

## Relato de pesquisa

## Editora:

Ana Paula Porto Noronha

## Conflito de interesses:

Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Recebido em: 01/08/2022

Reformulado em: 17/07/2023

Aprovado em: 21/11/2023

<https://doi.org/10.1590/1413-8271202429e266514>

## Resiliência, Bem-Estar Subjetivo e Fatores de Risco e Proteção em Estudantes Universitários

*Marcello Augusto Gianfelice<sup>1</sup>**Camélia Santana Murgo<sup>1</sup>**Andressa Pereira de Souza<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil***Resumo**

Este estudo teve como objetivo verificar possíveis correlações entre fatores de risco e proteção, bem-estar subjetivo e resiliência em universitários. A amostra totalizou 412 estudantes. Foram aplicados: questionário sociodemográfico, a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), a Escala de Resiliência de Wagnild e Young e a Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. Como resultados, destacam-se correlações entre relacionamento com professores, satisfação com o curso e afetos positivos na universidade ( $r^2 = 0,34$ ) e com satisfação com a universidade ( $r^2 = 0,25$ ); resolução de ações e valores com afetos positivos na universidade ( $r^2 = 0,32$ ) e satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ( $r^2 = 0,27$ ). Os achados sugerem que ações nas universidades que favoreçam a qualidade da relação entre docentes e discentes podem ser imprescindíveis para que os estudantes vivenciem níveis favoráveis de satisfação com o curso e vislumbrem perspectivas positivas de futuro profissional.

*Palavras-chave:* Resiliência; ensino superior; fatores de risco.

**Resilience, Subjective Well-Being and Risk and Protection Factors in College Students****Abstract**

This study aimed to investigate possible correlations between risk and protective factors, subjective well-being, and resilience among college students. The total sample comprised 412 students. Measures administered included a sociodemographic questionnaire, the School Subjective Well-Being Scale (SSWBS), the Wagnild and Young's Resilience Scale, and the Scale of Risk and Protective Factors in the University Environment. Results highlighted correlations between relationships with professors and satisfaction with the course, as well as positive affects at university ( $r^2 = 0.34$ ) and with satisfaction with the university ( $r^2 = 0.25$ ); resolution of actions and values with positive affects in the university ( $r^2 = 0.32$ ) and satisfaction with academic performance and time management ( $r^2 = 0.27$ ). Findings suggest that actions within universities that promote the quality of the relationship between professors and students may be essential for students to experience favorable levels of satisfaction with the course and envision positive prospects for their professional future.

*Keywords:* Resilience; Higher education; Risk factors.

**Resiliencia, Bienestar Subjetivo y Factores de Riesgo y Protección en Estudiantes Universitarios****Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo verificar posibles correlaciones entre los factores de riesgo y protección, bienestar subjetivo y resiliencia en estudiantes universitarios. La muestra totalizó 412 estudiantes. Se aplicaron: el cuestionario sociodemográfico, la Escala de Bienestar Subjetivo Escolar (EBESE), la Escala de Resiliencia de Wagnild y la Escala de Factores de Riesgo y Protección en el Ambiente Universitário. Como resultados, destacan las correlaciones entre la relación con los profesores, la satisfacción con el curso y afectos positivos en la universidad ( $r^2 = 0,34$ ), y con la satisfacción con la universidad ( $r^2 = 0,25$ ); resolución de acciones y valores con afectos positivos en la universidad ( $r^2 = 0,32$ ) y satisfacción con el rendimiento académico y la gestión del tiempo ( $r^2 = 0,27$ ). Los hallazgos sugieren que acciones en las universidades que favorezcan la calidad de la relación entre docentes y discentes pueden ser imprescindibles para que los estudiantes experimenten niveles favorables de satisfacción con el curso y visualicen perspectivas de futuro profesional.

*Palabras clave:* Resiliencia; Educación superior; Factores de riesgo.

O conceito de resiliência compreendido no campo das ciências humanas era utilizado para caracterizar indivíduos que experienciavam traumas severos ao longo da vida e que apresentavam poucos danos ou prejuízos no seu desenvolvimento. Contudo, com o avanço das investigações sobre a temática, foi sendo descartada a ideia de invulnerabilidade e

identificou-se que os indivíduos que passavam por traumas ou eventos estressores, de fato sofriam danos, mas conseguiam gerenciar recursos para um fortalecimento subjetivo e adaptação frente as situações estressoras (Chaves, Alexandre, Andriola, de Araújo Cavalcante, & de Freitas, 2020; Rutter, 1993; Yunes, 2003).

A resiliência é definida por Masten (2018) como um sistema dinâmico, que envolve aspectos biológicos, genéticos, sociais e culturais. Correspondendo a capacidade de um sistema se adaptar de forma positiva ou satisfatória às situações e adversidades que ameassem o desenvolver, suas funções ou a viabilidade desse sistema (Masten, 2018). Os sistemas que envolvem a resiliência estariam conectados entre si e corresponderiam não somente a um indivíduo, mas a núcleos familiares, instituições, comunidade, a economia e os ecossistemas (Masten, 2019).

Além disso, os processos de resiliência sofrem influência de fatores de risco e proteção, sendo que os fatores de risco se configuram como variáveis que inferem negativamente no desenvolvimento saudável de um indivíduo, (da Silva & Carvalho, 2021; Pesce et al., 2005), e os fatores protetivos mediam a relação entre o indivíduo e os fatores de risco. Esses fatores de risco e proteção devem ser compreendidos de forma contextual, tendo em vista que, as configurações de vida de cada indivíduo, sua história ontogenética, as condições ambientais e a cultura, interferirão na percepção desse indivíduo em relação aos eventos que ocorrem à sua volta (da Silva & Carvalho, 2021; Nascimento, Sampaio, & Vasconcelos 2020).

Uma pesquisa conduzida por Melo et al. (2020) objetivou analisar as possíveis associações entre resiliência e elementos sociodemográficos, e os autores identificaram que disciplina, persistência, capacidade de se adaptar e a crença do próprio indivíduo sobre sua capacidade de resolução de problemas se correlacionavam positivamente com resiliência. Não obstante, a satisfação com o curso de graduação, lazer e bom relacionamento com familiares também se correlacionariam positivamente com o construto resiliência.

O bom relacionamento familiar, assim como o apoio e o incentivo recebido por parte dos membros da família, seja afetivo ou financeiro, configuram-se como importantes fatores de proteção durante o período da graduação (Karnal, Monteiro, Santos, & Santos, 2017). O comportamento procrastinador, por sua vez, apresenta-se como impactante fator de risco, à medida que esse comportamento está diretamente atrelado à capacidade de autorregulação (Baklis & Duru, 2016).

Ainda sobre resiliência Araoz e Uchasara (2020) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários e identificaram uma relação positiva significativa entre resiliência e bem-estar psicológico em uma amostra de 134 estudantes. As autoras destacam que um fator é dependente do outro, quanto mais os estudantes demonstraram-se resilientes, maiores os níveis de bem-estar psicológico, assim como os níveis de bem-estar psicológico influenciaram os traços de resiliência.

Numa outra perspectiva, Pessoa (2014), em sua pesquisa com 342 estudantes universitários amazonenses constatou significativa correlação entre traços de resiliência, níveis de bem-estar subjetivo e estratégias de *coping*. O autor identificou e destacou dois tipos de estratégias de *coping* em sua amostra, uma focada no problema, em que os participantes utilizavam do *coping* ativo, focado no enfrentamento direto e na solução do problema, e a estratégia focada na emoção, utilizando-se do *coping* passivo focado na esquivia comportamental. Os estudantes com um maior repertório de estratégias de *coping* ativo apresentaram traços mais fortes de resiliência, complementarmente, os estudantes mais resilientes apresentaram maiores níveis de bem-estar subjetivo.

Em relação ao bem-estar subjetivo, Diener, Lucas, Oishi, Hall, & Donnellan (2018a) o definem como uma avaliação do indivíduo em relação a sua qualidade de vida, e destacam que o bem-estar subjetivo possui duas dimensões, uma afetiva e uma cognitiva. Na dimensão afetiva, o indivíduo vivenciaria dois tipos de afetos, sendo estes, os afetos positivos e os negativos. E na dimensão cognitiva, os autores concentraram esforços no entendimento da satisfação com a vida, nos contextos do trabalho, da família, do lazer, da saúde, das finanças, além da satisfação sobre si mesmo e com grupos em que o indivíduo esteja inserido.

No que se refere a variáveis sociodemográficas associadas ao bem-estar subjetivo em universitários, Silva e Heleno (2012) em uma amostra de 257 estudantes constataram que 72% dos participantes apresentaram bem-estar subjetivo moderado, 14,4% níveis bem-estar subjetivo elevado e 13,6% da amostra obtiveram baixos níveis de bem-estar subjetivo e altos níveis de vivência de afetos negativos. Os estudantes com baixos níveis de bem-estar subjetivo relataram ter o desempenho acadêmico insatisfatório devido a problemas emocionais e, consecutivamente, ao ter o desempenho acadêmico prejudicado tal fato implicaria no acometimento de mais problemas emocionais. Tal estudo, demonstra uma intersecção entre a vida acadêmica e a vida pessoal, sendo que as variáveis investigadas se influenciavam mutuamente.

Ainda nesse seguimento, Dinis (2013) destacou em sua pesquisa com 486 estudantes universitários que os participantes com melhor adaptação acadêmica também apresentavam maiores escores na vivência de afetos positivos e dos níveis de satisfação com a vida. Uma boa percepção de futuro profissional obteve forte efeito na modulação dos níveis de bem-estar subjetivo dos estudantes, contudo, a variável que mais impactou os níveis de bem-estar subjetivo foi o suporte social percebido. Dado que poderia ser explicado considerando que os estudantes comumente deixam a casa dos pais para ingressarem no ensino superior, e o apoio dos colegas pode substituir, na medida do possível, essa diminuição de suporte social recebido dos pais.

Ademais uma pesquisa com 470 universitários turcos conduzida por Özdoğan (2021) analisou as relações entre bem-estar subjetivo e solidão social e emocional em sua amostra. A solidão social concretizar-se-ia quando há uma falta objetiva de relações interpessoais e a solidão emocional caracterizar-se-ia quando há relações existentes objetivamente, mas essas relações não possuem uma profundidade emocional. Foi identificado nessa amostra que, quanto maiores os níveis de solidão social e emocional, menor a presença de um senso de propósito de vida, e quanto menor o senso de propósito de vida, menores os níveis de bem-estar subjetivo. Dados que corroboram os apontamentos das pesquisas Dinis (2013), Silva e Heleno (2017) e Pessoa (2014), destacando que a presença/ausência de suporte social percebido e relações interpessoais significativas indiretamente influenciam o bem-estar subjetivo dos universitários.

As considerações teóricas apresentadas e as contribuições de pesquisas realizadas no contexto universitário sobre os conceitos de resiliência e bem-estar subjetivo, bem como os fatores protetivos e de risco para estudantes universitários permearam a elaboração e a justificativa da condução da presente pesquisa. O objetivo deste estudo foi verificar as possíveis correlações entre fatores de risco e proteção, identificados no contexto universitário, bem-estar subjetivo acadêmico e resiliência em estudantes brasileiros de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 412 estudantes universitários de instituições de ensino superior públicas e privadas. No que se refere à faixa etária, a menor idade

corresponde a 17 anos e a maior, a 67 anos ( $M = 25,92$ ,  $DP = 8,76$ ). Quanto ao sexo, a amostra foi composta majoritariamente por pessoas do sexo feminino, sendo 295 participantes (71,60%) e 116 participantes do sexo masculino (28,15%), e um participante marcando a opção “outro” (0,24%). A etnia mais presente foi a branca, com 230 participantes (55,82%), seguida de parda,  $N = 123$  (29,85%) negra,  $N = 45$  (10,92%) e as etnias amarela e indígena, com sete participantes cada (1,69%). Os participantes são oriundos de todo território nacional, sendo,  $N = 164$  (39,80%) da região Sudeste,  $N = 120$  (29,12%) região Nordeste,  $N = 58$  (14,07%) região Sul,  $N = 47$  (11,40%) região Centro-Oeste e  $N = 23$  (5,58%) correspondente a região Norte do Brasil. Majoritariamente, estudam em universidades Públicas,  $N = 294$  (71,35%), tendo 118 destes estudando em universidades privadas,  $N = 118$  (28,64%).

### Instrumentos

#### Questionário Sociodemográfico

Instrumento desenvolvido exclusivamente para fins desta pesquisa, visando coletar os dados sociodemográficos dos participantes referentes ao sexo, idade, estilo de vida, renda mensal e tipo de instituição de ensino superior no qual o participante estava matriculado no curso de graduação, sendo instituição de ensino superior pública ou privada no período da pesquisa.

#### Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário

Instrumento elaborado por Gianfelice e Murgio (2020) cuja finalidade era identificar fatores de risco ou protetivos percebidos por estudantes universitários dentro do ambiente acadêmico. O instrumento possui 18 itens divididos em três fatores: Qualidade da relação entre pares, Relação com professores e Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo. Quanto maior a pontuação em determinado fator, mais protetiva tende a ser a universidade e, quanto menor, mais comprometedora segundo a percepção subjetiva do estudante. A escala apresentou  $KMO = 0,863$ . Valores entre 0,5 e 1,0 indicam que o modelo da análise fatorial é apropriado.

#### Escala de Resiliência de Wagnild e Young

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

capacidade de adaptar-se. A escala foi construída com finalidade de identificar os níveis de resiliência. A escala apresentou alfa de 0,80.

#### *Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE)*

Instrumento desenvolvido para avaliação do bem-estar subjetivo de estudantes de ensino fundamental e médio (Dias-Viana & Noronha (2021)). Possui 27 itens, distribuídos em três fatores: Satisfação com a escola (7 itens), Afetos negativos na escola (10 itens) e Afetos positivos na escola (10 itens). Esse instrumento apresentou coeficientes alfa de 0,91. Para a utilização desse instrumento na presente pesquisa, foi necessária a adaptação mediante um estudo-piloto da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) para a população universitária. O instrumento fora elaborado originalmente para ser utilizado no contexto escolar com estudantes de ensino fundamental e médio. A escala apresentou KMO iguais ou superiores a 0,70 e valores de alfa iguais ou superiores a 0,70.

#### *Procedimentos de Coleta e Análise de Dados*

A pesquisa foi submetida e aprovada via comitê de ética em pesquisa (CAEE nº 41652820.1.0000.5515). Os participantes deste estudo foram convidados via correio eletrônico (*e-mail*), foram disparados *e-mails* para coordenadores de cursos de graduação de universidades em todo território nacional com mensagem solicitando a colaboração e compartilhamento do *link* para o formulário da pesquisa para os estudantes de graduação de suas respectivas instituições de ensino superior. A coleta dos dados ocorreu exclusivamente *on-line*. Os dados foram analisados pelo *software Statistical Package for the Social Sciences* (versão 24) e pelo *Statistical Analysis System* (SAS).

A partir da análise dos dados foram geradas as estatísticas descritivas para caracterizar a amostra no que diz respeito às pontuações médias obtidas pelos estudantes nos instrumentos propostos. Para identificar a correlação dos fatores entre si, foi realizada uma análise de correlação *r* de Pearson, entre os fatores dos três instrumentos, a saber, Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) e Escala de Resiliência. Por último, para compreender de forma mais acurada como se deram essas correlações e quais os efeitos das variáveis independentes nas variáveis dependentes, foi realizada uma análise de regressão, seguida de uma *path analysis* com os mesmos fatores dos três instrumentos.

Foram testados três modelos na análise de regressão analisando os fatores referentes à escala de Resiliência de Wagnild e Young, e três modelos para avaliar as variáveis referentes ao instrumento Escala de Bem-estar subjetivo Escolar (EBESE). As variáveis independentes, pertencem ao instrumento Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, sendo Qualidade da relação entre pares, Relação com professores e satisfação com o curso e, por fim, Satisfação com o desempenho acadêmico e administração do tempo, e como variáveis dependentes foram considerados os conceitos de resiliência e bem-estar subjetivo.

## **Resultados**

A primeira análise executada refere-se às estatísticas descritivas, apresentando os escores brutos obtidos pela amostra em cada instrumento (Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, Escala de Resiliência de Wagnild e Young e Escala de Bem-estar subjetivo Escolar - EBESE), conforme apresentado pela Tabela 1.

Quanto aos fatores da EBESE, os estudantes demonstraram para Afetos positivos na universidade ( $M = 32,80$ ,  $DP = 7,416$ ), assim como ( $M = 23,70$ ,  $DP = 7,46$ ) para Afetos negativos na universidade. Similarmente ao resultado anterior, os universitários apresentaram ( $M = 27,83$ ,  $DP = 5,24$ ) no fator Satisfação com a universidade. Esse fator, diz sobre o quanto o estudante está satisfeito com o local em que estuda de maneira geral, partindo-se da perspectiva do estudante sobre o que é satisfatório e o que é de desagrado (Viana, 2019). Quanto a escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário, a amostra apresentou ( $M = 15,82$ ,  $DP = 4,04$ ) no fator Qualidade da relação entre pares. O fator diz respeito sobre o quanto protetivas pode ser as relações de amizade no ambiente universitário.

Os estudantes da amostra apresentaram ( $M = 29,63$ ,  $DP = 7,04$ ) para Relação com professores e satisfação com o curso. Esse fator, por sua vez, representa a percepção acerca da qualidade da relação com os professores e a estruturação e qualidade do curso em que está inserido. Quanto ao último fator dessa escala correspondente à Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo, os estudantes apresentaram ( $M = 19,13$ ,  $DP = 2,34$ ). Esse fator mostra que, quanto maior organização do tempo, maior a satisfação em relação ao desempenho acadêmico.

Tabela 1.  
Estatísticas Descritivas

	<i>Média</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Afetos positivos na universidade.	32,80	10	50	7,41
Afetos negativos na universidade.	23,70	9	44	7,46
Satisfação com a universidade.	27,83	8	35	5,24
Qualidade da relação entre pares.	15,82	4	20	4,04
Relação com professores e satisfação com o curso.	29,63	8	40	7,04
Satisfação com o desempenho acadêmico e organização do tempo.	19,13	14	22	2,34
Resolução de ações e valores.	54,95	19	71	9,03
Independência e determinação.	13,82	5	19	2,12
Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações.	22,47	6,00	30,00	4,40

Por fim, na escala de resiliência, a amostra obteve ( $M = 59,45$ ,  $DP = 9,03$ ) para Resolução de ações e valores, Independência determinação ( $M = 13,82$ ,  $DP = 2,12$ ) e Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações ( $M = 22,47$ ,  $DP = 4,40$ ). O fator Resolução de ações e valores diz respeito à capacidade de um sujeito solucionar problemas, operacionalizando esforços de maneira eficiente; o fator Independência e determinação, por sua vez, implica na capacidade de manter o interesse em atividades por conta própria, sem a necessidade de agentes externos e, juntamente com esse interesse, manter a perseverança para alcançar seus objetivos finais de longo prazo. E o fator Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações versa sobre percepção subjetiva de capacidade de solucionar problemas ou adaptar-se a situações adversas (Melo et al., 2020).

A segunda análise executada foi uma correlação de Pearson entre os fatores de risco e proteção no ambiente universitário (Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário), resiliência (Escala de Resiliência de Wagnild e Young) e bem-estar subjetivo (Escala de Bem-estar subjetivo Escolar - EBESE). Os resultados estão dispostos na Tabela 2.

Conforme consta na Tabela 2, o fator 5 Relação com professores e satisfação com o curso apresentou correlações moderadas e positivas com o fator 1 Satisfação com a universidade ( $r^2 = 0,25$ ) e o fator 3 Afetos positivos na universidade ( $r^2 = 34$ ). Essas correlações implicam que, quanto melhor os estudantes percebem os docentes em suas habilidades técnicas e interpessoais, assim como quanto mais satisfeitos estão com o curso em que estão inseridos, maior tende a ser a vivência de

afetos positivos no ambiente universitário e satisfação geral com a universidade em que estuda.

Em seguida, destaca-se a correlação moderada e positiva entre o fator 6 Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo da escala de fatores de risco e proteção no ambiente universitário e o fator 3 Afetos positivos da EBESE. Essa correlação implica que os estudantes com maior percepção de tempo livre, isto é, os que se sentem menos sobrecarregados, são os mesmos que tendem a ter maior vivência de afetos positivos no ambiente universitário.

Contudo, a correlação entre o fator 6 da Escala de Fatores de Risco e Proteção e o fator 1 da EBESE Satisfação com a universidade se evidenciou como fraca, apontando que, mesmo tendo maior vivência de afetos positivos, a administração do tempo e desempenho acadêmico não pareceu inferir significativamente com a satisfação geral na universidade nessa amostra.

O fator 7 Resolução de ações e valores da escala de resiliência apresentou correlações moderadas e positivas com o fator 3 Afetos positivos na universidade da EBESE e o fator 6 Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo da Escala de Fatores de Risco e Proteção no Ambiente Universitário. O fator 7 versa sobre a qualidade da percepção subjetiva, tanto quanto a questões sobre disciplina, persistência, e capacidade de alocar esforços de maneira eficiente, quanto à reconhecimento de valores, como relações familiares, fraternais ou de amizade (Melo et al., 2020). Outra correlação foi verificada entre fator 5 Relação com professores e satisfação com o curso e o fator 6 Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.

Tabela 2.  
*Correlações de Pearson entre os Fatores dos Instrumentos*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Satisfação com a universidade.	-								
2. Afetos negativos na universidade.	-0,392 **	-							
3. Afetos positivos na universidade.	0,528 **	-0,506 **	-						
4. Qualidade da relação entre pares.	0,279 **	-0,194 **	0,397 **	-					
5. Relação com professores e satisfação com o curso.	<b>0,505</b> **	-0,483 **	<b>0,585</b> **	0,412 **	-				
6. Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.	0,317 **	-0,399 **	<b>0,588</b> ***	0,209 **	<b>0,556</b> **	-			
7. Resolução de ações e valores.	0,228 **	-0,354 **	<b>0,567</b> **	0,270 **	0,392 **	<b>0,513</b> **	-		
8. Independência e determinação.	0,161 **	-0,158 **	0,294 **	0,151 **	0,281 **	0,250 **	0,467 **	-	
9. Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações.	0,238 **	-0,287 **	0,456 **	0,160 **	0,284 **	0,399 **	0,752 **	0,357 **	-

*Nota.* As análises estatisticamente significativas estão em **negrito** \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ . Instrumentos: EBESE, Escala de Resiliência de Wagnild e Young e Escala de Fatores de Risco e Proteção.

Em relação à análise de regressão, identificou-se que, quando o fator Resolução de ações e valores da escala de resiliência é colocado como variável dependente, as variáveis Qualidade da relação entre pares ( $p < 0,01$ ) e Relação com professores e satisfação com o curso ( $p < 0,01$ ) são predictoras para a variável dependente analisada, ambas de forma positiva. Esses resultados implicam que, quanto melhor for a percepção acerca do relacionamento com os colegas da universidade e com os professores, assim como estar satisfeito com o curso, melhor se torna a percepção do estudante acerca de sua capacidade de operacionalizar esforços para solucionar problemas, tal como o reconhecimento de valores positivos para a vida, com as relações de amizades, familiares e realização de vida. As variáveis analisadas explicam 29% dessa variância.

Quando colocada como variável dependente, a Independência e determinação tem predições significativas advindas das variáveis Relação com professores e satisfação com o curso ( $p < 0,01$ ) e Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ( $p = 0,02$ ). Isso implica em afirmar que um bom relacionamento com os docentes e uma satisfação elevada com o curso, assim como estar satisfeito com seu manejo de

tempo e seu desempenho acadêmico, tende a elevar a percepção do estudante sobre sua capacidade de persistência, isto é, de manter, por conta própria, o interesse em atividades e objetivos, sobretudo de longo prazo. As variáveis analisadas explicam 9% dessa variância, conforme a Tabela 3.

A variável Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações, quando colocada como variável dependente, é explicada apenas pela variável Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ( $p < 0,01$ ). A partir dessa relação, é correto afirmar que, quanto maior for a percepção da capacidade de ter e manter um desempenho acadêmico positivo, assim como um manejo de tempo eficaz, maior tende a ser a percepção subjetiva da capacidade do estudante de solucionar problemas e adaptar-se à diversas situações, enfrentando e superando novos desafios.

Apresentadas essas correlações, faz-se necessário discutir sobre a análise de regressão entre os fatores da EBESE (Dias-Viana & Noronha, 2021), como variáveis dependentes, e os fatores da Escala de Risco e Proteção no Ambiente Universitário (Autores, 2022), como variáveis independentes. Os dados estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3.  
Análise de Regressão – Fatores da EBESE como Variáveis Dependentes

Satisfação com a universidade				
Modelo	Beta	t	p	FIV
Constante		7,29	<0,01	
Qualidade da relação entre pares.	0,08	1,89	0,06	1,20
Relação com professores e satisfação com o curso.	<b>0,43</b>	<b>7,96</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,67</b>
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.	0,05	1,06	0,29	1,45
R <sup>2</sup> ajustado 26%				
Afetos negativos na universidade				
Modelo	Beta	t	p	FIV
Constante		117,15	0<0,01	
Qualidade da relação entre pares.	0,002	0,05	0,96	1,20
Relação com professores e satisfação com o curso.	<b>-0,38</b>	<b>-6,92</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,67</b>
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.	<b>-0,18</b>	<b>-3,65</b>	<b>0,03*</b>	<b>1,45</b>
R <sup>2</sup> ajustado 25%				
Afetos positivos na universidade				
Modelo	Beta	t	p	FIV
Constante		-2,29	0,02	
Qualidade da relação entre pares.	<b>0,19</b>	<b>5</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,20</b>
Relação com professores e satisfação com o curso.	<b>0,28</b>	<b>6,24</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,67</b>
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.	<b>0,38</b>	<b>8,90</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,45</b>
R <sup>2</sup> ajustado 47%				
Modelo	Beta	t	p	FIV
Constante		7,29	<0,01	
Qualidade da relação entre pares.	0,08	1,89	0,06	1,20
Relação com professores e satisfação com o curso.	<b>0,43</b>	<b>7,96</b>	<b>&lt;0,01**</b>	<b>1,67</b>
Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo.	0,05	1,06	0,29	1,45
R <sup>2</sup> ajustado 26%				

Nota. As análises estatisticamente significativas estão em **negrito** \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ .

Quando pontuada como variável dependente, a Satisfação com a universidade é explicada apenas pela variável Relação com professores e satisfação com o curso ( $p < 0,01$ ). Dessa relação, considera-se que um relacionamento positivo com os docentes e uma satisfação com o curso elevada tendem a aumentar os níveis de satisfação do estudante para com a sua universidade. As variáveis analisadas explicam essa variância em 26%. Quando a variável Afetos negativos na universidade é considerada como dependente, as variáveis Relação com professores e satisfação com o curso ( $p < 0,01$ ) e Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo ( $p = 0,03$ ) à predizem.

Nota-se que essa relação se deu de forma negativa, significando que, quanto pior for a relação do estudante com seus docentes, assim como sua satisfação com o curso, desempenho acadêmico e manejo de tempo, maior tendem a ser as ocorrências e intensidade de vivência de afetos negativos no ambiente universitário. As variáveis analisadas explicam essa variância em 25%, conforme a Tabela 3.

No último modelo, quando foi considerada como dependente a variável Afetos positivos na universidade, todas as três variáveis a predizem, com valores de ( $p < 0,01$ ). Portanto, quanto melhor for a relação com os pares na universidade e com os professores, assim

como, quanto melhor for a satisfação com o desempenho acadêmico, curso e manejo de tempo, maior tende ser a ocorrência e intensidade de afetos positivos vividos no ambiente universitário. As variáveis analisadas explicam essa variância em 47%.

## Discussão

Por meio dos dados obtidos através das análises estatísticas, é possível identificar que os estudantes universitários participantes desta pesquisa vivenciam no contexto acadêmico ambos os afetos, positivos e negativos, e estariam satisfeitos com o curso e intuição de ensino. A vivência de ambos os afetos não é um fenômeno incomum (Diener, Oishi, & Tay, 2018b; Freires et al., 2021), e a satisfação dos estudantes com o período da graduação pode se caracterizar como aspecto protetivo, mesmo que experienciem afetos negativos no ambiente universitário (Freires et al., 2021).

Moutinho, Monteiro, Costa e Faria (2019) encontraram associações entre a ocorrência e intensidade de afetos positivos e o desempenho acadêmico, ao passo que Byrd e Mckinney (2012) destacam que uma percepção desajustada da capacidade do estudante para obter um bom desempenho acadêmico, associa-se significativamente com a presença de estresse.

Outros aspectos apontados pelos participantes da amostra foram a percepção das relações interpessoais de qualidade e a satisfação com seu desempenho acadêmico à medida que conseguiam organizar melhor suas atividades e fazer um adequado gerenciamento do tempo. Além disso, os dados analisados sugerem que os participantes conseguem solucionar problemas e adaptar-se a situações inesperadas, assim como possuem capacidade para manterem-se perseverantes em uma atividade.

As relações entre pares, professores ou profissionais da instituição de ensino podem se configurar como fatores de proteção para os estudantes (Descals-Tomás, Rocabert-Beut, Abellán-Roselló, Gómez-Artiga, & Doménech-Betoret, 2021; Freires, 2021; Souza & Duarte, 2013). Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014) descrevem que, no contexto universitário, os estudantes encontrariam em seus pares o suporte emocional e social para enfrentar desafios, como residir sozinho ou assumir responsabilidades, de maneira que esse suporte venha a substituir o apoio apresentado pelos pais quando não era necessária a mudança residencial.

O estabelecimento de relações negativas na universidade, ou até mesmo a inexistência dessas relações

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

O apoio dos professores se apresenta como um dos principais influenciadores do engajamento dos estudantes nas tarefas universitárias, elevando as crenças de capacidade para aprender, assim como a motivação para traçar e alcançar novos objetivos e a permanência no curso. Esse dado corrobora os resultados identificados na presente pesquisa em relação a análise das variáveis da relação com docentes e a satisfação com o curso. Ao passo que a insatisfação com o curso, por sua vez, implica em maior vivência de estresse (afeto negativo) e maior probabilidade de desenvolvimento de transtorno mental comum. (Descals-Tomás et al., 2021; Oliveira, Wiles, Fiorin, & Dias, 2014).

A satisfação acerca da experiência acadêmica pode ser diferente em turmas de cursos das ciências exatas e das ciências humanas, por exemplo, em função do relacionamento estabelecido com os docentes. Na pesquisa de Osti, Chico, Oliveira e Almeida (2020), os estudantes de humanas destacam um relacionamento mais próximo e afetivo com seus docentes, enquanto os de exatas, queixam-se de sua frieza e distanciamento.

Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias (2014), por sua vez, em seu estudo qualitativo com estudantes universitários, identificaram que, tanto o conhecimento técnico e a habilidade para ensinar, quanto as habilidades de relação interpessoal dos docentes são relevantes no sentido de proporcionar uma ação protetiva aos estudantes universitários. Ao passo que a satisfação com o curso se associou significativamente como níveis mais altos de resiliência (Filho et al., 2020), enquanto seu oposto, a insatisfação, associa-se com o desenvolvimento de transtornos mentais comuns (Costa et al., 2010; Leão, Gomes, Ferreira, & Cavalcanti, 2018).

Os estudantes ao manterem o interesse, por conta própria, em objetivos de longo prazo, experienciaram um sentido maior na continuidade do curso. A satisfação com o curso, por sua vez, se alta, correlaciona-se a níveis maiores de resiliência (Filho et al., 2020), enquanto Leão, Gomes, Ferreira e Cavalcanti (2018) destacaram que estudantes insatisfeitos com o curso apresentam



risco até quatro vezes maior de desenvolverem um quadro depressivo do que estudantes satisfeitos.

As pesquisas de Byrd e Mckinney (2012), Fiorotti, Rossoni, Borges e Miranda (2010) e Lima, Domingues e Cerqueira (2006) identificaram correlações entre a baixa satisfação com desempenho e a prevalência de transtornos mentais comuns e estresse. Pode-se inferir que a correlação entre o fator Satisfação com desempenho acadêmico e administração do tempo e o fator Afetos positivos parece estar mais condicionada à satisfação com o desempenho acadêmico em si do que com o manejo do tempo executado pelo estudante universitário, visto que o manejo do tempo causaria um efeito secundário nesse caso, influenciando a satisfação com desempenho acadêmico.

No que se refere à relação entre organização do tempo e à satisfação com o desempenho acadêmico, os participantes que possuíam mais tempo livre obtiveram pontuações mais elevadas nos afetos positivos, lazer e oportunidade de satisfação pessoal (Freires et al., 2021), porém a experiência dos afetos positivos, gestão de tempo ou o próprio desempenho acadêmico nessa amostra não demonstrou correlação com a satisfação geral em relação a universidade.

Os estudantes que conciliavam os estudos com alguma ocupação laboral apresentaram um desempenho acadêmico inferior ao de seus pares que possuíam dedicação integral ao curso (Rocha, Leles, & Queiroz, 2018), ao passo que universitários com maior capacidade de manejar seu tempo tenderam a apresentar desempenho acadêmico cada vez mais satisfatório (do Nascimento et al., 2021), indicando que a quantidade de tempo livre possui impactos no desempenho acadêmico nos estudantes, em contraste a Fiorotti et al. (2010) e Lima et al. (2006) que apontam que o desempenho acadêmico, satisfatório ou não impacta qualitativamente nas crenças de autoestima e autoeficácia do estudante universitário.

Outro dado importante são as correlações positivas identificadas em relação à percepção dos estudantes sobre sua capacidade de reunir e direcionar recursos para manterem-se disciplinados e à percepção da relevância das relações entre pares no ambiente acadêmico. Além da percepção dos estudantes do valor das relações interpessoais, identificou-se que as relações com professores também impactam a percepção de satisfação de desempenho e organização do tempo para estudar na presente amostra.

Silva e Carvalho (2021) avançam nessa discussão, investigando a relevância do *feedback* docente no

desempenho acadêmico dos estudantes. Os autores constataram que, além da importância desse *feedback*, importa também a forma e o conteúdo transmitido pelo docente, ou seja, a forma de comunicar as possíveis falhas do estudante, de maneira a estimulá-lo a aprimorar-se, importa mais do que a simples comunicação de que algo esteja errado ou correto, demonstrando claramente a importância de habilidades de relação interpessoal docente.

O objetivo principal deste estudo consistiu em averiguar potenciais correlações entre bem-estar subjetivo acadêmico, resiliência e fatores de risco e proteção no ambiente universitário sendo que os resultados indicaram que essas três variáveis exerceram efeitos consideráveis nos processos de resiliência e bem-estar subjetivo. As relações entre pares se destacaram nesta pesquisa como um dos principais fatores protetivos para os estudantes e preditoras tanto para o bem-estar subjetivo quanto aos processos de resiliência.

### Considerações Finais

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

A partir desses resultados, recomenda-se ações da universidade no sentido de melhorar qualitativamente a relação entre docentes e discentes, considerando que a qualidade dessa relação tem a capacidade de melhorar a satisfação com o curso ampliando as perspectivas de um futuro profissional exitoso. Faz-se necessário também considerar o contexto dos estudantes para medir o quão demandante a universidade será vista que uma maior incidência de tempo livre contribui para um desempenho acadêmico satisfatório, que por sua vez, agem as crenças de autoestima e autoeficácia. Em ambos os casos, essas ações operam por meio de um efeito cascata, possibilitando o desenvolvimento de resiliência e bem-estar subjetivo nos estudantes universitários.

Uma limitação também detectada está na carência de estudos brasileiros baseados em evidência por meio de amostras representativas, delineamentos controlados

e randomizados com análises comparativas sobre os construtos debatidos nesta pesquisa. Nesse sentido, novas investigações com amostras mais representativas e diversificadas poderão favorecer a confirmação dos achados. Estudos interventivos para elaboração e verificação de eficácia e efetividade das propostas que objetivem promover bem-estar e resiliência em estudantes são necessários.

### Referências

- Araoz, E. G. E., & Uchasara, H. J. M. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 56-68. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.491>
- Byrd, D. R., & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185-193. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- Chaves, F. L., Alexandre, J. W. C., Andriola, W. B., de Araújo Cavalcante, S. M., & de Freitas, S. M. (2020). Resiliência psicológica de estudantes universitários: estudo em cursos de graduação. *Educação & Linguagem*, 2, 98-115. Recuperado de [https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/9\\_REdLi\\_2020.2.pdf](https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/9_REdLi_2020.2.pdf)
- Costa, E. F. D. O., Andrade, T. M. D., Silvany Neto, A. M., Melo, E. V. D., Rosa, A. C. A., Alencar, M. A., & Silva, Â. M. D. (2010). Transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Sergipe: estudo transversal. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 32, 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462010000100005>
- da Silva, T. D., de Oliveira, F. N., de Godoi, G. A., da Silva Amado, A. C., dos Reis, L. A., Júnior, S. L. S., ... & Mauricio, M. F. M. (2021). Resiliência e escolarização na perspectiva Bioecológica: Um ensaio teórico. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 27695-27713. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-465>
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A., & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of teacher and family support on university student motivation and engagement. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
- Dias-Viana, João Lucas, & Porto Noronha, Ana Paula. (2021). Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): elaboração e validação de uma medida para avaliação educacional. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), 1-19. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2349>
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., Hall, N., & Donnellan, M. B. (2018a). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018b). Advances in subjective well-being research. *Nat Hum Behav*, 2, 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dinis, A. C. A. R. (2013). *Adaptação acadêmica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior: um estudo nas residências universitárias*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25321/1/Tese%20Ana%20Dinis.pdf>
- do Nascimento, P. S. C., da Silva Junior, A. S., Schulz, C. L., dos Santos, M. V. R., Maciel, A. M. A., Rodrigues, R. L., ... & Alencar, F. M. R. (2021, November). Análise dos impactos da gestão do tempo no desempenho acadêmico através da mineração de dados educacionais. Em *Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 783-791). SBC. <http://dx.doi.org/10.5753/sbie.2021.217742>
- Filho, I. M. D., Nascimento, F. A. D., Bastos, G. P., Júnior, F. E. D. S. B., Silva, R. M. D., Santos, A. L. M., & Valóta, I. A. D. C. (2020). Fatores sociodemográficos e acadêmicos relacionados à resiliência dos graduandos da área da saúde. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 9(2), 291-303. <http://dx.doi.org/10.36239/revisa.v9.n2.p291a303>
- Fiorotti, K. P., Rossoni, R. R., Borges, L. H., & Miranda, A. E. (2010). Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59(1), 17-23. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-698>
- Freires, L., Monteiro, R., Gouveia, E., Yabe, J., Loureto, G., & Fernandes, S. (2021). Estresse e bem/mal-estar Subjetivo em Estudantes Universitários: Um Modelo Explicativo. *Revista de Psicologia da IMED*,

- 13(2), 39-58. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4230>
- Karnal, C. L., Monteiro, J. K., Santos, A. S. D., & Santos, G. O. D. (2017). Fatores de proteção em estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 437-446. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311169>
- Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. D. 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, 55-65. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092>
- Lima, M. C. P., Domingues, M. D. S., & Cerqueira, A. T. D. A. R. (2006). Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. *Revista de Saúde Pública*, 40(6), 1035-1041. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000700011>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *J. Fam. Theory Rev*, 10, 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World psychiatry: Official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(1), 101-102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- Melo, C. D. F., Vasconcelos Filho, J. E. D., Teófilo, M. B., Suliano, A. M., Cisne, É. C., & Freitas Filho, R. A. D. (2020). Resiliência: Uma análise a partir das características sociodemográficas da população brasileira. *Psico-USF*, 25, 139-154. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250112>
- Moutinho, H., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da inteligência emocional, felicidade e flow no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(52), 99-114. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08>
- Nascimento, B. D. P. S., Sampaio, C. R. B., & Vasconcelos, B. R. T. (2020). Resiliência: Notas epistemológicas, teóricas e críticas. *Amazonica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 25(2, jul-dez), 814-845. Recuperado de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7805/5499>
- Oliveira, C. T. D., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 239-246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. D. S. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade Pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106. Recuperado de <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo6.pdf>
- Özdoğan, A. Ç. (2021). Subjective well-being and social-emotional loneliness of university students: The mediating effect of the meaning of life. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021066865>
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquias, J. V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde pública*, 21, 436-448. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200010>
- Pessoa, R. C. (2014). *Análise da resiliência, bem-estar subjetivo e rendimento acadêmico de estudantes universitários da Amazônia*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. Recuperado de <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/996>
- Rocha, A. L. D. P., Leles, C. R., & Queiroz, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 99, 74-94. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3162>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631. Recuperado de [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Silva, É. C., & Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 4(1). <https://doi.org/10.20435/pssa.v4i1.126>
- Silva, J. D. C. R., & Carvalho, C. F. (2021). Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260081>

- Souza, L. K. de, & Duarte, M. G. (2014). Amizade e Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 29(4), 429-436. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/18153>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). 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)
- Viana, J. L. D. (2019). *Escala de bem-estar subjetivo escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos*. [Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco]. Recuperado de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7836673#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7836673#)
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-17847. Recuperado de <https://cyberleninka.org/article/n/255719.pdf>
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8, 75-84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>

Nota dos autores:

A pesquisa foi aprovada em comitê de ética (CAAE 41652820.1.0000.5515), atendendo aos postulados da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

A autora Andressa Pereira de Souza recebeu o apoio da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através de uma bolsa do Programa de Apoio à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) (Número: 88887.641055/2021-00).

Sobre os autores:

**Marcello Augusto Gianfelice** é Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste Paulista (2019). Mestre em Educação pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa Construção dos Processos de Subjetividade no Contexto Escolar (CNPq).

Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE), Universidade Do Oeste Paulista (UNOESTE), Campus II-Doutorado em Educação-Bloco B2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5174-8735>

*E-mail:* marcelogianfelice123@hotmail.com

**Camélia Santana Murgo** possui graduação e licenciatura em Psicologia, Mestrado em Psicologia Escolar e Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-doutorado em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. Pós-Doutorado em Educação para Saúde na Universidade de Lisboa. É docente dos Cursos de Psicologia e Medicina da Universidade do Oeste Paulista. Docente titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - da Universidade do Oeste Paulista.

Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE), Universidade Do Oeste Paulista (UNOESTE), Campus II-Doutorado em Educação-Bloco B2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

*E-mail:* camelia@unoeste.br

**Andressa Pereira de Souza** é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNOESTE) - Universidade do Oeste Paulista (2024). Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - 2023). Graduada em Psicologia pela (UNOESTE - 2019). É docente dos Cursos de Psicologia e Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista. Membro do Grupo de Pesquisa Construção dos Processos de Subjetividade no Contexto Escolar (CNPq). Foi Membro da SSEA - Society for the Study of Emerging Adulthood (2020-2023). Associada a Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (2023-2024).

Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE), Universidade Do Oeste Paulista (UNOESTE), Campus II-Doutorado em Educação-Bloco B2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3730-2056>

*E-mail:* andressasouzap4@gmail.com

Contato com os autores:

Andressa Pereira de Souza  
Rua Emidio Henrique de Azevedo, 230, Ana Jacinta  
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil  
CEP: 19064-500  
Telefone: +55 (18) 9.9644-0790

