S. C., Perotta, B., Paro, H. B. M. S., [...] Martins, A. M. (2015). Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. *PLoS ONE*, 10(6). e0131535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>
- Vasconcelos, T. C., Dias, B. R. T., Andrade, L. R., Melo, G. F., Barbosa, L., & Souza, E. (2015). Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1), 135-142. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00042014>
- Vinkers, C. H., van Amelsvoort, T., Bisson, J. I., Branchi, I., Cryan, J. F., Domschke, K., Homes, O. D., Manchia, M., Pinto, L., Quervain, D. de, Schmidt, M.V., & Wee, N. J. van der. (2020). Stress resilience during the coronavirus pandemic. *European Neuropsychopharmacology*, 35, 12-16. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.05.003>
- Wang C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *Internacional Journal Environmental Research Public Health*, 17, 1729. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17051729>
- Yildirim, M. (2019). Mediating role of resilience in the relationships between fear of happiness and affect balance, satisfaction with life, and flourishing. *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1640>

ARTIGO I

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Evidências Psicométricas de uma  
Versão Reduzida

Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES): Psychometric Evidence from a Short

### Resumo

Contar com uma medida psicometricamente adequada e mais parcimoniosa para a avaliação da adaptação ao ensino superior é importante para fomentar pesquisas e viabilizar estratégias de intervenção eficazes nesse contexto. Na presente investigação objetivou-se propor uma versão reduzida e psicometricamente adequada do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) no Brasil. Participaram do estudo 406 universitários, a maioria mulheres (68,2%) com idade média de 24,11 anos ( $DP=7,29$ ), de instituições públicas (74,1%) e privadas (25,9%), de diferentes estados brasileiros. Estes responderam um formulário *on-line* contendo o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e questões sociodemográficas. A análise fatorial exploratória indicou a pertinência da estrutura composta por cinco fatores explicando conjuntamente 62% da variância total, o que corrobora a hipótese teórica. Todos os fatores apresentaram índices desejáveis de consistência interna, alfa de *Cronbach* e ômega de *Mcdonald* superiores a 0,78. A partir das análises de TRI a maioria dos itens se classificaram com discriminação muito alta e com dificuldade muito fácil e fácil. A versão reduzida do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior se mostrou adequada para mensurar o construto em brasileiros, para fins de pesquisa.

**Palavras-chaves:** adaptação acadêmica; universitários; validade do teste; precisão do teste.

### Abstract

Having a psychometrically adequate and more parsimonious measure to assess adaptation to higher education is important to foster research and enable effective intervention strategies in this context. The present investigation aimed to propose a reduced and valid version of the Questionnaire on Adaptation to Higher Education in Brazil. 406 university students participated in the study, most of them women (68.2%) with an average age of 24.11 years ( $SD = 7.29$ ), from public (74.1%) and private institutions (25.9%), from different brazilian states. They responded to an online form containing the Questionnaire on Adaptation to Higher Education and sociodemographic questions. The exploratory factor analysis indicated the pertinence of the structure composed of five factors, explaining together 62% of the total variance, which corroborates the theoretical hypothesis. All factors had desirable internal consistency indexes, *Cronbach* alpha and *Mcdonald* omega greater than 0.78. From the TRI analysis, most items were classified with very high discrimination and with very easy and easy difficulty. The reduced version of the Questionnaire on Adaptation to Higher Education proved to be adequate to measure the construct in brazilians, for research purposes.

**Keywords:** academic adaptation; college students; test validity; test reliability.

## Introdução

O ingresso no Ensino Superior (ES) representa uma nova fase da vida, na qual são apresentadas ao estudante possibilidades de desenvolver aspectos importantes da vida adulta, como: novas competências, autonomia, responsabilidade, conhecimento em uma área de formação específica, e até sua independência (Pereira, 2016). Desse modo, o contexto universitário deve propiciar o desenvolvimento integral do estudante, por meio de atividades que visem promover seu potencial ao máximo, preparando-o para atuar na sociedade, para ser um cidadão (Oliveira et al., 2018). Entretanto, ainda para Pereira (2016) o desenvolvimento dos aspectos supracitados é dependente do envolvimento do aluno com oportunidades e experiências que proporcionem aprendizagens para além dos conteúdos programáticos lecionados em sala de aula.

As demandas do processo de adaptação, tanto na fase inicial quanto na fase final do curso, podem ser consideradas semelhantes, no que diz respeito aos desafios relacionados ao planejamento de tempo e cumprimento de prazos (Carmo & Polydoro, 2010). Conforme Ariño e Bardagi (2018) é possível compreender o perfil de saúde mental dos estudantes de acordo com a etapa do curso, pois cada uma apresenta necessidades que causam marcas diferentes, e podem ser consideradas eventos que estimulam reações emocionais. Pode-se considerar três mais representativas: 1) Etapa inicial, marcada pela saída do ensino médio e entrada no ES; 2) Meio do curso, marcado pelo primeiro contato com a prática profissional, a partir do início dos estágios básicos; e 3) Período final, marcado pelo processo de fim do papel de estudante e inserção no mundo do trabalho.

Considerando então, desafios e oportunidades implicados na Adaptação ao Ensino Superior (AES), envolvendo variados aspectos, pesquisas que possam investigar e ampliar a compreensão dessa realidade têm o papel de contribuir para que as IES possam se apoiar em medidas preventivas e interventivas que favoreçam o pleno desenvolvimento do estudante e evitem sua evasão e sofrimento psíquico (Oliveira et al., 2018). Contudo, é de suma importância investigar este contexto, de forma qualificada, por meio de instrumentos devidamente validados que possibilitem este processo, portanto, ao longo de anos pesquisadores vem desenvolvendo e aprimorando estudos que possam garantir tais ferramentas (Araújo et al., 2014; Almeida et al., 1999; Baker & Siryk, 1984; Dalbosco, 2018).

Diante do exposto e verificando-se na literatura a existência de alguns instrumentos que possibilitam a investigação da AES em estudantes universitários, esta pesquisa pretende contribuir apresentando uma versão reduzida (mais parcimoniosa) do *Questionário de*

*Adaptação ao Ensino Superior* - QAES (Araújo et al., 2014; Dalbosco, 2018), com o intuito de propiciar um maior desenvolvimento de novas pesquisas na área, sendo necessário neste momento detalhar sobre o QAES.

### **O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)**

O QAES foi desenvolvido por pesquisadores portugueses e brasileiros (Araújo et al., 2014; Dalbosco, 2018), para utilização simultaneamente nos dois países. Trata-se de um instrumento de avaliação das experiências e dificuldades de adaptação ao contexto universitário que busca ampliar a compreensão da AES, incluindo aspectos interpessoais, relacionados com o curso e a instituição (Dalbosco, 2018). A formulação de seus itens se deu a partir de revisão de literatura, análise de discurso de estudantes e de escalas já existentes referentes à adaptação ao ES, tendo como base quatro medidas: o *Questionário de Vivências Acadêmicas* – QVA; o *Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida* - QVA-r (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2002), o *Student Adaptation to College Questionnaire*, (Baker & Siryk, 1984); e o *College Student Experiences Questionnaire*, em sua quarta edição (Pace, 1984, cit. em Araújo, et al., 2014).

Após sua construção, o primeiro estudo de análise de validade do QAES obteve evidências satisfatórias, sendo realizado com 423 estudantes universitários, de uma universidade pública de Portugal, matriculados no primeiro ano, sendo 52% do sexo feminino, com idades entre 17 e 25 anos ( $M=18,15$ ;  $DP = 0,79$ ), dos cursos das áreas de ciência sociais e humanas (51,8 %) e ciências e tecnologias (48,2 %). Os resultados a partir de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) dos seus 68 itens apontou para uma configuração de seis fatores, todos com índices de consistência adequados, variando entre 0,72 e 0,92, sendo estes denominados de: 1) *Compromisso com o Curso* ( $\alpha=0,92$ ); *Adaptação Interpessoal* ( $\alpha=0,92$ ); *Adaptação Pessoal-emocional* ( $\alpha=0,91$ ); *Adaptação Acadêmica* ( $\alpha=0,83$ ); *Adaptação à Instituição* ( $\alpha=0,72$ ) e; *Desenvolvimento de Carreira* ( $\alpha=0,82$ ) de acordo com o modelo teórico de avaliação inicialmente proposto Araújo et al. (2014).

Posteriormente, novos estudos psicométricos do QAES foram realizados, principalmente em Portugal e no Brasil, de modo que o QAES ficou composto por 40 itens, distribuídos em cinco subescalas da adaptação ao ES: 1) *Adaptação ao Estudo*; 2) *Adaptação Social*; 3) *Adaptação Institucional*; 4) *Adaptação Pessoal-emocional*; e *Projeto de Carreira* (Dalbosco, 2018; Ilha et al., 2020; Nhachengo & Almeida, 2020), sendo esta versão a considerada para propor sua redução da presente pesquisa. De acordo com Dalbosco (2018) o

estudo de análise da estrutura interna dos itens do QAES que definiu a estrutura mencionada acima, foi realizado por Santos et al. (2016) no Brasil e está contido em um relatório técnico (não publicado) das Universidades, São Francisco (Campinas/SP, Brasil) e do Minho (Portugal). Dele participaram 2.306 estudantes, com idades de 17 a 64 anos ( $M = 23,81$ ;  $DP = 7,19$ ), a maioria do sexo feminino (1.444) e de IES privadas (1.599), sendo provenientes de três regiões brasileiras. A partir dessa versão composta por 40 itens, outras pesquisas buscando confirmar essa estrutura psicométrica do QAES foram realizados.

A este respeito, Dalbosco (2018) realizou um estudo com a participação de 404 graduandos iniciantes no ES, de diferentes cursos de uma IES do Sul do Brasil, com idade média de 19 anos ( $DP = 4,87$ ), sendo a maioria do sexo feminino (58%). Os resultados a partir de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) apresentaram índices de ajustes adequados do QAES: [ $\chi^2(730) = 943,13$ ;  $p < 0,01$ ; CFI = 0,979; TLI = 0,978; RMSEA = 0,029 (I.C. 90% = 0,022 – 0,032)]; SRMR = 0,062. e confiabilidade adequadas para cada uma das cinco dimensões (alfas de Cronbach variando de 0,79 a 0,88), demonstrando boas evidências de validade fatorial e consistência interna do QAES com 40 itens no Brasil.

Por sua vez, mais recentemente, Ilha et al. (2020) buscando confirmar a estrutura fatorial do QAES com 40 itens no Brasil, mas desta vez, com uma amostra constituída por 406 estudantes universitários brasileiros concluintes, de variados cursos, da qual 63,4% foram do sexo feminino, com média de idade de 29,93 ( $DP=5,51$ ) anos, também da região Sul do país. A medida confirmou a estrutura original de cinco fatores e 40 itens do QAES com estudantes concluintes (CFI=0,96, RMSEA=0,04; TLI=0,95;  $\chi^2/df=1,79$ ), apresentando ainda indicadores de consistência interna (Alfa de Cronbach adequados) para a escala geral ( $\alpha=0,85$ ), bem como para cada uma das dimensões: *Projeto de Carreira* ( $\alpha=0,89$ ); *Adaptação Social*, ( $\alpha=0,88$ ); *Adaptação Pessoal-emocional* ( $\alpha=.86$ ); *Adaptação ao Estudo* ( $\alpha=0,79$ ) e *Adaptação Institucional* ( $\alpha=0,80$ ), o que corrobora com estudos anteriores no país (Araújo et al; 2014; Dalbosco, 2018) e aponta qualidades psicométricas do QEAS 40 itens, condizente com a hipótese inicial de cinco dimensões, tanto para estudantes iniciantes, quando concluintes

Em outro estudo atual, Nhachengo e Almeida (2020) realizaram a adaptação e validação do QAES para a população de Moçambique, com a participação de 1026 estudantes do primeiro ano de Ciências exatas e Engenharias, e de Humanidades e Ciências Sociais, com idades entre 17 e 60 anos ( $M = 24,41$ ;  $DP = 7,05$ ), a maioria do sexo feminino (50,8 %). O instrumento apresentou qualidade psicométrica adequada quanto a sua confiabilidade nas cinco dimensões: *Adaptação ao Estudo* ( $\alpha = 0,68$ ); *Adaptação Social* ( $\alpha = 0,71$ ); *Adaptação Institucional* ( $\alpha = 0,69$ ); *Adaptação Pessoal-emocional* ( $\alpha = 0,76$ ); e *Projeto de Carreira* ( $\alpha = 0,78$ ), corroborando

com a proposta teórica original. No entanto, se fez necessário ajustar a quantidade de itens para o contexto em questão, segundo os autores 8 itens tiveram que ser eliminados por apresentarem dificuldade de se adequar à dimensionalidade pretendida, restando 32 itens adequados e, por isso, recomendados para utilização em estudos futuros, destacam ainda que outros itens precisaram ter os conteúdos alterados para melhor se adequarem a realidade do público-alvo. Os resultados desse estudo apontam para uma possibilidade de versão reduzida do QAES.

Conforme pode ser observado, o QAES apresenta boas qualidades psicométricas e vem sendo utilizado para melhor compreender a adaptação acadêmica de estudantes universitários em língua portuguesa. Principalmente em Portugal, estudos utilizando o QAES foram desenvolvidos para compreender a relação da adaptação acadêmica com outros construtos, como, por exemplo: autoconsciência da aparência (Mendes et al., 2018); apoio social e bem-estar subjetivo (Pereira, 2016); adaptação psicossocial e bem-estar subjetivo (Lunard, 2016); personalidade, suporte social e inteligência emocional (Tomás et al., 2014). E ainda buscando analisar a adaptação de estudantes brasileiros em Portugal, relacionando-se com envolvimento e adaptação psicossocial (Franco, 2016).

No Brasil também foram desenvolvidos estudos utilizando o QAES, visando avaliar AES (Honório et al., 2019), e também compreender este construto diante de algumas variáveis correlatas, tais como: estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem (Oliveira et al., 2018; Oliveira, et al., 2019); evasão, satisfação com escolha profissional e renda (Ambiel & Barros, 2018); autoeficácia e autorregulação da aprendizagem (Dalbosco, 2018); estratégias de *coping* (Luca et al., 2018); e competências de estudo (Pacheco, 2017).

Portanto, de acordo com os dados aqui descritos, apresentados pela literatura relacionada, o QAES pode ser considerado um instrumento apropriado para utilização em pesquisas no Brasil para investigação da AES e variáveis envolvidas neste contexto, existindo evidências de sua validade e fidedignidade recentes. Contudo, o presente estudo se propõe a apresentar a possibilidade de uma versão reduzida do QAES, ou seja, mais parcimoniosa, no intuito de viabilizar novos estudos sobre AES no país, bem como, conhecer suas propriedades psicométricas, em meio as recentes mudanças no contexto social e acadêmico, causadas pela pandemia da COVID-19.

## **Método**

### **Delineamento**

Trata-se de uma pesquisa com enfoque psicométrico (Ato et al., 2013), objetivando propor uma versão curta do QAES, mantendo suas evidências psicométricas adequadas para o contexto brasileiro. Para tanto seguiu-se neste estudo as recomendações da literatura da área (*American Educational Research Association - AERA, American Psychological Association - APA & National Council on Measurement in Education - NCME, 2014*).

## **Participantes**

Foram coletados 416 questionários, mas posteriormente foram descartados os inválidos, pois não atenderam algum dos critérios de inclusão da pesquisa, os quais eram: ter idade igual ou superior a 18 anos, estar matriculado em um curso de graduação de uma IES, e já ter iniciado o referido curso. A partir disto, chegou-se a uma amostra por conveniência composta por 406 estudantes universitários, de ambos os sexos, a maioria mulheres (68,2%), com idades variando de 18 a 60 anos ( $M = 24,11$ ;  $DP = 7,29$ ).

Os participantes foram provenientes de universidades públicas (74,1%) e privadas (25,9%), estando a maioria delas localizadas no interior dos estados (56,9%), sobretudo, PE (25,9%), CE (13,8%) e BA (10,1%). Matriculados em variados cursos, dentre os quais os mais frequentes foram: Psicologia (28,3%); Educação física (11,1%); e Medicina (6,4%), bem como, cursando os seguintes anos de estudo: Primeiro (21,4%); Segundo (22,9%); Terceiro (19,2%); Quarto (18,5%); Quinto (13,3%); e Sexto (4,7%), principalmente. A maioria residindo com os pais ou responsáveis (65%) e possuindo renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos (36,5%) e entre 3 e 5 salários mínimos (18,2%).

## **Instrumentos**

Os participantes responderam a um formulário eletrônico contendo:

- *Questionário de Adaptação no Ensino Superior - QAES* (Anexo A), instrumento de autorrelato construído originalmente por Araújo et al. (2014) que busca avaliar as opiniões, os sentimentos e as vivências dos estudantes em relação ao ES, composto por 40 itens, distribuídos em cinco subescalas com resposta escalar variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). As cinco dimensões apresentadas são: 1) *Projeto de Carreira*, mede a satisfação com o próprio curso, considerando-o importante para a realização profissional, ligado ao sentimento de competência para cursá-lo ( $\alpha = 0,87$ ); 2) *Adaptação Social*, mede a satisfação com os iguais e as amizades feitas no contexto universitário, relacionada a sensação de

pertencimento e suporte ( $\alpha = 0,87$ ); 3) *Adaptação Pessoal-emocional*, avalia sentimentos negativos experienciados no contexto universitário, como ansiedade, sensação de falta de controle, tristeza, incompetência, incapacidade, cansaço e irritação, relaciona afetividade, cognição e comportamentos ( $\alpha = 0,88$ ); 4) *Adaptação ao Estudo*, avalia a dedicação e foco nos estudos com relação ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e planejamento das atividades ( $\alpha = 0,78$ ); e, por fim, 5) *Adaptação Institucional*, mede a satisfação com os espaços físicos, produção intelectual (a exemplo de eventos, palestras), corpo docente, corpo administrativo e atividades extracurriculares da Universidade, além da identificação aos valores da instituição ( $\alpha = 0,79$ ) (Araújo et al., 2014; Dalbosco, 2018; Oliveira, 2015). A versão do QAES utilizada nessa pesquisa, foi obtida no trabalho de tese de doutorado realizado por Dalbosco (2018) e ressalta-se que como a versão original foi construída e validada para o Brasil e Portugal, a fim de aproximar a escrita dos itens ao uso mais frequente do português brasileiro algumas expressões foram substituídas, por exemplo: “dou me bem”, por “me dou bem”.

- *Questionário Sociodemográfico* (Apêndice A), contendo questões elaboradas para a realização desta pesquisa com o objetivo de caracterizar a amostra e obter informações sobre alguns aspectos acadêmicos dos estudantes, como: idade, sexo, instituição, período, curso de graduação, localização e condição de moradia, renda, dentre outras características.

## **Procedimentos**

Ressalta-se que esta pesquisa foi elaborada e realizada atendendo aos critérios das pesquisas envolvendo a participação de seres humanos, seguindo os procedimentos de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012, 2016) do país, e após aprovação por um comitê de ética local, com Parecer nº 3.458.802 (Anexo B). Além disso, na página inicial da pesquisa foi apresentado aos interessados em participar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) versão coleta *on-line* (Apêndice B), contendo as principais informações acerca da pesquisa considerando riscos, benefícios e demais garantias éticas. Então para participar se fazia necessário dar prosseguimento ao preenchimento do questionário, somente possível após confirmar aceite ao TCLE.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line* utilizando o *Google Formulários*, entre os meses de maio e outubro do ano de 2020 (período que incluiu momentos de suspensão das aulas presenciais nas IES brasileiras, devido ao isolamento social implementado como medida de prevenção contra a COVID-19). Os participantes foram contatados por meio de mídias sociais (*Instagram*, *Facebook* e grupos de *WhatsApp*) e

convidados a preencher as informações, bem como foram informados sobre a participação voluntária, os principais objetivos e critérios de inclusão na pesquisa. Estima-se que em média cada participante precisou de 20 minutos para responder a esta pesquisa.

### **Análise dos dados**

As evidências de validade relacionadas à estrutura interna (i.e., estrutura fatorial e fidedignidade) do QAES foram analisadas através da AFE, tendo em conta o estimador *Unweighted Least Squares* (ULS), a partir da entrada de matriz de correlações policóricas, em razão da natureza da medida ser composta de categorias ordenadas (Holgado-Tello et al., 2010). Para a determinação da quantidade de fatores a serem extraídos, aplicou-se o método *Hull*, visando encontrar uma estimativa ideal que melhor representasse a relação entre o ajuste do modelo e o número de parâmetros, verificado através do indicador *Comparative Fit Index* ( $CFI \geq 0,90$ ; Lorenzo-Seva et al., 2011). Quanto a fidedignidade do instrumento, utilizaram-se os índices de alfa de *Cronbach* e ômega de *McDonald*, sendo tais análises executadas com o *Factor* (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013) na versão 10.8.01 (2018).

Para as análises baseadas no paradigma da Teoria de Resposta ao Item (TRI), empregou-se a linguagem R com o software versão 3.3.2 (*R Development Core Team*, 2015), utilizando-se o pacote estatístico *mirt* (Chalmers, 2012) para estimar os parâmetros individuais dos itens do QAES (discriminação, dificuldade). E as taxas de informação dos itens foram estimadas através do pacote estatístico *ltm* (Rizopoulos, 2006), especificamente, considerou-se o Modelo de Resposta Graduada (Samejima, 1969), uma vez que se trata de uma escala de resposta politômica.

## **Resultados**

### **Evidência de Validade: Estrutura Interna e Precisão do QAES**

Inicialmente, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) objetivando observar se a estrutura fatorial dos estudos originais se mantinha, e ainda verificar, os itens com as maiores cargas fatoriais, a fim de contribuir na tomada de decisão para a redução do QAES. Neste sentido, para verificar os índices de adequabilidade da amostra, foram realizados os testes *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o Teste de Esfericidade de *Bartlett* (Pasquali, 2012); o KMO foi de 0,86, verificando-se um qui-quadrado significativo:  $[\chi^2(780) = 4499,6; p < 0,001]$ . O critério

de *Guttman-Kaiser* indicou a extração de sete fatores, apresentando os primeiros sete fatores com valores próprios (eigenvalues) superiores a 1: 11,00; 5,14; 3,58; 2,94; 2,16, 1,14, e 1,08 respectivamente, explicando conjuntamente 62,1 % da variância total.

Por sua vez, a análise paralela indicou a pertinência de cinco fatores, visto que apenas os cinco primeiros fatores apresentaram valores de variância explicada superiores quando contrastados aos dados simulados (dados reais: 28,7%; 13,4%; 9,32%; 7,59%; e 5,48%, dados aleatórios alocados no percentil 95: 5,7%; 5,3%; 5,0%; 4,8%; e 4,6%, respectivamente). O modelo fatorial é apresentado na Tabela 1, na qual se verificam a descrição do conteúdo dos itens, as cargas fatoriais, e os índices de comunalidades.

**Tabela 1**

*Estrutura Fatorial do QAES*

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	h <sup>2</sup>
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	<b>0,96</b>	-0,01	0,04	-0,07	0,03	0,87
35. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.	<b>0,92</b>	0,01	0,01	-0,05	-0,15	0,71
5. Estou no curso superior que sempre sonhei.	<b>0,85</b>	0,04	0,11	-0,17	-0,10	0,59
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	<b>0,84</b>	-0,03	0,04	0,05	0,07	0,77
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá em minha vida no futuro.	<b>0,75</b>	0,01	0,07	0,10	0,01	0,61
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	<b>0,73</b>	-0,08	-0,10	0,18	0,07	0,74
10. Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	<b>0,69</b>	0,05	-0,16	0,05	0,09	0,72
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	-0,01	<b>0,94</b>	0,03	-0,09	-0,05	0,81
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	0,02	<b>0,91</b>	0,01	0,05	-0,12	0,81
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	-0,01	<b>0,88</b>	0,04	0,01	-0,02	0,76
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, me dou bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	-0,05	<b>0,83</b>	0,01	0,04	-0,08	0,64
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequentam as mesmas aulas que eu.	0,02	<b>0,76</b>	-0,05	0,09	0,09	0,74
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por exemplo, almoço, intervalos) na Universidade.	0,02	<b>0,71</b>	0,05	0,04	0,01	0,53
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	-0,07	<b>0,64</b>	-0,07	-0,06	0,16	0,46

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	h <sup>2</sup>
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	0,06	<b>0,58</b>	-0,10	0,03	0,11	0,48
24. Ultimamente tenho me sentido triste e/ou abatido.	0,02	-0,02	<b>0,91</b>	-0,04	0,02	0,82
19. Nas últimas semanas tenho me sentido ansioso/a.	-0,01	0,09	<b>0,86</b>	-0,03	0,17	0,68
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim que me deixam triste.	-0,05	-0,08	<b>0,85</b>	0,08	-0,01	0,76
39. Nas últimas semanas tenho me sentido sem energia e mais cansado/a.	0,12	-0,05	<b>0,83</b>	0,02	-0,01	0,65
14. Ultimamente tenho me sentido desorientado/a e confuso/a.	-0,12	0,06	<b>0,82</b>	0,02	0,07	0,68
34. Ultimamente há situações em que me sinto perdendo o controle.	0,08	-0,03	<b>0,82</b>	0,05	-0,11	0,69
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades	0,05	0,01	<b>0,67</b>	0,05	-0,14	0,53
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável que o habitual.	-0,08	-0,01	<b>0,46</b>	-0,15	0,07	0,27
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por exemplo, biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	0,02	-0,18	0,01	<b>0,83</b>	-0,10	0,56
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade me agradam.	0,08	0,03	-0,07	<b>0,78</b>	-0,27	0,53
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por exemplo, culturais, desportivas, etc) disponíveis na minha Universidade.	-0,02	0,04	-0,01	<b>0,72</b>	0,02	0,55
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	0,03	0,12	-0,01	<b>0,63</b>	-0,15	0,40
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	-0,08	0,02	0,11	<b>0,62</b>	0,12	0,43
6. Identifico-me com a minha Universidade (por exemplo, valores, regras, etc).	0,12	0,10	0,01	<b>0,60</b>	-0,13	0,41
11. Gosto do ambiente intelectual (por exemplo, palestras, debates, exposições) presente na minha Universidade.	0,13	0,02	0,12	<b>0,47</b>	0,15	0,39
20. Penso que estou tendo uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	<b>0,30</b>	-0,03	-0,19	<b>0,39</b>	0,16	0,55
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	-0,04	-0,04	0,12	-0,08	<b>0,81</b>	0,51
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	-0,04	-0,06	0,08	0,12	<b>0,73</b>	0,54
33. Esforço-me no estudo porque estou determinado/a a conseguir bons resultados.	0,12	0,04	0,04	-0,06	<b>0,70</b>	0,55
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo pelo tempo necessário.	-0,01	0,02	-0,21	-0,06	<b>0,57</b>	0,41

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	h <sup>2</sup>
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	0,17	-0,04	-0,11	-0,06	<b>0,53</b>	0,41
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	-0,03	0,06	-0,15	0,07	<b>0,52</b>	0,39
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	-0,04	-0,02	0,07	0,19	<b>0,49</b>	0,31
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me dou bem ou mal na aprendizagem.	0,12	0,10	0,28	-0,13	<b>0,40</b>	0,21
Número de itens	7	8	8	9	8	
$\alpha$ de Cronbach	0,89	0,89	0,88	0,79	0,78	
$\Omega$ de McDonald	0,90	0,91	0,89	0,80	0,79	

*Nota.* Fator 1 – Projeto de Carreira; Fator 2 – Adaptação Social; Fator 3 – Adaptação Pessoal-emocional; Fator 4 – Adaptação ao Estudo; Fator 5 – Adaptação Institucional. h<sup>2</sup> = Comunalidade.

A partir da Tabela 1, pode-se observar que o agrupamento de itens que emerge da AFE corresponde à perspectiva teórica, ao contar com itens com índices de comunalidades que variavam entre 0,21 (item 13) e 0,87 (item 30), bem como cargas fatoriais que variaram entre 0,39 (item 13) e 0,96 (item 30), pode-se inferir a boa capacidade dos itens para a avaliação dos construtos alvo dos fatores. Contudo, o item 20 “*Penso que estou tendo uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro*”, originalmente desenvolvido para representar o fator *Projeto de Carreira*, apresentou carga fatorial mais alta (0,39) no fator *Adaptação Institucional*, enquanto apresentou carga fatorial de 0,30 no seu fator original, sendo, portanto, o único item que apresentou carga fatorial cruzada (itens com cargas fatoriais superiores a 0,30 em mais de um fator).

Especificamente, observou-se que o Fator 1 agrupou sete itens com níveis de saturação adequados ( $> 0,30$ ), com cargas variando entre 0,38 (item 13) e 0,96 (item 30) os quais indicam a adaptação acadêmica relacionada a escolha do curso como forma de carreira profissional, denominado nos estudos originais de “*Projeto de Carreira*”. Já o Fator 2, agrupou os itens de “*Adaptação Social*”, que abrange a adaptação acadêmica quanto às relações estabelecidas com amigos e grupos de iguais, agrupando oito itens, com cargas fatoriais variando de 0,58 (item 37) e 0,94 (item 7).

Por sua vez, o Fator 3 foi composto por oito itens, com cargas fatoriais variando de 0,46 (item 4) a 0,91 (item 24), que se referem a sentimentos negativos experienciados no contexto universitário, como ansiedade, sensação de falta de controle, tristeza, incompetência,

incapacidade, cansaço e irritação, denominado originalmente de “*Adaptação Pessoal-emocional*”. Enquanto o Fator 4 denominado de “*Adaptação Institucional*” agrupou nove itens com níveis de saturação adequados ( $> 0,30$ ), cargas fatoriais entre 0,39 (item 20) e 0,83 (item 36), os quais representam a adaptação acadêmica relacionada com a satisfação dos estudantes na experiência com as instalações e profissionais da IES.

E, por fim, o Fator 5 obteve o agrupamento de oito itens, com uma variação entre as cargas em que, a menor se apresenta no item 13 (0,40) e a maior no item 18 (0,81), relacionados com a adaptação acadêmica quanto a aprendizagem e dedicação aos estudos, denominado originalmente de “*Adaptação ao Estudo*”. Após a realização desta AFE, foram realizadas análise de TRI com o intuito de verificar qualidade psicométrica dos itens individualmente para propor a redução do QAES.

### **Parâmetros dos Itens do QAES via TRI: Discriminação, Dificuldade e Curvas de Informação dos Itens**

A avaliação dos parâmetros de discriminação e dificuldade dos itens por fator do QAES foi realizada para mostrar a discriminação apresentada por cada um dos itens, em conjunto e separadamente, bem como, para mostrar a dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, quanto a quantidade de traço latente necessária para responder ao item. Os resultados podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Parâmetros dos Itens do QAES por Fator*

	It.	Sigla da escala				
		$a$	$b_1$	$b_2$	$b_3$	$b_4$
Projeto de Carreira	5	2,02	-1,97	-1,17	-0,33	0,44
	10	2,46	-2,45	-1,66	-0,86	0,17
	15	3,36	-2,04	-1,68	-0,81	0,32
	25	2,68	-2,67	-1,70	-0,85	0,43
	30	4,83	-1,74	-1,12	-0,41	0,53
	35	2,74	-1,56	-1,11	-0,49	0,14
	40	2,20	-3,21	-2,42	-1,47	-0,36
Adaptação Social	2	2,21	-2,77	-1,99	-1,20	0,14

	Sigla da escala					
	It.	<i>a</i>	<i>b<sub>1</sub></i>	<i>b<sub>2</sub></i>	<i>b<sub>3</sub></i>	<i>b<sub>4</sub></i>
	7	3,66	-1,72	-0,84	-0,31	0,53
	12	3,62	-2,17	-1,37	-0,58	0,25
	17	2,58	-1,73	-0,97	-0,16	0,91
	22	1,53	-1,99	-0,99	0,11	1,34
	27	1,88	-2,05	-1,28	-0,61	0,45
	32	3,41	-1,46	-0,88	-0,38	0,46
	37	1,57	-2,19	-1,36	-0,33	1,18
Adaptação Pessoal- emocional	4	0,94	-2,53	-1,04	0,07	1,62
	9	3,21	-1,26	-0,61	-0,20	0,50
	14	2,40	-1,53	-0,74	-0,27	0,56
	19	2,47	-1,90	-1,27	-0,81	0,07
	24	4,27	-1,20	-0,65	-0,07	0,55
	29	1,65	-1,66	-0,72	-0,01	0,95
	34	2,67	-1,63	-0,82	-0,22	0,59
	39	2,45	-1,73	-1,01	-0,56	0,23
Adaptação Institucional	1	1,88	-2,14	-1,20	-0,28	0,96
	6	1,45	-2,54	-1,62	-0,26	1,21
	11	1,25	-3,57	-2,38	-1,05	0,50
	16	1,43	-3,92	-2,47	-1,44	0,45
	21	1,30	-2,04	-1,06	0,14	1,74
	26	1,99	-1,57	-0,62	0,29	1,17
	31	1,54	-1,44	-0,58	0,07	1,09
	36	1,99	-1,67	-0,83	-0,14	0,91
Adaptação ao Estudo	3	1,13	-3,60	-2,11	-0,76	1,27
	8	1,45	-2,18	-0,87	0,08	1,40
	13	0,68	-5,55	-3,20	-1,56	1,17
	18	1,70	-1,44	-0,32	0,59	1,79
	20	1,19	-3,30	-1,84	-0,49	1,55
	23	1,33	-2,11	-0,76	0,44	1,91
	28	1,84	-1,62	-0,51	0,36	1,68
	33	1,91	-4,07	-2,18	-1,06	0,28

It.	Sigla da escala				
	$a$	$b_1$	$b_2$	$b_3$	$b_4$
38	1,40	-3,39	-2,36	-0,96	0,73

*Nota.* It. = número do item;  $a$  = parâmetro de discriminação;  $b_{1-4}$  = parâmetro de dificuldade.

A avaliação dos parâmetros de discriminação do fator Projeto de Carreira mostra que seus itens em conjunto apresentam discriminação muito alta ( $M = 2,89$ ;  $DP = 0,77$ ), e ainda que, todos os itens desse fator apresentaram discriminação muito alta ( $a > 1,70$ ). Com relação à dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, verificou-se a existência de itens que exigiram baixa quantidade de traço latente ( $M = -1,07$ ;  $DP = 0,51$ ), variando entre -1,20 (item 10) a -0,75 (item 35).

Os parâmetros de discriminação do fator Adaptação Social mostram que seus itens em conjunto apresentam discriminação muito alta ( $M = 2,55$ ;  $DP = 0,67$ ), bem como, que nenhum dos itens apresentou discriminação moderada. Dessa forma, os itens 22 e 37 apresentaram classificação alta ( $a > 1,35$ ), seguido dos itens 2, 7, 12, 27 e 32 com discriminação muito alta ( $a > 1,70$ ). Com relação à dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, verificou-se a existência de itens que exigiram baixa quantidade de traço latente ( $M = -0,74$ ;  $DP = 0,43$ ), variando entre -1,45 (item 2) a -0,52 (item 32).

Já a análise dos parâmetros de discriminação do fator Adaptação Pessoa-emocional mostra que seus itens em conjunto apresentam discriminação muito alta ( $M = 2,50$ ;  $DP = 0,60$ ) e que o item menos discriminativo foi o 4 ( $a < 1,34$ ), com discriminação moderada. Seguindo verifica-se o item 29, de classificação de discriminação alta ( $a > 1,35$ ) e finalmente, os itens 9, 14, 19, 24, 34 e 39 apresentaram discriminação muito alta ( $a > 1,70$ ). Com relação à dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, verificou-se a existência de itens que exigiram baixa quantidade de traço latente ( $M = -0,54$ ;  $DP = 0,33$ ), variando entre -0,97 (item 19) a -0,36 (item 29).

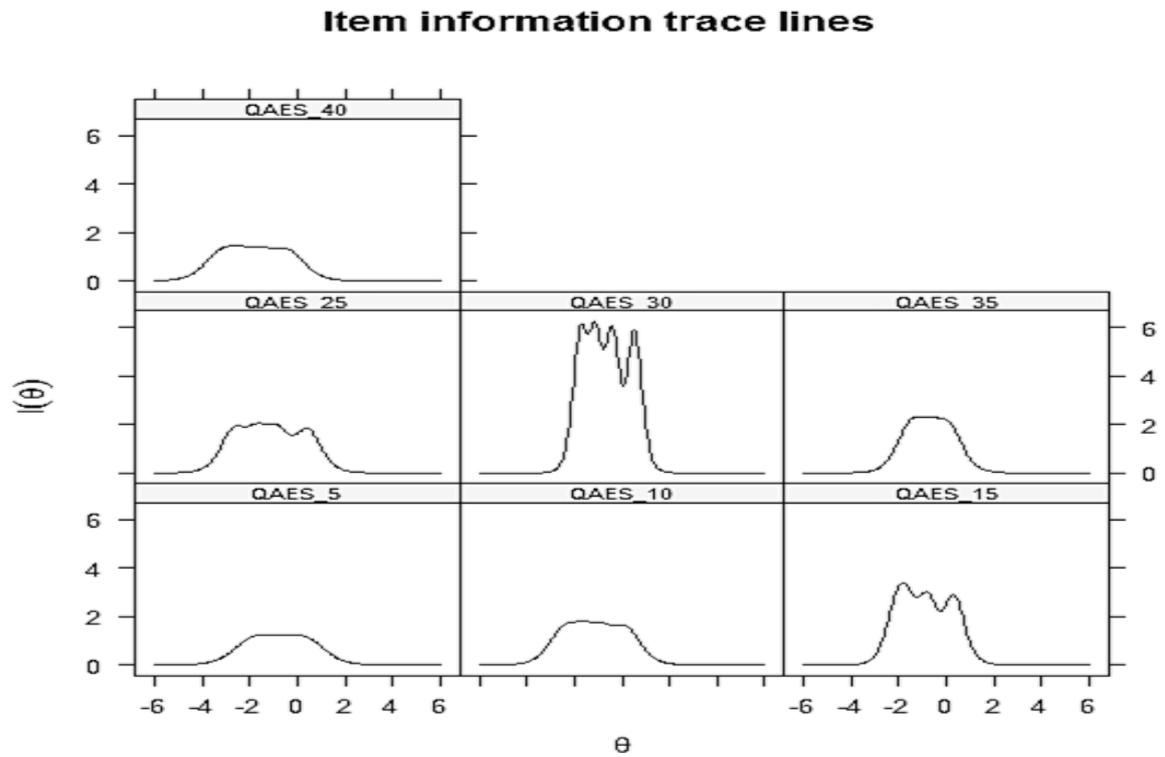
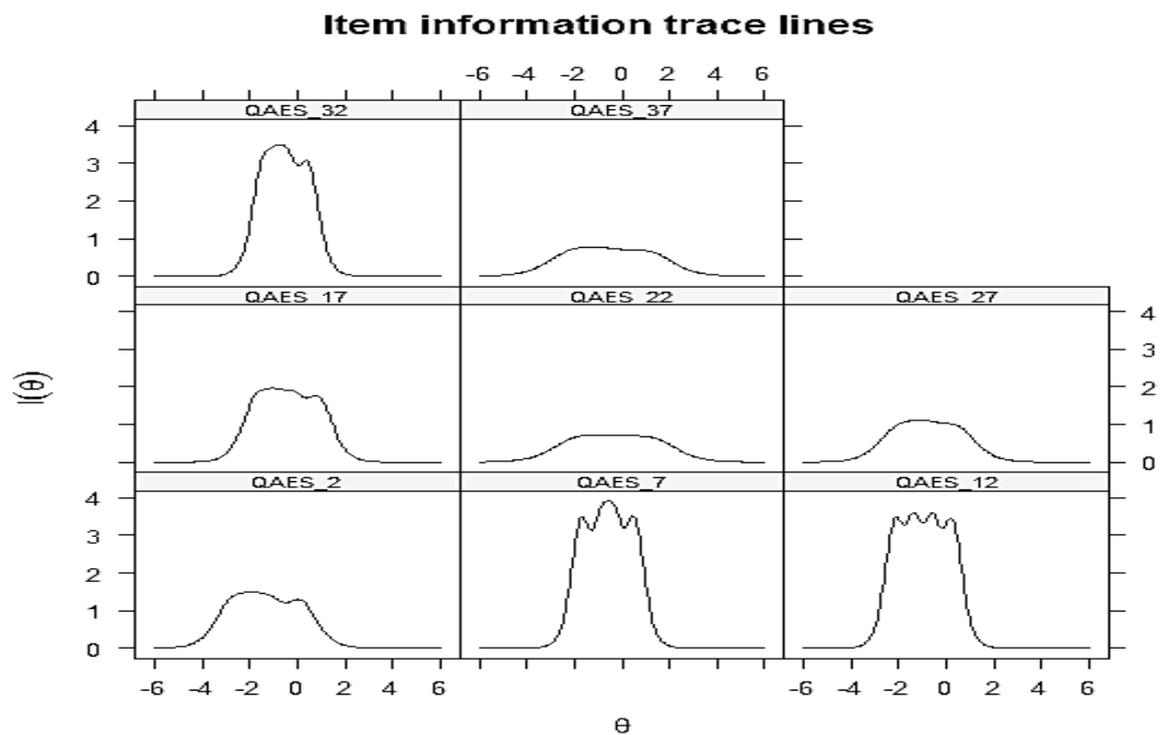
Em relação ao parâmetro de discriminação do fator Adaptação Institucional, seus itens, em conjunto, apresentaram discriminação alta ( $M = 1,60$ ;  $DP = 0,40$ ), sendo que os itens menos discriminativos foram: 11 e 21 ( $a < 1,34$ ), com discriminação moderada. Já os itens 6, 16 e 31 foram classificados como tendo discriminação alta ( $a > 1,35$ ), e finalmente, os itens 1, 26 e 36 apresentaram discriminação muito alta ( $a > 1,70$ ). Com relação à dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, verificou-se a existência de itens que exigiram baixa

quantidade de traço latente ( $M = -0,75$ ;  $DP = 0,53$ ), variando entre -1,62 (item 11) a -0,18 (item 26).

Finalmente, em relação ao parâmetro de discriminação do fator Adaptação ao Estudo, observou-se que, em conjunto, apresentam discriminação alta ( $M = 1,40$ ;  $DP = 0,38$ ), os itens menos discriminativos foram: 3, 13, 20 e 23 ( $a < 1,34$ ), com discriminação moderada. Já os itens 8 e 38 foram classificados como tendo discriminação alta ( $a > 1,35$ ) e finalmente, os itens 18, 28 e 33 apresentaram discriminação muito alta ( $a > 1,70$ ). Com relação à dificuldade ( $b_1 - b_4$ ), ao avaliar os limiares de respostas dos itens, verificou-se a existência de itens que exigiram baixa quantidade de traço latente ( $M = -0,91$ ;  $DP = 0,63$ ), variando entre -1,75 (item 33) a -0,13 (item 23).

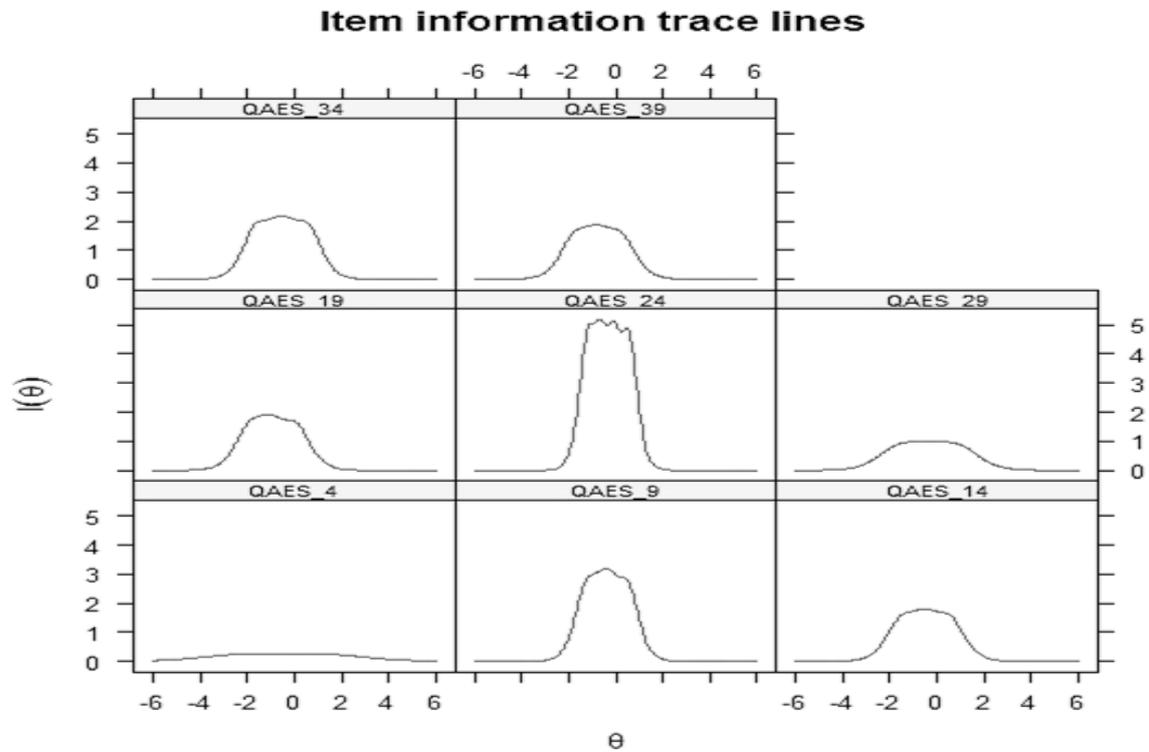
Posteriormente, sendo realizada a observação das curvas de informação dos itens por cada fator do QAES, com o intuito de observar quais deles mais contribuíram para a mensuração desse construto, obteve-se os resultados demonstrados a seguir. A observação das curvas de informação dos itens do fator Projeto de Carreira (Figura 1), permitiu identificar-se como os que mais contribuem os seguintes itens: 10, 15, 25, 30 e 35. Ademais a observação das curvas de informação dos itens do fator Adaptação Social (Figura 2) possibilitou constatar que os itens que mais contribuem com a mensuração do construto são: 2, 7, 12, 17 e 32.

Além disso, com a observação das curvas de informação dos itens do fator Adaptação Pessoal-emocional (Figura 3), identificou-se os itens que mais contribuem com a mensuração do construto: 9, 19, 24, 34 e 39. Ainda ao observar as curvas de informação dos itens do fator Adaptação Institucional (Figura 4), constatou-se que os que mais contribuem com a mensuração do construto são: 1, 6, 26, 36 e 31. E por fim, verificou-se por meio da observação das curvas de informação dos itens do fator Adaptação ao Estudo (Figura 5), que os que mais contribuem com a mensuração do construto são: 8, 18, 28, 33 e 38.

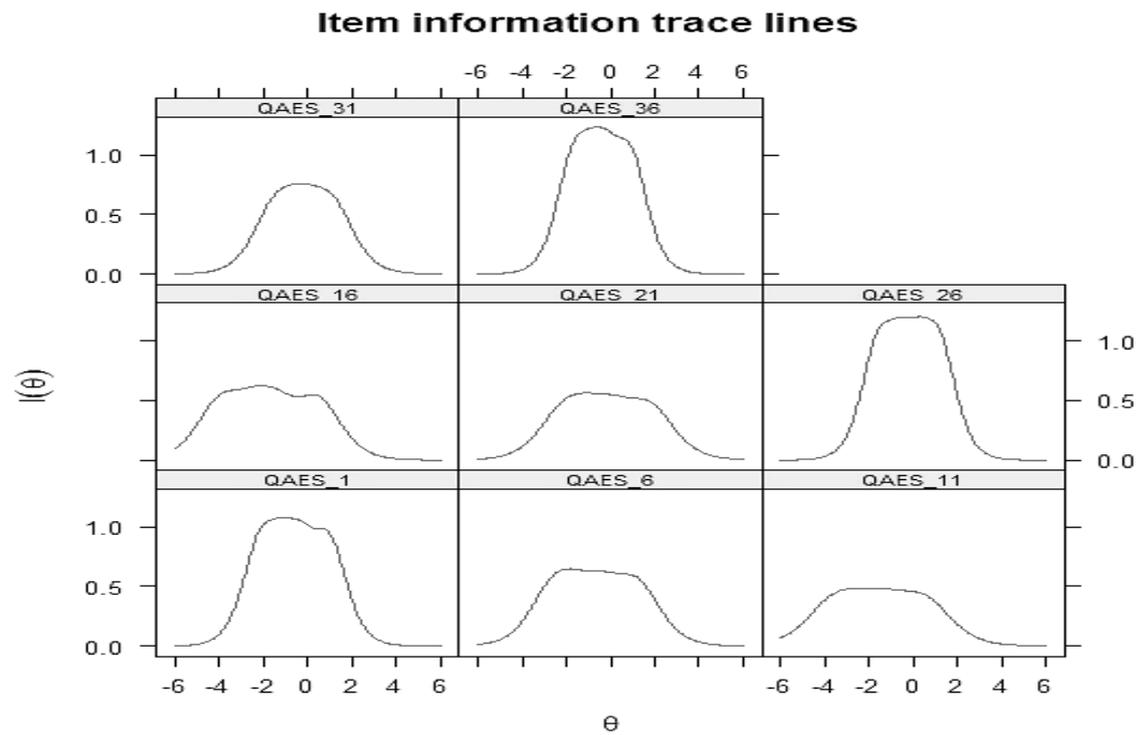
**Figura 1***Curvas de Informação dos Itens: Fator Projeto de Carreira***Figura 2***Curvas de Informação dos Itens: Fator Adaptação Social*

**Figura 3**

*Curvas de Informação dos Itens: Fator Adaptação Pessoal-emocional*

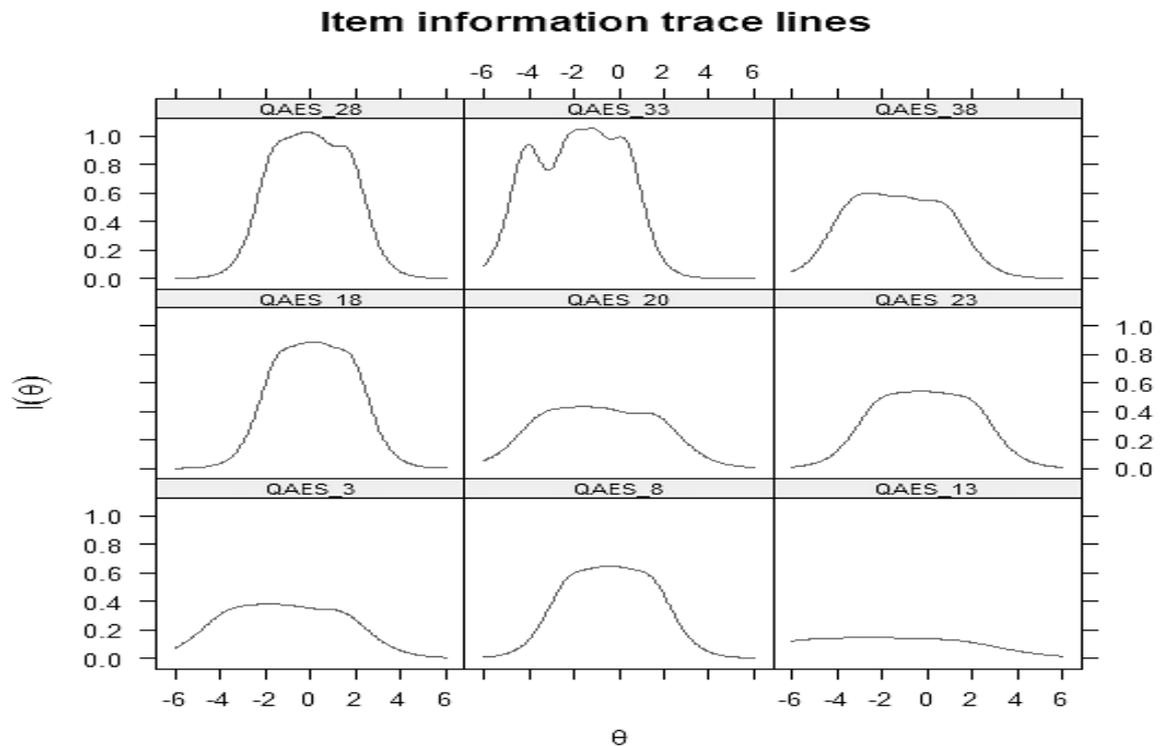
**Figura 4**

*Curvas de Informação dos Itens: Fator Adaptação Institucional*



**Figura 5**

*Curvas de Informação dos Itens: Fator Adaptação ao Estudo*



### Discussão

O objetivo do presente estudo foi apresentar uma versão reduzida do Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) para o contexto brasileiro, de modo que se confia que tal objetivo tenha sido alcançado. Foi possível identificar a mesma estrutura fatorial composta por cinco fatores coerente com a proposta teórica do instrumento original (*Adaptação ao estudo; Adaptação social; Adaptação institucional; Adaptação pessoal-emocional; e Projeto de carreira*) obtida em estudos anteriores no Brasil (Dalbosco, 2008; Ilha et al., 2020) e em outros países (Nhachengo & Almeida, 2020), o que corrobora a validade baseada na estrutura interna do QAES no país.

Além disto, os itens apresentaram cargas fatoriais adequadas, variando de 0,40 (item 13) e 0,96 (item 30), sendo as cargas fatoriais mais altas, consideradas para a escolha dos itens da versão reduzida do QAES aqui proposta. Foi possível verificar ainda, evidências de fidedignidade do QAES com valores de Alfa de Cronbach e Ômega McDonald variando de 0,78 a 0,91, respectivamente, ambos acima de 0,70 como recomendado pela literatura (Ventura-León, & Caycho-Rodríguez, 2017).

No entanto, para se ter mais confiança na escolha dos itens com melhores qualidades psicométricas para compor a versão reduzida do QAES, foram realizadas análises de TRI, verificando parâmetros de dificuldade e discriminação do instrumento. Inicialmente foram calculados os índices de discriminação para a medida, conforme observado, para todos os fatores mensurados, com exceção de alguns itens com discriminação moderada e alta, identificou-se então uma classificação de discriminação muito alta, conforme a interpretação proposta por Baker (2001). Desse modo, tais evidências asseguram a qualidade métrica da medida, no sentido de esta apresentar capacidade adequada de diferenciação de sujeitos com magnitudes próximas no traço latente da AES.

Em relação ao parâmetro de dificuldade, este implica na probabilidade de 50% de um indivíduo responder àquela categoria (alternativa da questão), ou no presente caso, endossar uma dada categoria de resposta, concordando com a mesma. Adotando-se as faixas de interpretação de Pasquali (2020), foi possível observar que os itens das dimensões Projeto de Carreira e Adaptação Social apresentaram classificações que variaram de muito fácil a fácil. Já as dimensões Adaptação Pessoal-emocional, Adaptação Institucional e Adaptação ao Estudo apresentaram itens que variaram de muito fáceis a moderados.

Portanto, a partir de tais análises da medida constatou-se então que a versão reduzida do QAES se apresenta adequada para medir AES, demonstrando evidências satisfatórias de validade da estrutura interna do QAES, precisão, bem como bons indicadores de discriminação e dificuldade dos itens. Desse modo, apresenta-se a proposta de versão reduzida do QAES para o contexto brasileiro (Apêndice C), constituindo-se por 25 itens, distribuídos nas cinco dimensões originais: Projeto de Carreira (7, 9, 14, 17 e 22); Adaptação Social (2, 4, 8, 10 e 19); Adaptação Pessoal-Emocional (6, 12, 13, 21 e 25); Adaptação Institucional (1, 3, 15, 23 e 18); e Adaptação ao Estudo (5, 11, 16, 20 e 24).

Apesar dos resultados aqui encontrados demonstrarem boa qualidade psicométrica da versão reduzida do QAES, algumas limitações na realização deste estudo podem ser apontadas, como as mudanças de contexto social ocorridas no período da coleta dos dados, principalmente ocasionados pela pandemia da COVID-19, as quais alteraram a rotina dos estudantes de IES. Nesse sentido, mesmo que tais aspectos mencionados possam ser importantes por fornecer uma avaliação específica do atual contexto é possível sugerir a realização de estudos futuros a fim de ampliar as evidências de validade e fidedignidade da QAES em sua versão reduzida no contexto brasileiro. Se torna relevante, por exemplo, a realização de estudos de Análise Fatorial Confirmatória Multigrupos para avaliar a estabilidade da versão reduzida do QAES, bem como

verificar invariância do modelo fatorial da medida entre grupos formados por estudantes quanto ao sexo, período e tipo de instituição de ensino superior (pública e privada).

Conclui-se que a versão reduzida do QAES (QAES-R) apresentada na presente pesquisa possui qualidade psicométrica adequada, podendo ampliar e facilitar a avaliação da adaptação acadêmica de estudantes universitários brasileiros. Finalmente, é importante ressaltar, que esta medida pode ser útil para viabilizar programas de intervenção voltados para melhor compreender a adaptação acadêmica de universitários e, com isso, promover estratégias de cuidado e apoio no enfrentamento das adversidades desse contexto, contribuindo para melhoria da saúde mental dessa população.

## Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93. [https://www.researchgate.net/publication/277199884\\_Questionario\\_de\\_Vivencias\\_Academicas\\_QVA-r\\_Avaliacao\\_do\\_ajustamento\\_dos\\_estudantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/277199884_Questionario_de_Vivencias_Academicas_QVA-r_Avaliacao_do_ajustamento_dos_estudantes_universitarios)
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2), 254-267. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v20n2/v20n2a10.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145. [https://www.researchgate.net/publication/268148778\\_Questionario\\_de\\_Adaptacao\\_ao\\_Ensino\\_Superior\\_QAES\\_Construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_um\\_novo\\_questionario](https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario)
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Ato, M., López, J. J., & Benavante, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.31.2.179>
- Carmo, M. C. do, & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao ensino superior em um curso de pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 211-220. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200005>

- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A multidimensional Item Response Theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dez. de 2012*. Diário Oficial da União, Ministério da Saúde, Brasil. [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau delegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau delegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Diário Oficial da União, Brasil. <http://conselho.sau.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptação acadêmica no ensino superior: Estudos com ingressantes*. [tese de doutorado, Universidade São Francisco]. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>
- Franco, E. G. (2016). *Envolvimento e adaptação acadêmica e psicossocial dos estudantes brasileiros na universidade de Coimbra* [dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. <http://goo.link/yRS0l>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-MoscOSO, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F. A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Psicologia para América Latina*, (32), 97-105. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2019000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2019000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Ilha, V. D., Santos, A. A., & Queluz, F. (2020). Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*. RIDEP, 57(4), 41-51. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>

- Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 169-176. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p169>
- Lunard, L. M. (2016). *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na universidade de Coimbra*. [dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. FPCEUC - Teses de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10316/35398>
- Mendes, J. C. da S., Fraga, A., Medeiros, C., Moniz, D., Miranda, L., & Medeiros, T. (2018). Autoconsciência da aparência e a adaptação no ensino superior: Estudo exploratório. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social*, 4(2), 41-47. <https://doi.org/10.31211/rpics.2018.4.2.76>
- Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2020). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes do ensino superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. *Revista E-Psi*, 9(1), 107-117. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo7.pdf>
- Oliveira, C. T. de, Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, K. L. de, Inácio, A. L. M., Silva, A. O. G. da, Mariano, M. L. S., & Franco, S. A. P. (2019). Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 134–149. <https://doi.org/10.21814/rpe.14268>
- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3, Supl. 1), 73-89. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3supl73>
- Pacheco, C. A. (2017). *Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior*. [dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí]. <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>
- Pasquali, L. (2012). *Análise fatorial para pesquisadores*. LabPam.

- Pasquali, L. (2020). *TRI-Teoria de resposta ao item: Teoria, procedimentos e aplicações*. Editora Appris.
- Pereira, J. M. D. (2016). *Percepção de apoio social, adaptação ao ensino superior e bem-estar subjetivo*. [dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/32938/1/TESE%20MIP%20-%20Joana%20Pereira%20-%20202016.pdf>
- R Development Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://cran.r-project.org/doc/manuals/fullrefman.pdf>
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R package for latent variable modeling and item response theory analyses. *Journal of statistical software*, 17(5), 1-25. <https://www.jstatsoft.org/article/view/v017i05>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph Supplement*, 34(4), 100-114. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2(1), 87-107. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>

## ARTIGO II

Adaptação ao Ensino Superior: Influência da Ansiedade-traço, Bem-estar Subjetivo,  
Florescimento e Resiliência

Adaptation to Higher Education: Influence of Trait Anxiety, Subjective Well-Being,  
Flourishing and Resilience

Adaptación a la Educación Superior: Influencia del Rasgo de Ansiedad, Bienestar Subjetivo,  
FloreCIMIENTO y Resiliencia

Adaptação ao Ensino Superior e Saúde Mental

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar a influência da ansiedade-traço, resiliência e bem-estar subjetivo na adaptação ao ensino superior, contando com a participação de 406 universitários brasileiros, sendo 68,2 % do sexo feminino, com idade de  $24,11 \pm 7,29$  anos. Para tanto, os participantes responderam um questionário online contendo: Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Reduzido (QAES-R); medidas de Ansiedade-traço; Bem-estar Subjetivo; Florescimento e Resiliência; e questões sociodemográficas. Foram encontradas relações estatisticamente significativas entre as dimensões da Adaptação ao Ensino Superior e as demais variáveis, bem como, o Florescimento como explicativa para três dessas cinco dimensões, sendo as demais: Adaptação Pessoal-emocional, explicada principalmente por Afetos Negativos; e Adaptação institucional, explicada principalmente pela Satisfação com a Vida.

**Palavras-chave:** adaptação acadêmica; estudantes universitários; saúde mental; psicologia positiva.

## Abstract

This study aimed to investigate the influence of trait anxiety, resilience and subjective well-being on adaptation to higher education, with the participation of 406 Brazilian university students, 68.2% female, aged  $24.11 \pm 7.29$  years. For that, the participants answered an online questionnaire containing: Questionnaire for Adaptation to Reduced Higher Education (QAES-R); Trait Anxiety measures; Subjective Well-Being; Flourishing and Resilience; and sociodemographic issues. Statistically significant relationships were found between the dimensions of Adaptation to Higher Education and the other variables, as well as Flourishing as an explanation for three of these five dimensions, the others being: Personal-emotional Adaptation, explained mainly by Negative Affects; and Institutional adaptation, explained mainly by Satisfaction with Life.

**Keywords:** academic adaptation; university students; mental health; positive psychology.

## Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la influencia del rasgo de ansiedad, resiliencia y bienestar subjetivo en la adaptación a la educación superior, con la participación de 406 estudiantes universitarios brasileños, 68,2% mujeres, de  $24,11 \pm 7,29$  años. Para ello, los participantes respondieron un cuestionario en línea conteniendo: Cuestionario de Adaptación a la Educación Superior Reducida (QAES-R); medidas de Ansiedad de rasgo; Bienestar subjetivo; Florecimiento y Resiliencia; y cuestiones sociodemográficas. Se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la Adaptación a la Educación Superior y el resto de variables, así como Florecimiento como explicación para tres de estas cinco dimensiones, siendo las otras: Adaptación Personal-emocional, explicada principalmente por Afectos Negativos; y Adaptación institucional, explicada principalmente por la Satisfacción con la Vida.

**Palabras clave:** adaptación académica; estudiantes universitarios; salud mental; psicología positiva.

## Introdução

Ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) consiste no início de um processo condicionado a inúmeros fatores, que ocorre de acordo com a adequação aos novos desafios, sendo de suma importância para a saúde mental e bem-estar dos estudantes do Ensino Superior (ES), adaptar-se a essa nova conjuntura (Oliveira, 2015). Principalmente entre os anos de 2010 e 2016 tem aumentado os estudos acerca da adaptação acadêmica ou universitária, ou ainda, estudos sobre integração ou ajustamento acadêmico, com destaque para publicações em língua portuguesa, sobretudo, com amostras de Portugal e Brasil (Macílio et al., 2018). No presente estudo, será adotado o termo Adaptação ao Ensino Superior (AES) que diz respeito ao processo inerente de mudanças vivenciadas no decorrer desta experiência (Oliveira, et al., 2014).

A literatura tem identificado principalmente cinco dimensões da AES: 1) *adaptação social*, representando relações estabelecidas na universidade com grupos de iguais e amigos; 2) *adaptação pessoal-emocional*, referindo-se à sentimentos negativos experienciados no contexto universitário, como ansiedade, sensação de falta de controle, tristeza, incompetência, incapacidade, cansaço e irritação; 3) *adaptação ao estudo*, indicando a organização de informações, estudos, tarefas, e esforços para atingir resultados; 4) *adaptação institucional*, representando satisfação com o ambiente institucional e com os professores, e, finalmente, 5) *adaptação ao projeto de carreira*, representando níveis de adaptação do aluno na trajetória de aprendizagem para a carreira, abrangendo sua satisfação com a escolha do curso (Araújo et al., 2014; Oliveira, 2015).

Os diferentes desafios adquiridos ao ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) podem se tornar potenciais estressores (Carlotto et al., 2015), uma vez que nesse processo, fatores conflitantes, com dimensões pessoais e interpessoais, podem ser desafiadores e levar ao sofrimento e/ou adoecimento psíquico e emocional (Oliveira, 2015). Nesse sentido, tais dimensões mencionadas quando não adaptadas de maneira adequada, podem gerar sofrimento psíquico e prejuízos ao desempenho acadêmico dos estudantes universitários. Pois, a necessidade de se adaptar a esta nova realidade torna-se para muitos impactante na sua saúde mental (Ariño & Bardagi, 2018).

Segundo Oliveira et al. (2018) estudos tanto nacionais, quanto internacionais evidenciam que o ambiente encontrado no ES exige mais autonomia e responsabilidade, sendo necessário aprender a lidar com novas regras, obrigações, colegas, professores e conteúdos, situações bem diferentes daquelas vivenciadas no ensino médio, sendo possível o estudante desencadear maior ansiedade ou evadir-se. Ou seja, os aspectos característicos da vida

universitária produzem demandas acadêmicas que podem se constituir como estressores, e alguns dos estudantes provavelmente vivenciarão o período de formação superior com maior intensidade e sofrimento psíquico, quando houver dificuldades em cumprir as exigências estabelecidas (Ariño & Bardagi, 2018). Dessa forma, podem ser explicados os altos índices de evasão e reprovação nas universidades do Brasil, como também o aumento de ansiedade e depressão entre esta população (Oliveira, 2015).

A entrada no Ensino Superior (ES) pode demandar ainda mudança da casa dos pais ou deslocamento da cidade natal, estado e até mesmo país, provocando alterações, além de geográficas, psicológicas e sociais entre os estudantes. Tais modificações de vivência requerem adaptações na maneira de avaliar e lidar com as novas situações postas, onde a dificuldade de adaptação ao contexto do ES já é associada a sinais e sintomas de ansiedade, estresse e depressão (Antunes 2015; Silva, 2016; Vizzotto et al., 2017). Estudos de educação no ES também mencionam consideravelmente a possibilidade de serem vivenciadas situações de ansiedade pelo aluno ingressante relacionada a carreira, a escolha do curso e mudança do grupo de amigos (Dalbosco, 2018).

Neste sentido, segundo Oliveira (2015), ações que busquem integrar o aluno e propiciar seu desenvolvimento pessoal e social durante seu ingresso no ES, podem evitar um impacto negativo sobre sua adaptação e rendimento, evitando causar sintomas de ansiedade, depressão e/ou evasão. A ansiedade tem sido definida na literatura enquanto Traço (A-T) e enquanto Estado (A-E), na qual a A-T diz respeito a diferenças de características individuais estáveis, relativamente, e a A-E trata-se de um estado emocional transitório. Assim, quanto aos seus escores, para a A-T existe uma menor tendência de mudanças em decorrência de alterações do ambiente, enquanto que para a A-E esses podem variar de acordo com o perigo percebido e oscilar no tempo (Andrade & Gorenstein, 1998).

Atualmente, acrescentando-se às alterações e novas exigências da inserção ao ES, os acontecimentos e mudanças sociais, relacionados com a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) provavelmente veem tornando a AES um período ainda mais desafiador para os universitários. Lidar com o isolamento social, possível adoecimento por COVID-19 e até morte de parentes e amigos, têm afetado a saúde mental das pessoas (Wang et al., 2020; Kimhi et al., 2020). Porém quando se inclui o contexto da educação e seus processos, observa-se que o ambiente educacional foi um dos que mais recebeu impacto negativo durante a pandemia (Cao et al., 2020).

Especificamente no ES, a maior parte das IES no Brasil e em todo o mundo interromperam suas aulas ou modificaram seus métodos de ensino, passando de ensino

presencial para modelos de educação à distância (e.g., aulas remotas) de forma muito rápida, sem que os alunos tivessem condições ideais para se adaptar. Desse modo, todo esse cenário, aliado aos desafios inerentes da AES, pode estar afetando ainda mais o desempenho educacional, social e psicológico dos universitários, como já apontado em estudos anteriores (Cao et al., 2020; Lozano-Diaz, et al., 2020).

A este respeito, em um estudo com 7.143 estudantes universitários chineses, Cao et al. (2020) verificaram que 24,9% desses estavam sofrendo de ansiedade devido ao surto de COVID-19, podendo este resultado estar relacionada ao efeito do vírus em seus estudos e no futuro emprego. Por sua vez, Wang et al. (2020) em uma pesquisa com 1.210 pessoas da população geral da China, identificaram que ser estudante foi uma condição associada com maiores níveis de ansiedade e com maior impacto psicológico.

Diante do exposto, investigar a influência de variáveis que podem estar relacionadas com a AES pode contribuir para fomentar pesquisas e estratégias de intervenção eficazes para propiciar vivências mais positivas e, conseqüentemente, reduzir os impactos da inserção no ambiente acadêmico universitário, sobretudo, no atual contexto de pandemia, o que justifica a realização desta pesquisa.

### **Adaptação ao Ensino Superior e Psicologia Positiva**

Inúmeras variáveis podem estar relacionadas com a AES, sendo importante conhecer aquelas que possibilitem mecanismos de cuidado e contribuam para adaptação, permanência e formação saudável dos estudantes universitários brasileiros. Neste sentido, a perspectiva da Psicologia Positiva (PP) se apresenta como uma área apropriada para esta finalidade, tendo em vista que se declara como a ciência de experiência subjetiva positiva, enfatizando traços individuais positivos e instituições positivas através do estudo científico da “felicidade”, visando prevenir psicopatologias, e não apenas intervindo quando estas já estão instauradas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O construto Bem-estar Subjetivo (BES) é um dos pilares da PP e sua operacionalização consiste em um modelo tripartite, que se constitui dos construtos Satisfação com a Vida (SV), Afeto Positivo (AP), e Afeto Negativo (AN) (Diener, 2000). Posteriormente, Diener et al. (2010) visando complementar as dimensões do BES introduziu uma nova medida, o Florescimento, que tem base na teoria do bem-estar social, e envolve as necessidades humanas de competência, relação com os outros e autopercepção.

As emoções vivenciadas pelo sujeito constituem o componente afetivo do BES, então, o nível de afeto é feito pelo indivíduo na ponderação entre os sentimentos prazerosos e desprazerosos, enquanto a percepção da Satisfação com a Vida que o sujeito possui, se constitui como o componente cognitivo (Zanon et al., 2013). Florescimento combina sentir-se bem com funcionamento eficaz (Huppert & So, 2013). Inclui, portanto, aspectos sociais e psicológicos, indicando que pessoas com altas pontuações em florescimento apresentam maiores recursos psicológicos, e está também associado ao otimismo, propósito e significado de vida (Fonseca et al., 2015).

A literatura da PP afirma que cultivar emoções positivas, encontrar significado, propósito, ter envolvimento verdadeiro nas atividades diárias da nossa vida, procurar relações interpessoais positivas com indivíduos próximos, descobrir nossas competências e fazer uso delas, é o que permite a qualquer ser humano florescer (Becalli, 2014; Huppert & So, 2013). E para experimentar BES em abundância é necessário sentir muitas emoções agradáveis e poucas desagradáveis, mas sabendo-se que há a influência de diversos fatores envolvidos neste processo (Diener, 2000). Nesta perspectiva, encontra-se atualmente na literatura indicadores de relação entre BES e resiliência (Pestana, 2018; Yildirim, 2019).

Na literatura na área da Psicologia, a Resiliência é considerada um fenômeno psicológico presente em todos os indivíduos, que se desenvolve e se manifesta ao longo do ciclo vital, sempre que o indivíduo for submetido a uma condição adversa, real ou percebida (Oliveira & Nakano, 2018; Dell'aglio et al., 2011). Cazan (2014) verificou que indivíduos mais resilientes tem maior chance de perceber eventos estressores como desafios e não ameaças, identificando as consequências positivas de uma situação complicada e apresentando soluções mais criativas para as suas tarefas, o que poderia auxiliar na AES. Nesta circunstância pode ser um mecanismo elevado de adaptação, que se relaciona com a capacidade do indivíduo de superar eventos negativos (Cachón et al., 2020). Logo, adaptar-se, neste sentido, é considerado um ajustamento social que se relaciona com eventos de recuperação e de superação aos fenômenos de resistência ao estresse (Brandão et al., 2011).

A este respeito, Lozano-Díaz, et al. (2020) investigaram o impacto causado pelas mudanças no ensino decorrentes da crise da pandemia da COVID-19 em universitários na Espanha e concluíram que os alunos com perfil mais resiliente foram os que sofreram menor impacto psicológico e acadêmico. Ademais, Gonçalves et al. (2021) em um estudo com universitários brasileiros, em condição de isolamento social, evidenciou indícios do papel mediador da resiliência na relação entre ansiedade e medo da COVID-19, influenciando na redução destas condições, podendo auxiliar na manutenção da saúde mental desse público.

Diante do exposto, se faz necessário conhecer possibilidades e buscar mecanismos de cuidado, que contribuam para adaptação, permanência e formação saudável dos estudantes universitários brasileiros, sobretudo em situações adversas, como a de acometimento de uma pandemia. Neste sentido, estudos têm buscado compreender como é possível propiciar menor prejuízo à saúde mental dessa população, em relação às formas de melhorar a experiência acadêmica universitária. Dessa maneira, a presente pesquisa objetivou verificar a influência da ansiedade-traço, bem-estar subjetivo, florescimento e resiliência na AES de universitários brasileiros durante a pandemia da COVID-19.

## Método

### Amostra

Inicialmente, contou-se com a participação de 416 estudantes universitários, porém havendo a organização do banco de dados, alguns questionários tiveram que ser excluídos, devido os participantes não possuírem o perfil adequado de acordo com o critério de inclusão pré-estabelecido para a pesquisa. Critérios esses que consistiam em: ter no mínimo 18 anos, estar regularmente matriculado em um curso de graduação de IES pública ou privada do país, ter cursado pelo menos um semestre desse curso no momento da pesquisa, e aceitar participar de forma voluntária. Dentre os 406 participantes a maioria é do sexo feminino (68,2%) com idades entre 18 a 60 anos ( $M = 24,11$ ;  $DP = 7,29$ ), tendo renda familiar entre um e três salários mínimos (36,5%), e entre três e cinco salários mínimos (18,2%). Eles indicaram, majoritariamente, que não foi necessário mudar de cidade para cursar sua atual graduação (65,8%), residindo com os pais ou responsáveis (65%).

E ainda, a maioria é proveniente de IES públicas (74,1%), estando mais da metade (56,9%) localizadas no interior de vinte e cinco dos estados brasileiros, e do DF, sendo a maior concentração nos estados de PE (25,9%), CE (13,8%) e BA (10,1%). Se destacaram os cursos de Psicologia (28,3%), Educação Física (11,1%) e Medicina (6,4%), dentre os 53 listados, dos quais os estudantes estão cursando os seguintes períodos: 1º ou 2º (21,4%); 3º ou 4º (22,9%); 5º ou 6º (19,2%); e acima do 6º (36,5%). Além disso, a maioria (49,5%) dos participantes estudam em cursos integrais e (29,6%) em período noturno, sendo que, durante o período de isolamento social (51,5%) deles declararam não estarem tendo aulas *on-line* e (66,3%) estarem envolvidos em atividades extracurriculares. E por fim, é predominante entre os estudantes da

amostra não realizar estágio remunerado (91,1%), bem como, não receber algum tipo de bolsa IES (78,8%).

## **Instrumentos**

Para a realização da presente pesquisa os participantes responderam os instrumentos, descritos a seguir:

*Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Reduzido – QAES-R* (Apêndice C) Originalmente desenvolvido e validado por Araújo et al. (2014) e Dalbosco (2018), avalia as experiências e dificuldades de estudantes na sua AES, incluindo aspectos interpessoais, relacionados com o curso e a instituição, com resposta em escala *Likert*, variando entre 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). Na presente pesquisa, foi utilizada sua versão reduzida desenvolvida pelos próprios autores desse estudo (QAES- R, Apêndice C), a mesma possui 25 itens. Tais itens foram selecionados a partir de análises de TRI, e se distribuem entre os cinco fatores, os quais apresentaram alfa de *Cronbach* superiores a 0,78 e ômega de *Mcdonald* superiores a 0,79: Projeto de Carreira (7, 9, 14, 17 e 22); Adaptação Social (2, 4, 8, 10 e 19); Adaptação Pessoal-Emocional (6, 12, 13, 21 e 25); Adaptação Institucional (1, 3, 15, 23 e 18); e Adaptação ao Estudo (5, 11, 16, 20 e 24).

*Escala de Satisfação com a Vida – ESV* (Anexo C): Mensura a percepção de satisfação e proximidade dos ideais da vida do sujeito, composta por cinco itens, respondidos por meio de uma escala de resposta do tipo *Likert*, que varia de 7 (*Concordo totalmente*) a 1 (*Discordo totalmente*). Foi proposta por Diener et al., (1985) e adaptada para o Brasil por Gouveia et al. (2005) apresentando índice satisfatório de confiabilidade (0,72);

*Escala de Afetos Positivos e Negativos – EAPN-10* (Anexo D): Mede *afetos positivos* (feliz, satisfeito, divertido, otimista e alegre) e *afetos negativos* (deprimido, frustrado, zangado, preocupado e infeliz) experienciados ultimamente pelo sujeito utilizando uma escala de resposta do tipo *Likert*, variando de 1 (*Nunca*) a 7 (*Com muita frequência*). Foi desenvolvida por Gouveia et al., (2019), baseando-se nos estudos de Diener e Emmons (1984), tratando-se de uma proposta abreviada, composta por dez itens, que apresentou evidências de validade fatorial, por meio de análises fatoriais exploratória e confirmatória (e.g., CFI = 0,92) e índices de consistência interna satisfatórios (alfas superiores a 0,80);

*Escala de Florescimento – EF* (Anexo E): Avalia como o sujeito tem relacionamentos positivos e quais os sentidos e propósitos da sua vida, por meio de oito itens, respondido a partir de uma escala de resposta do tipo *Likert*, de oito itens variando de 1 (*Discordo totalmente*) a 7

(*Concordo totalmente*). Foi desenvolvida por Diener et al., (2010) demonstrando coeficientes adequados de consistência interna (alfa de Cronbach,  $\alpha = 0,87$ ) para a língua inglesa, sendo traduzida e validada no contexto brasileiro com alfa de Cronbach satisfatório ( $\alpha = 0,83$ ) por Fonseca, Nascimento, Barbosa, Vione e Gouveia (2015);

*Escala Breve de Resiliência – EBR* (Anexo F): Mensura resiliência por meio de cinco itens respondidos em uma escala de resposta do tipo *Likert*, que varia de 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). Foi desenvolvida por Smith et al., (2008) e validada para utilização no Brasil por Coelho et al., (2016) apresentando evidências psicométricas e confiabilidade consideradas satisfatórias (Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald maiores que 0,70);

*Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE-T* (Anexo G): Desenvolvido originalmente por Spielberger et al., (1970), o IDATE foi traduzido e adaptado para o Brasil inicialmente por Biaggio et al., (1977) e mais recentemente, Borine, (2011) apresentou evidências de validade convergente do IDATE com a Escala de Fatorial de Neuroticismo, bem como confiabilidade psicométrica adequada ( $\alpha = 0,79$ ) desta medida. Para esse estudo será utilizado apenas o componente Ansiedade-traço (IDATE-T) que avalia a ansiedade enquanto traço por meio de 20 itens, solicitando-se ao sujeito que informe como se sente geralmente, utilizando uma escala de resposta variando de 1 “*absolutamente não*” a 4 “*muitíssimo*”, com escores que podem variar de 20 a 80 caracterizando o grau de ansiedade.

*Questionário sociodemográfico* (Apêndice A): composto por questões elaboradas visando coletar informações para caracterizar a amostra de acordo com idade, sexo, curso, período, renda, dentre outras características.

## **Procedimento**

Os devidos cuidados éticos para o desenvolvimento deste estudo foram realizados, por meio do cumprimento dos critérios estipulados nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012,2016), que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos no país. Como recomendado esta pesquisa foi submetida a plataforma Brasil e aprovada pelo comitê de ética responsável, sob o parecer de número 3.458.802 (Anexo B). Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) versão coleta *on-line* (Apêndice B) foram dispostas as principais informações sobre a participação voluntária, os riscos, os benefícios e demais garantias.

Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line*, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, no período de maio a outubro de 2020 (cenário que inclui momentos de isolamento social, implementado como medida de prevenção contra a COVID-19, causando suspensão das aulas presenciais nas IES brasileiras). Assim, a divulgação da pesquisa à comunidade acadêmica foi feita a partir de redes sociais, a exemplo do *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, com informações sobre objetivos e critérios de inclusão da pesquisa. Somente foi possível participar da pesquisa após aceitar as condições presentes no TCLE, disponível na primeira seção do formulário de pesquisa.

### **Análise dos dados**

De acordo com o recomendado pela literatura (Dancey & Reidy, 2019) para analisar os dados obtidos foram calculadas estatísticas descritivas (média e desvio padrão) para caracterizar a amostra, quanto aos aspectos sociodemográficos e quanto as variáveis da AES, Ansiedade-traço, BES, Florescimento e Resiliência. Foram ainda realizadas análises de correlação  $r$  de Pearson e análises de Regressão linear múltipla (método *Forward*) para verificar correlatos e predições entre as dimensões da AES e as demais variáveis supracitadas, sendo essas efetuadas por meio do programa estatístico *IBM SPSS Statistics* (versão 23).

## **Resultados**

### **Médias e Desvio Padrão dos Escores dos Instrumentos**

Inicialmente, a fim de caracterizar a amostra quanto as variáveis do estudo, foram realizadas análises das médias ponderadas de cada um dos fatores dos instrumentos utilizados, considerando-se suas respectivas escalas de resposta, estes resultados podem ser vistos na Tabela 1.

**Tabela 1***Estatísticas descritivas da AES, Ansiedade-traço, BES, Florescimento e Resiliência*

	Média	Desvio Padrão	Mínimo-Máximo
AES Social	3,81	1,00	1,00-5,00
AES Pessoal-emocional	3,66	1,11	1,00-5,00
AES Estudo	3,46	0,79	1,20-5,00
AES Institucional	3,39	0,91	1,00-5,00
AES Projeto de Carreira	3,96	0,91	1,00-5,00
Ansiedade-traço	2,53	0,68	1,05-3,90
Satisfação com a Vida	4,35	1,43	1,00-7,00
Afetos Positivos	4,38	1,26	1,00-7,00
Afetos Negativos	3,89	1,40	1,00-7,00
Florescimento	5,21	1,11	1,25-7,00
Resiliência	2,92	0,89	1,00-5,00

*Nota.* AES = Adaptação ao Ensino Superior; BES = Bem-estar Subjetivo.

Observou-se quanto as dimensões da AES, que os escores obtidos foram médios, uma vez que 3 é o valor central da escala de resposta, tendo Projeto de Carreira apresentado o maior escore médio. Já na Ansiedade-traço, o escore médio dos participantes se encontrou entre o valor médio e alto da escala de resposta, a qual varia de 1 a 4, não possuindo, portanto, um ponto médio central. Quanto aos escores de BES, os Afetos Positivos e a Satisfação com a Vida indicaram escores médios dos participantes, em relação a escala de resposta de 1 a 7. Por sua vez, Afetos Negativos apresentou escore médio levemente baixo. O Florescimento indicou escore médio alto, acima do ponto médio da escala, também de 1 a 7. Por fim, a o escore médio dos participantes em Resiliência ficaram abaixo do valor médio da escala (3).

### **Correlatos entre Adaptação ao Ensino Superior, Ansiedade-traço, Bem-estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência**

Com o intuito de responder o objetivo principal da pesquisa, apresenta-se na Tabela 2 os correlatos entre AES, Ansiedade-traço, BES, Florescimento e Resiliência, por meio de uma análise de correlação *r* de *Pearson*.

**Tabela 2***Correlações entre AES, Ansiedade-traço, BES, Florescimento e Resiliência*

	AES				
	AS	AP-E	AE	AI	PC
Ansiedade-traço	- 0,19**	0,74**	-0,32**	-0,13*	-0,32**
Satisfação com a Vida	0,27**	- 0,43**	0,37**	0,28**	0,46**
Afetos Positivos	0,22**	- 0,62**	0,36**	0,22**	0,37**
Afetos Negativos	-0,22**	0,75**	-0,27**	- 0,23*	-0,27**
Florescimento	0,36**	- 0,50**	0,51**	0,24**	0,48**
Resiliência	0,09	- 0,63**	0,19**	0,05	0,26**

*Nota.* AES = Adaptação ao Ensino Superior; AS = Adaptação Social; AP-E = Adaptação Pessoal-emocional; AE = Adaptação ao Estudo; AI = Adaptação Institucional; PC = Projeto de Carreira. \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$

No que se refere as dimensões da AES a Adaptação Pessoal-emocional (AP-E) se destaca, uma vez que obteve correlações estatisticamente significativas com todas as demais variáveis. Destacando-se valores mais altos de correlações negativas da AP-E com Resiliência ( $r = - 0,63$ ;  $p \leq 0,01$ ) e Afetos Positivos ( $r = - 0,62$ ;  $p \leq 0,01$ ); e valores mais altos de correlação positivas com Afetos Negativos ( $r = 0,75$ ;  $p \leq 0,01$ ) e Ansiedade-traço ( $r = 0,74$ ;  $p \leq 0,01$ ). Outras dimensões da AES que também apresentaram correlações significativas com valores mais altos foram: Adaptação ao Estudo com Florescimento ( $r = 0,51$ ;  $p \leq 0,01$ ); e Projeto de Carreira com Satisfação com a Vida ( $r = 0,46$ ;  $p \leq 0,01$ ), e com Florescimento ( $r = 0,48$ ;  $p \leq 0,01$ ).

### **Preditores da Adaptação ao Ensino Superior: Ansiedade-traço, Bem-estar Subjetivo Florescimento e Resiliência**

Com o objetivo de verificar possíveis predições da Ansiedade traço, BES Florescimento e Resiliência na AES de universitários brasileiros, foram realizadas análises de Regressão linear múltipla (método *forward*) considerando cada tipo de AES (Social; Pessoal-emocional; ao Estudo; Institucional; e Projeto de Carreira) como variáveis dependentes; e a Ansiedade-traço, BES (Satisfação com a vida, Afetos) Florescimento e Resiliência como variáveis independentes, sendo os resultados dessas análises apresentados a seguir.

No que diz respeito a Adaptação Pessoal-emocional como variável dependente, os resultados demonstraram haver influência significativa de cinco das seis variáveis independentes, sendo elas: Afetos negativos; Ansiedade-traço; Resiliência; Afetos positivos; e Satisfação com a vida [ $F(5,405) = 158,957$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{\text{ajustado}} = 0,661$ ], que juntas explicaram 66% do desfecho. A Tabela 3 apresenta todos os coeficientes dos preditores significativos, e conforme pode ser visto, a variável que mais impactou foi Afetos Negativos, explicando 56% da Adaptação Pessoal-emocional. As demais variáveis, por sua vez, estiveram relacionadas com apenas 11% de variância desta variável. Por sua vez, Florescimento não apresentou impacto significativo ( $\beta = 0,077$ ,  $t = -1,593$ ,  $p = 0,112$ ).

**Tabela 3**

*Variáveis predictoras da Adaptação Pessoal-emocional*

Preditores	Coeficientes				
	padronizados <i>Beta</i>	<i>t</i>	Sig.	$R^2$	$DR^2$
(Constant)	-	4,629	0,000	-	-
Afetos Negativos	0,394	8,566	0,000	0,558	-
Ansiedade-traço	0,301	5,572	0,000	0,640	0,083
Resiliência	-0,167	-3,927	0,000	0,653	0,013
Afetos Positivos	-0,135	-3,055	0,002	0,657	0,005
Satisfação com a Vida	0,094	2,454	0,015	0,661	0,005

Quanto à Adaptação institucional como variável dependente, os resultados demonstraram haver influência significativa da Satisfação com a Vida, Afetos Negativos e Ansiedade-traço [ $F(3,405) = 16,283$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{\text{ajustado}} = 0,102$ ], explicando 10% desta variável. Na Tabela 4 são apresentados os coeficientes preditores significativos, podendo ser observado que a variável que mais impactou foi Satisfação com a Vida, explicando 8% do desfecho, enquanto, Afetos Negativos e Ansiedade-traço estiveram relacionadas com apenas 3% da variância da Adaptação institucional. Já Afetos positivos ( $\beta = 0,041$ ,  $t = 0,575$ ,  $p = 0,566$ ), Florescimento ( $\beta = 0,109$ ,  $t = 1,498$ ,  $p = 0,135$ ), e Resiliência ( $\beta = -0,097$ ,  $t = -1,400$ ,  $p = 0,162$ ) não apresentaram impacto significativo.

**Tabela 4***Variáveis preditoras da Adaptação Institucional*

Preditores	Coeficientes				
	padronizados	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>DR</i> <sup>2</sup>
	<i>Beta</i>				
(Constant)	-	7,727	0,000	-	-
Satisfação com a Vida	0,282	4,827	0,000	0,077	-
Afetos Negativos	-0,237	-3,467	0,001	0,086	0,011
Ansiedade-traço	0,206	2,849	0,000	0,102	0,018

No que se refere à *Adaptação Social* observou-se influência significativa apenas do *Florescimento* [ $F(1,405) = 59,744$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,127$ ], explicando 13% desta variável. As demais não demonstraram impacto significativo: Ansiedade-traço ( $\beta = 0,070$ ,  $t = 1,146$ ,  $p = 0,252$ ); Satisfação com a vida ( $\beta = 0,042$ ,  $t = 0,660$ ,  $p = 0,510$ ); Afetos positivos ( $\beta = -0,062$ ,  $t = -0,953$ ,  $p = 0,341$ ); Afetos negativos ( $\beta = 0,018$ ,  $t = 0,323$ ,  $p = 0,747$ ); e Resiliência ( $\beta = -0,090$ ,  $t = -1,741$ ,  $p = 0,083$ ).

Considerando a *Adaptação ao estudo* como variável dependente, os resultados demonstraram também haver influência significativa apenas do *Florescimento* [ $F(1, 405) = 150,193$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,269$ ], explicando 27% do desfecho. As demais variáveis não apresentaram impacto significativo: Ansiedade-traço ( $\beta = 0,037$ ,  $t = 0,659$ ,  $p = 0,510$ ); Satisfação com a vida ( $\beta = 0,023$ ,  $t = 0,395$ ,  $p = 0,693$ ); Afetos positivos ( $\beta = -0,016$ ,  $t = -0,272$ ,  $p = 0,786$ ); Afetos negativos ( $\beta = 0,028$ ,  $t = 0,537$ ,  $p = 0,591$ ); e Resiliência ( $\beta = -0,057$ ,  $t = -1,207$ ,  $p = 0,228$ ).

E, por fim, no que diz respeito à *Projeto de Carreira*, foi verificada influência significativa do *Florescimento* e da *Satisfação com a Vida* [ $F(2,405) = 70,325$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,255$ ], as quais explicaram 26% desta variável, sendo o *Florescimento* a variável que mais impactou, explicando 23% do desfecho, enquanto *Satisfação com a vida* explicou apenas 3% de Projeto de Carreira. As demais variáveis não apresentaram impacto significativo: Ansiedade-traço ( $\beta = 0,050$ ,  $t = 0,853$ ,  $p = 0,394$ ); Afetos Positivos ( $\beta = 0,007$ ,  $t = 0,110$ ,  $p = 0,913$ ); Afetos Negativos ( $\beta = 0,045$ ,  $t = 0,842$ ,  $p = 0,400$ ); e Resiliência ( $\beta = 0,028$ ,  $t = 0,582$ ,  $p = 0,561$ ).

## Discussão

A presente pesquisa objetivou verificar se algumas variáveis da Psicologia Positiva (BES e Florescimento) Resiliência e Ansiedade-traço poderiam prever AES, a partir dos resultados encontrados confia-se que esses objetivos foram atingidos. Inicialmente, foram verificados os escores médios dos fatores investigados para caracterizar a amostra, assim, observou-se escores médios para todos os tipos de AES, embora se trate apenas de estatísticas descritivas, não sendo possível realizar inferências, podem indicar que os participantes desse estudo estariam moderadamente “adaptados” a esse contexto.

No que se refere ao escore de médio à elevado observado em Ansiedade-traço, pode ser condizente com o verificado na literatura, acerca do aumento crescente da ansiedade em universitários (Cao et al. 2020; Vizzotto et al., 2017). Quanto aos escores médios dos participantes em Afetos positivos e Satisfação com a vida e escores baixos em Afetos negativos, esperava-se que os níveis de BES em geral fossem mais baixos entre os participantes, devido à pandemia que coincidiu com o início da coleta desse estudo, porém, talvez as consequências da pandemia ainda não haviam sido sentidas de forma efetiva pelos participantes nesse momento da pesquisa.

Observou-se ainda escores médios altos em Florescimento, o que poderia ser esperado por universitários, que em sua maioria são jovens, iniciando sua vida produtiva e, portanto, possuem projetos e propósitos de vida, condizentes com o verificado da literatura da área (Huppert & So, 2013). Por fim, indo na direção contrária, os participantes desse estudo apresentaram escores baixos em Resiliência, o que pode ser preocupante para lidar com adversidades, sobretudo, as do contexto acadêmico, conforme observado em estudos anteriores que indicam que universitários mais resilientes lidam melhor as adversidades desse contexto (Cazan, 2014; Lozano-Díaz, et al. (2020)

Partindo para a observação dos resultados referentes aos objetivos principais dessa pesquisa, na análise de correlação, destaca-se a variável Adaptação Pessoal-emocional que apresentou correlações significativas com todas as demais variáveis, tendo sido observadas, especificamente, correlações positivas com as variáveis Afetos negativos e Ansiedade-traço e correlações negativas com Resiliência e Afetos positivos. Tais resultados podem ser esperados, tendo em vista que, esse tipo de adaptação refere-se a sentimentos negativos experienciados no contexto universitário, tais como ansiedade e sentimento de incompetência (Araújo et al., 2014; Dalbosco, 2018), indicando que possivelmente indivíduos com pontuações altas nesse tipo de

adaptação, podem também ser menos resilientes e experienciar mais sentimentos negativos do que positivos no contexto universitário.

Nesta mesma direção, os resultados obtidos por meio das análises de regressão, endossaram como a Adaptação Pessoal-emocional foi explicada positivamente pelos Afetos negativos e Ansiedade-traço, o que corrobora com estudos anteriores que apontam que dificuldades de adaptação ao contexto do ES já é associada a sinais e sintomas de ansiedade, estresse e depressão (Antunes 2015; Silva, 2016; Vizzotto et al., 2017). E conforme apontam Bailey e Phillips (2014), quanto mais frequentemente forem os Afetos negativos experienciados pelo estudante, mais ele os vivenciará também no contexto da universidade.

Já a Resiliência influenciou negativamente na Adaptação Pessoal-emocional, corroborando com Tempiski et al., (2015) os quais observaram associação significativa entre maiores escores de resiliência e os menores escores de ansiedade e depressão, sugerindo que aqueles graduandos que não conseguem lidar efetivamente com seus obstáculos e dificuldades do cotidiano, poderão experienciar sentimentos desagradáveis com maior frequência também no contexto acadêmico (Cazan, 2014), até mesmo no atual contexto da pandemia da COVID-19 (Lozano-Díaz, et al., 2020).

Ainda em relação às análises de predição, foi observado o importante papel da variável Florescimento na explicação de três das cinco dimensões da AES (Adaptação ao Estudo; Projeto de Carreira e Adaptação Social), o que é coerente com os pressupostos teóricos e empíricos desse construto, que combina sentir-se e funcionar bem (Huppert & So, 2013), se relacionando com otimismo, propósito e significado de vida (Diener et al., 2010; Fonseca et al., 2015). Neste sentido, presume-se a existência de uma associação entre “florescer” e estar no ES, podendo representar, por exemplo, ter um propósito de vida referente à carreira, especialmente com relação ao engajamento em desenvolver suas potencialidades para a profissão futura, corroborando com estudos anteriores que apontam que o planejamento e exploração da carreira predizem maior florescimento (Oliveira-Silva & Silva, 2015).

Quanto aos resultados da Adaptação Institucional, esta foi explicada principalmente pela Satisfação com a vida, podendo indicar que estar satisfeito em geral com a própria vida, para os universitários, também implica em estar satisfeito com a sua IES, seus espaços físicos, produção intelectual (a exemplo de eventos, palestras), corpo docente, corpo administrativo e atividades extracurriculares da universidade, além da identificação aos valores da instituição (Araújo et al., 2014; Dalbosco, 2018).

Tais resultados vão na direção do que Igue et al. (2008) enfatizam, a necessidade do universitário ser conscientizado de que é importante despertar o interesse em conhecer tudo que

a IES pode lhe oferecer, uma vez que seu desenvolvimento depende também do seu esforço e da sua forma de envolvimento com a própria universidade. Ademais, Pereira (2016), aponta que aquele indivíduo que se sente mais satisfeito com sua vida e tende a experimentar sentimentos e sensações positivas com maior frequência, possa ter maior facilidade em encontrar estratégias para lidar com os desafios e o cotidiano do contexto universitário.

### **Conclusão**

Diante do exposto, conclui-se que esta pesquisa apresenta resultados relevantes para a compreensão da AES e sua relação com aspectos psicológicos positivos, contribuindo na construção do conhecimento acerca desses construtos no contexto brasileiro, além de ser útil para as áreas da psicologia educacional e orientação profissional. A partir desta pesquisa, foi possível concluir que variáveis do bem-estar, principalmente o Florescimento, além da Ansiedade-traço e da Resiliência, influenciam consideravelmente na adaptação acadêmica de estudantes universitários, apontando para a necessidade destas variáveis serem trabalhadas nas IES do país.

Conforme apontam Cintra e Guerra (2017) habilidades para o bem-estar podem e devem ser ensinadas nas IES, como por exemplo, a implementação de projetos de intervenção ou de extensão que integrem propostas de atividades práticas para o manejo do estresse e da ansiedade (ex., *mindfulness* e técnicas de relaxamento) e da regulação emocional, as quais podem aumentar o bem-estar e a resiliência dos estudantes. Além de atividades voltadas para temas como carreira e projeto de vida, a partir do construto Florescimento, o qual é associado a conceitos como otimismo, propósito e significado de vida (Fonseca et al., 2015), podendo promover sentimentos mais positivos e saudáveis frente a profissão escolhida, atividades e rotinas acadêmicas e o futuro mercado de trabalho.

Entretanto, mesmo trazendo evidências importantes para o contexto em questão neste estudo algumas limitações podem ser mencionadas, como, a amostra ter sido por conveniência, com a maioria dos participantes de instituições públicas e da região Nordeste, não permitindo generalizar os resultados aqui encontrados. Além disso, o fato de o tipo de delineamento ter sido transversal, que restringe a investigação a um determinado período, sobretudo, devido ao momento de realização da pesquisa, o qual foi tão atípico e repleto de mudanças para os estudantes universitários devido a pandemia da COVID-19. Por exemplo, na maioria das universidades do país o ensino presencial passou para a ser remoto (online), de modo que ainda

não se sabe as reais proporções da pandemia no contexto acadêmico e de saúde mental dos estudantes.

Ressalta-se então que, estudos futuros devem ser realizados a fim de ampliar os resultados aqui encontrados, buscando melhor compreender a AES, avaliando outras variáveis que também podem ser explicativas da AES, como habilidades sociais e orientação profissional e, ainda, contando com amostras mais abrangentes e diversificadas, considerando área do curso, período e tipo de instituição. Além disso, pode ser relevante investigar o impacto das mudanças no ensino-aprendizagem no Brasil, devido a pandemia causada pela COVID-19.

Assim, espera-se que esse estudo incentive a implementação de ações que busquem eficácia no cuidado com a saúde mental de estudantes do ES, visando propiciar-lhes vivências mais positivas, que contribuam com a superação de dificuldades causadas pela inserção no ES, se configurando como atitudes de autopercepção e autocuidado, que podem ser implementadas pelas IES. Neste sentido, algumas ações podem ser realizadas para possibilitar uma adaptação, permanência e formação saudável dos universitários.

## Referências

- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19-30. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/04.pdf>
- Andrade, L., & Gorenstein C. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(6), 285-290.
- Antunes, A. B. V. (2015). *Estilos de vida, stresse, ansiedade, depressão e adaptação académica em alunos universitários de 1º ano* [dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. [https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7225/1/tese\\_final\\_REVISAO.pdf](https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7225/1/tese_final_REVISAO.pdf)
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., Santo, A. A., Noronha, A. P. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*. 18(1), 131-145. <https://www.researchgate.net/publication/268148778>
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2014) The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação Em Psicologia*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>
- Becalli, M. S. F. da S. (2014). *Caminho para o florescimento: Satisfação com a vida, emoções positivas e otimismo em adultos* [dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://hdl.handle.net/10437/6017>
- Biaggio, A. M. B., Natalício, L., & Spielberger, C. D. (1977). Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 19(3), 31-44. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17827/16571>

- Borine, M. S. (2011) *Ansiedade, neuroticismo e suporte familiar: Evidência de validade do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)* [tese de doutorado, Universidade São Francisco]. <https://url.gratis/GiGwY>
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: Discutindo as origens / The construction of the concept of resilience in psychology: Discussing the origins of resilience. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21, 263-271. <https://url.gratis/1KIF8>
- Cachón, Z.J.; López, M. I.; San Pedro, V.M.B.; Zagalaz, S.M.L.; & González, G. de M. C. (2020). The importance of the phoenix bird technique (resilience) in teacher training: CD-RISC scale validation. *Sustainability*, 12, 1002. <https://doi.org/10.3390/su12031002>
- Cao, W., Fang Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng. J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 20, 30540-0, 165–178. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Cazan, A. M. (2014, 8-10 de maio). *Academic resilience and academic adjustment for the first year university students* [resumo da apresentação da conferência]. The second world congress on resilience: From person to society, Timisoara, Romênia. <https://url.gratis/eBLBr>
- Citra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 21(3), 505-514. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311191>
- Coelho, G. L. de H., Hanel, P. HP., Cavalcanti, T. M., Rezende, A. T., & Gouveia, V. V. (2016). Brief resilience scale: Testing its factorial structure and invariance in Brazil. *Universitas Psychologica*, 15(2), 397-408. <https://url.gratis/OgYOuL>
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dez. de 2012*. Diário Oficial da União, Ministério da Saúde, Brasil. <https://url.gratis/3W2IQ>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Diário Oficial da União, Brasil. <https://url.gratis/5LToTD>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptação acadêmica no ensino superior: Estudos com ingressantes* [tese de doutorado, Universidade São Francisco]. <https://url.gratis/GNKhQ>

- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia*. (7ª ed.). Penso.
- Dell’aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (Ed.). (2011). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. Casa do Psicólogo.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1) 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Diener-Biswas, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Soc Indic Res*, 97, 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Fonseca, P. N., Nascimento, B. da S., Barbosa, L. H. G. M., Vione, K. C., & Gouveia, V. V. (2015). Flourishing scale: Evidence of its suitability to the Brazilian context. *Social Inquiry into Well-being*. 1 (2), 33-40. <https://doi.org/10.13165/SIIW-15-1-2-07>
- Gonçalves, M. P., Freires, L. A., Tavares, J. E. T., Vilar, R., & Gouveia, V. V. (2021). Fear of COVID and trait anxiety: Mediation of resilience in university students. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–16. <https://url.gratis/wEFaLs>
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Andrade, E. de O., & Carneiro, M. B. (2005). Medindo a satisfação com a vida dos médicos no Brasil [Measuring life satisfaction among physicians in Brazil]. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 54(4), 298–305. <https://psycnet.apa.org/record/2006-01521-006>
- Gouveia, V. V., Ribeiro, M. G. C., Loureto, G. D. L., Neta, O. F. da S., Golveia, R. S. V., Vilar, R., & Freire, S. E. de A. (2019). Scale of positive and negative affects (EAPN-10): Evidence of its psychometric adequacy. *Temas em Psicologia*, 27(1), 189-203. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2019.1-14>
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2021). Resilience, academic self-Concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23 (1), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1521025118810666>

- Huppert, F.A. & So, T.T.C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Soc Indic Res*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluídos. *Psico-USF*, 13 (2), 155-164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2020). Distress and Resilience in the Days of COVID-19: Comparing Two Ethnicities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113956>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, 0, 79-104. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Marcilio, F. C. P., Corrêa, M. A., Filho, V. R. I., Rocha, R. Z. da, & Dias, A. C. G. (2018). Adaptação à universidade: Uma revisão sistemática da literatura sobre estudos publicados em português e espanhol. Em Lassance, M. C. P. & Ambiel, R. A. M. (Ed.), *Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018* (Vol. 1, pp. 390-398). ABOP. <https://url.gratis/wxnEl>
- Margis R., Picon P., Cosner, A. F., & Silveira, R. de O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [Internet]. 25(Suppl 1), 65-74. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000400008>
- Mayordomo-Rodríguez, T., García-Massó, X., Sales-Galán, A., Meléndez-Moral, J. C., & Serra-Añó, P. (2015). Resilience patterns: Improving stress adaptation based on an individual's personal features. *The International Journal of Aging and Human Development*, 80(4), 316–331. <https://doi.org/10.1177/0091415015603595>
- Oliveira, R. E. C. de. (2015). *Vivências acadêmicas: Interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123175>
- Oliveira, C. T. de, Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186. <https://url.gratis/qtnv4>

- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3, Supl. 1), 73-89. <https://url.gratis/5wJybi>
- Oliveira, K da S., & T. de C. Nakano (2018). Avaliação da resiliência em Psicologia: revisão do cenário científico brasileiro. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12 (1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200100283>
- Oliveira-Silva, L. C., & Silva, A. P. dos S. S. (2015). Florescimento no Trabalho: Interfaces com Comportamentos de Carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 197-205. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902015000200010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200010&lng=pt&tlng=pt)
- Pestana, D. F. de J. (2018). *Resiliência em contexto ou contexto da resiliência: Resolução de problemas em estudantes universitários* [dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37625/1/ulfpie053244\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37625/1/ulfpie053244_tm.pdf)
- Rice, V., & Liu, B. (2016). Personal resilience and coping with implications for work. Part I: A review. *Work*, 54(2), 325–333. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27232059/>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicologia positiva: Uma introdução. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Silva, P. D. da. (2016). “*Se movimentar sozinho, conhecer seus próprios caminhos*”: *Representações sociais de migração por jovens universitários que estudam no agreste pernambucano* [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18750/1/DISSERTACAO%20-%20POLIANA%20DIAS%20DA%20SILVA.pdf>
- Smith, B. W., Dalen, G., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, (15)3, 194-200. <http://dx.doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto.
- Tempiski, P., Santos, I. S., Mayer, F. B., Enns, S. C., Perotta, B., Paro, H. B. M. S., Gannam, S., Peleias, M., Garcia, V. L., Baldassin, S., Guimarães, K. B., Silva, N. R., Cruz, E. MT. N. da, Tofoli, L. F., Silveira, PS. P., & Martins, A. M. (2015). Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. *PLoS ONE*, 10(6). e0131535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>

- Vizzotto, M. M., Jesus, S. N. de, & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: Indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59-73. <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v9i1.469>
- Wang C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *Internacional Journal Environmental Research Public Health*, 17, 1729. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17051729>
- Yildirim, M. (2019). Mediating role of resilience in the relationships between fear of happiness and affect balance, satisfaction with life, and flourishing. *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1640>
- Yildirim, M., & Alanazi, Z. S. (2018). Gratitude and life satisfaction: Mediating role of perceived stress. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 21-28. <https://doi.org/10.5539/ijps.v10n3p21>
- Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2013). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos. *Psico-USF*, 18(2), 193-201. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000200003>

## Considerações Gerais

A partir da leitura de estudos existentes na literatura acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior (ES), bem como de variáveis que podem ser relacionadas com a promoção de cuidados para tal população, surgiu o interesse pelos estudos e temáticas abordados e apresentados na presente dissertação. Estudos sobre a população universitária têm demonstrado a necessidade de promover maneiras de cuidado com a saúde mental neste contexto, e construtos como Bem-estar Subjetivo e Resiliência vêm sendo apontados como indicativos para compreender como alcançar melhorias neste sentido. De acordo com alguns estudos supracitados ao longo desse trabalho aumentar a Resiliência e o Bem-estar Subjetivo, por exemplo, podem auxiliar para evitar o aparecimento de consequências indesejáveis de uma má adaptação, como a ansiedade.

Assim, tendo-se como alvo de estudo a Adaptação ao Ensino Superior (AES) considerou-se importante como primeiro passo para realizar uma investigação acerca desse construto formular uma proposta de uma versão reduzida do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) para universitários brasileiros, visando aprimorá-lo para contribuir com o desenvolvimento de etapas seguintes desse estudo. Tendo em vista que este questionário é considerado a medida mais específica capaz de avaliar tal construto, porém contendo 40 itens pode gerar fadiga, desistência ou a não participação nas pesquisas da amostra de interesse de estudo. Sobretudo, em pesquisas semelhantes com a que foi aqui desenvolvida, a qual necessitava da coleta de outras variáveis, ampliando ainda mais a quantidade de questões, o número de itens das medidas pode ser um fator de dificuldade para o alcance de maior participação.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento do primeiro estudo que foi apresentado por meio do ARTIGO I formulou-se uma versão reduzida do QAES, com evidências psicométricas adequadas, sendo de suma importância para a realização das etapas seguintes dessa dissertação, assim como, possibilitando a apresentação de uma medida mais parcimoniosa da AES a qual ficará disponível para a realização de futuras pesquisas para demais pesquisadores interessados. O segundo estudo, apresentado por meio do ARTIGO II identificou a influência das variáveis Ansiedade traço, Bem-estar Subjetivo, Florescimento e Resiliência na AES, onde foi observado o destaque para a importância do Florescimento, sugerindo que experienciar a vida no ES com envolvimento e propósito, pode contribuir para superar as adversidades enfrentadas.

Ademais, é importante ressaltar que a disponibilidade de um instrumento confiável e que pode proporcionar uma economia de tempo ou desgaste da atenção durante a realização de

investigações neste âmbito de pesquisa, viabilizando atingir maior amplitude de dados pode ser bastante útil para futuros estudos acerca dessa temática. Além disso, as informações apresentadas acerca de ações que possam ser realizadas vindo a contribuir para que a formação dos estudantes receba atenção desde o processo de ingresso, tendo suas necessidades pedagógicas e emocionais atendidas, podem se configurar como de sumo valor ao propiciarem a realização de estratégias nesse sentido. E até mesmo pelo período de realização desses estudos (durante o início do isolamento social implementado como medida de prevenção para contenção da Covid-19) possivelmente apresentam elementos que podem ser ainda mais explorados em estudos futuros visando contribuir também com a elucidação de questionamentos na direção de tal época.

Considera-se, portanto, que a presente dissertação de mestrado é um estudo pioneiro na configuração apresentada, relacionando variáveis ainda pouco exploradas em contexto brasileiro, provavelmente, com possibilidade de enriquecer as perspectivas existentes em algumas áreas da psicologia, acredita-se que em especial, a área educacional e de orientação profissional, sendo também importante para a área da avaliação psicológica e educação. Portanto, traz grandes contribuições, sobretudo pensando na atenção ao cuidado necessária para o universitário, principalmente no que tange a possibilitar sua adaptação, permanência e formação saudável. Por fim, espera-se que demais pesquisadores, profissionais e estudantes com interesse nesta área possam ser estimulados na busca pela eficácia no cuidado com a saúde mental de estudantes do ES, colaborando quer seja por meio da implementação de pesquisas e/ou intervenções, ou até mesmo de medidas de autocuidado.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Questionário Sociodemográfico

Instruções: Agora, por favor, responda às seguintes questões a seu respeito e com relação ao curso de graduação do ensino superior que está cursando:

1. Qual sua idade?

2. Qual seu sexo?

1. Masculino

2. Feminino

3. Qual a renda mensal da sua família em salários mínimos?

1. Menos de um salário mínimo (menos de R\$ 998,00)

2. Até um salário mínimo (até R\$ 998,00)

3. De um a três salários mínimos (entre R\$ 998,00 e R\$ 2.994,00)

4. De três a cinco salários mínimos (entre R\$ 2.994,00 e R\$ 4.990,00)

5. De cinco a oito salários mínimos (entre R\$ 4.990,00 e R\$ 7.984,00)

6. Mais de oito salários mínimos (mais de 7.984,00)

4. Com quem você mora

1. Família de origem (pais/responsáveis pela sua criação)

2. Sozinho(a)

3. Parentes (outros membros da família que proveram moradia)

4. Irmão/irmã(os)

5. Família construída (companheiro(a); filho(s); companheiro(a) e filho(s))

6. Amigos(as) ou colegas

7. Desconhecidos (ex.: casa/ap compartilhado, pousada, pensionato, república, etc.)

5. Em qual estado mora?

1. Acre (AC)

2. Amapá (AP)

3. Amazonas (AM)

4. Pará (PA)

5. Rondônia (RO)

6. Roraima (RR)

7. Tocantins (TO)

8. Alagoas (AL)

9. Bahia (BA)

10. Ceará (CE)

11. Maranhão (MA)

12. Paraíba (PB)

13. Pernambuco (PE)

14. Piauí (PI)

15. Sergipe (SE)

16. Rio Grande do Norte (RN)

17. Distrito Federal (DF)

18. Mato Grosso (MT)

19. Goiás (GO)

20. Mato Grosso do Sul (MS)

21. Paraná (PR)

22. Rio Grande do Sul (RS)

23. Santa Catarina (SC)

24. Espírito Santo (ES)

25. Minas Gerais (MG)

26. Rio de Janeiro (RJ)

27. São Paulo (SP)

6. A cidade que mora se localiza no:

1. Interior do estado
2. Capital ou Região metropolitana do estado

7. Precisou mudar de cidade para morar na cidade que estuda graduação?

1. Sim
2. Não

8. Em qual dos períodos abaixo do curso de graduação está matriculado?

1. Primeiro ou Segundo
2. Terceiro ou Quarto
3. Quinto ou Sexto
4. Sétimo ou Oitavo
5. Nono ou Décimo
6. Décimo Primeiro ou Décimo Segundo

9. Qual curso de graduação estuda?

---

10. O curso de graduação que estuda é:

1. Integral
2. Noturno
3. Matutino
4. Vespertino
5. Semipresencial
6. A distância (EAD)

11. Estuda graduação em:

1. Instituição pública
2. Instituição privada como bolsista
3. Instituição privada com financiamento
4. Instituição privada sem bolsa e sem financiamento

12. Participa de atividades extracurriculares (ex.: Grupo de Estudo ou Pesquisa, Liga Acadêmica, Monitoria, Iniciação Científica, Iniciação à Docência, Atividade ou Curso de Extensão, Eventos Científicos e Acadêmicos, etc.)?

1. Sim
2. Não

13. Recebe algum tipo de bolsa da universidade (ex.: Assistência Estudantil, Monitoria, Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação à Docência (PIBID), Extensão (PIBEX), etc.)?

1. Sim
2. Não

14. Realiza estágio remunerado?

1. Sim
2. Não

15. Está tendo aulas *on-line* durante a pandemia pela Covid-19?

1. Sim
2. Não

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Versão Coleta *On-line*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Título da pesquisa:** “ADAPTAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS”

**CAEE Nº** 11955019.5.0000.5196

**Pesquisadora responsável:** Josefa Eugênia Tenorio Tavares

**Pesquisadora Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina Pereira Gonçalves

**Pesquisadoras auxiliares:** Brenna Crisóstomo Rios Ferreira e Nathalya Silveira da Silva

**1. Natureza da pesquisa:** O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar como voluntário desta pesquisa que tem como finalidade investigar pela perspectiva da psicologia positiva a adaptação e possíveis influências às vivências acadêmicas de estudantes universitários da cidade de Petrolina/PE, devido à importância de buscar formas de contribuir para melhorar tal contexto.

**2. Participantes da pesquisa:** A população alvo da pesquisa são estudantes, maiores de 18 anos, que estejam regularmente matriculados em qualquer curso superior de qualquer instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC na cidade de Petrolina-PE.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá as pesquisadoras Marina Pereira Gonçalves e Josefa Eugênia Tenorio Tavares e as pesquisadoras auxiliares Nathalya Silveira da Silva e Brenna Crisóstomo Rios Ferreira, utilizarem os seus dados coletados a partir do preenchimento de questionários contendo perguntas acerca dos seus dados pessoais, sobre a sua vivência acadêmica e questões referentes a prática esportiva, bem-estar subjetivo, resiliência e ansiedade. O questionário será disponibilizado e respondido em uma plataforma *on-line* e poderão ser acessados em qualquer computador ou dispositivo móvel que tenha acesso à internet. O tempo médio para responder os questionários são de 15 minutos, tempo considerado normal para a resolução de questionários de pesquisas. O(a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail da pesquisadora responsável, ou aos demais membros do grupo de pesquisa, e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa poderão estar relacionados ao uso do computador ou dispositivo móvel durante o tempo utilizado para responder os questionários como: desconforto visual, dor de cabeça ou cansaço mental. Para que os possíveis desconfortos gerados pela utilização de computador ou dispositivo móvel ao responder esta pesquisa sejam minimizados, aconselhamos ao (a) senhor (a) que reduza o brilho da tela do computador ou notebook para que a exposição aos eletrônicos não seja cansativa e cause algum desconforto, que se sente em um local confortável (cadeira ou sofá) e que disponibilize um tempo médio de 15 minutos para responder os questionários da pesquisa. E também pode haver desconforto emocional e psicológico, já que você poderá lembrar-se de momentos desconfortáveis. Contudo, havendo o surgimento de sofrimento, trauma ou angústia durante qualquer etapa deste estudo, o participante poderá suspender a atividade, sem prejuízo algum. Ademais, ocorrendo algum dano ao participante decorrente da sua participação na pesquisa é sugerido ao mesmo que ao considerar necessário entre em contato o mais breve possível com a pesquisadora responsável. 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. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a equipe de pesquisa terá conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-las em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa e a garantir o não vazamento das informações pessoais coletadas. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com as pesquisadoras do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

**6. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente informações importantes sobre a adaptação e integração dos estudantes universitários a vida acadêmica e sua relação com, Educação Positiva, prática esportiva, bem-estar subjetivo, resiliência e ansiedade. Assim, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa pode contribuir com a literatura científica da área, reflexão acadêmica e possivelmente estimular intervenções baseadas na promoção de saúde. A pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**7. Pagamento:** O(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. Porém, ocorrendo algum tipo de despesa, o(a) senhor(a) terá direito ao ressarcimento. Além disso, havendo algum dano em decorrência da participação nesta pesquisa, o participante terá direito a indenização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, marque a opção “aceito” para autorizar a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Uma via deste termo, assinada pela pesquisadora principal e sua orientadora, será enviada para o e-mail informado no campo específico. Os questionários só poderão ser respondidos caso o participante escolha a opção “aceito”.

**Obs:** Não marque a opção “aceito” desse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Aceito

Não aceito

**Pesquisadora Responsável:** Josefa Eugênia Tenorio Tavares, E-mail: [eugenia.tenoriotavares@gmail.com](mailto:eugenia.tenoriotavares@gmail.com). **Demais pesquisadores da equipe de pesquisa:** Marina Pereira Gonçalves (Profª Drª Pesquisadora Orientadora), E-mail: [marinapgoncalves@gmail.com](mailto:marinapgoncalves@gmail.com); Brenna Crisóstomo Rios Ferreira, E-mail: [brenna.rios13@gmail.com](mailto:brenna.rios13@gmail.com); e Nathalya Silveira da Silva, E-mail: [nathalysilveira50@gmail.com](mailto:nathalysilveira50@gmail.com) (pesquisadoras auxiliares).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: COMITÊ DE ÉTICA E DEONTOLOGIA EM PESQUISA – CEDEP. UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF – Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro – Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar. Telefone do Comitê: 87 2101-6896 – E-mail: [cedep@univasf.edu.br](mailto:cedep@univasf.edu.br).

**Apêndice C - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (Araújo, et al., 2014) - Versão Reduzida**

Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não discordo, nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade me agradam.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, me dou bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Identifico-me com a minha universidade (por exemplo, valores, regras, etc).	1	2	3	4	5
4. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
5. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
6. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim que me deixam triste.	1	2	3	4	5
7. Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
8. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
9. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
10. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequentam as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
11. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
12. Nas últimas semanas tenho me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
13. Ultimamente tenho me sentido triste e/ou abatido.	1	2	3	4	5

14. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
15. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por exemplo, culturais, desportivas, etc) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
16. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
17. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
18. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
19. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
20. Esforço-me no estudo porque estou determinado/a a conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
21. Ultimamente há situações em que me sinto perdendo o controle.	1	2	3	4	5
22. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
23. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por exemplo, biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
24. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
25. Nas últimas semanas tenho me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5

Nota: Itens da versão reduzida (25 itens distribuídos nas 5 dimensões): Projeto de Carreira (7, 9, 14, 17 e 22); Adaptação Social (2, 4, 8, 10 e 19); Adaptação Pessoal-Emocional (6, 12, 13, 21 e 25); Adaptação Institucional (1, 3, 15, 23 e 18); e Adaptação ao Estudo (5, 11, 16, 20 e 24).

ANEXOS

**Anexo A - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014)**

Instruções: Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não discordo, nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5

17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequentam as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste e/ou abatido.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por exemplo, biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá em minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

## Anexo B - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO VALE DO SÃO  
FRANCISCO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UM ESTUDO SOBRE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA

**Pesquisador:** JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11955019.5.0000.5196

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3458.802

#### Apresentação do Projeto:

1. A pesquisadora principal submeteu projeto e TCLE editados conforme solicitação de parecer anterior do CEP;

#### Objetivo da Pesquisa:

2. Os objetivos estão bem delimitados, são exequíveis, estão em acordo com a metodologia proposta e podem ser atingidos no prazo estipulado pelo cronograma.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Foi realizada uma análise dos riscos pertinente, com previsão de estratégias para minimizá-los, assim como foram apresentados os potenciais benefícios que a pesquisa pode propiciar aos seus participantes.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto foi corrigido e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. O TCLE foi reformulado, atendendo as pendências portuadas no parecer anterior.

#### Recomendações:

6. Aprovação do projeto de pesquisa

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

**Endereço:** Avenida José de Sá Meneses, s/n  
**Bairro:** Centro **CEP:** 56.204-205  
**UF:** PE **Município:** PETROLINA  
**Telefone:** (07)2101-6896 **Fax:** (07)2101-6896 **E-mail:** cep@univaf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO VALE DO SÃO  
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 3.616.602

7. O projeto foi corrigido e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

É com satisfação que informamos formalmente a Vª. Srª. que o projeto "UM ESTUDO SOBRE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA" foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1336440.pdf	12/07/2019 23:57:22		Acerto
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Cartaresposta.pdf	12/07/2019 23:55:15	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEintervencao.pdf	12/07/2019 23:51:35	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado.pdf	12/07/2019 23:48:56	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
D Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidadenathalya.pdf	15/04/2019 16:59:35	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
D Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidadebrenna.pdf	15/04/2019 16:59:08	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
D Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidademarina.pdf	15/04/2019 16:58:48	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
D Declaração de Pesquisadores	declaraçãodecompromissopesquisadorresponsavel.pdf	15/04/2019 16:57:53	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
D Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidadepesquisadorresponsaveljosefa.pdf	15/04/2019 16:57:09	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto
Folha de Rosto	folhaderosto.PDF	15/04/2019 16:51:39	JOSEFA EUGENIA TENORIO TAVARES	Acerto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Avenida José de Sá Meneses, s/n  
Bairro: Centro CEP: 56.204-205  
UF: PE Município: PETROLINA  
Telefone: (07)2101-6996 Fax: (07)2101-6996 E-mail: cep@univasf.edu.br

**Anexo C - Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener, et al., 1985)**

Instruções: Abaixo você encontrará cinco afirmações com as quais pode ou não concordar. Usando a escala de resposta a seguir, que vai de 1 a 7, indique o quanto concorda ou discorda com cada uma; escreva um número no espaço ao lado da afirmação, segundo sua opinião. Por favor, seja o mais sincero possível nas suas respostas.

7 = Concordo totalmente

6 = Concordo

5 = Concordo ligeiramente

4 = Nem concordo nem discordo

3 = Discordo ligeiramente

2 = Discordo

1 = Discordo totalmente

1. \_\_\_\_ Na maioria dos aspectos, minha vida é próxima ao meu ideal.
2. \_\_\_\_ As condições da minha vida são excelentes.
3. \_\_\_\_ Estou satisfeito (a) com minha vida.
4. \_\_\_\_ Dentro do possível, tenho conseguido as coisas importantes que quero da vida.
5. \_\_\_\_ Se pudesse viver uma segunda vez, não mudaria quase nada na minha vida.

**Anexo D - Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-10; Gouveia et al., 2019)**

Instruções: A seguir você encontrará uma lista com dez estados emocionais. Para cada um deles, pedimos-lhe que indique o quanto você o tem experimentado ultimamente. Faça isso marcando o número correspondente à sua resposta para cada estado emocional, segundo a escala de resposta abaixo. Por favor, seja o mais sincero e honesto possível nas suas respostas.

1 Nada	2 Muito Pouco	3 Pouco	4 Mais ou Menos	5 Bastante	6 Muito	7 Extremamente
-----------	---------------------	------------	-----------------------	---------------	------------	-------------------

1. Feliz	1	2	3	4	5	6	7
2. Deprimido	1	2	3	4	5	6	7
3. Satisfeito	1	2	3	4	5	6	7
4. Frustrado	1	2	3	4	5	6	7
5. Raivoso	1	2	3	4	5	6	7
6. Divertido	1	2	3	4	5	6	7
7. Preocupado	1	2	3	4	5	6	7
8. Otimista	1	2	3	4	5	6	7
9. Infeliz	1	2	3	4	5	6	7
10. Alegre	1	2	3	4	5	6	7

**Anexo E - Escala de Florescimento (FS; Diener et al., 2010)**

Instruções: A seguir são apresentadas oito afirmações que podem se aplicar a você, usando a escala de resposta que segue, indique o quanto concorda ou discorda de cada uma delas.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente

1. \_\_\_ Eu levo uma vida com propósito e significado.
2. \_\_\_ Minhas relações sociais são favoráveis e gratificantes.
3. \_\_\_ Estou empenhado e interessado em minhas atividades diárias.
4. \_\_\_ Contribuo ativamente para a felicidade e o bem-estar dos outros.
5. \_\_\_ Sou competente e capaz nas atividades que são importantes para mim.
6. \_\_\_ Sou uma boa pessoa e vivo uma boa vida.
7. \_\_\_ Estou otimista sobre o meu futuro.
8. \_\_\_ As pessoas me respeitam.

**Anexo F - Escala Breve de Resiliência (BRS; Smith et al., 2008)**

Instruções: Por favor, leia atentamente as frases a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com o número no espaço em branco no início de cada frase o grau em que discorda ou concorda de cada afirmação, considerando suas experiências pessoais.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

1. \_\_\_ Eu tendo a me reerguer rapidamente após passar por dificuldades.
2. \_\_\_ Eu tenho dificuldades quando preciso enfrentar eventos estressantes.
3. \_\_\_ Eu não demoro a me recuperar de eventos estressantes.
4. \_\_\_ Eu tenho dificuldades para me reerguer após algum acontecimento ruim.
5. \_\_\_ Eu normalmente passo por tempos difíceis sem muitos problemas.
6. \_\_\_ Eu tendo a demorar um longo tempo para superar contratempos em minha vida.

**Anexo G - Inventário de Ansiedade Traço - IDATE-T (Spielberger et al., 1970)**

Instruções: Leia cada pergunta e faça um círculo em redor do número à direita que melhor indicar como você geralmente se sente. Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar a resposta que mais se aproximar de como você se sente geralmente.

**AVALIAÇÃO**

Quase sempre-----4      Às vezes-----2  
Frequentemente-----3      Quase nunca-----1

1. Sinto-me bem..... 1 2 3 4
2. Canso-me facilmente..... 1 2 3 4
3. Tenho vontade de chorar..... 1 2 3 4
4. Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser..... 1 2 3 4
5. Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente..... 1 2 3 4
6. Sinto-me descansado..... 1 2 3 4
7. Sou calmo, ponderado e senhor de mim mesmo..... 1 2 3 4
8. Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não as consigo resolver..... 1 2 3 4
9. Preocupo-me demais com as coisas sem importância..... 1 2 3 4
10. Sou feliz..... 1 2 3 4
11. Deixo-me afetar muito pelas coisas..... 1 2 3 4
12. Não tenho muita confiança em mim mesmo..... 1 2 3 4
13. Sinto-me seguro..... 1 2 3 4
14. Evito ter que enfrentar crises ou problemas..... 1 2 3 4
15. Sinto-me deprimido..... 1 2 3 4
16. Estou satisfeito..... 1 2 3 4
17. Ideias sem importância me entram na cabeça e ficam me preocupando..... 1 2 3 4
18. Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça..... 1 2 3 4
19. Sou uma pessoa estável..... 1 2 3 4
20. Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento..... 1 2 3 4