

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Daniel Augusto de Andrade Pinheiro

**Qualidade de vida acadêmica: um estudo sobre o bem-estar subjetivo de
estudantes em relação à vida na universidade**

São Paulo

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Pinheiro, Daniel Augusto de Andrade

Qualidade de vida acadêmica: um estudo sobre o bem-estar subjetivo de
estudantes em relação à vida na universidade / Daniel Augusto de Andrade
Pinheiro; orientador, Alessandro de Oliveira dos Santos. – São Paulo, 2023.

186f.

Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social)
– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Bem-Estar Subjetivo. 2. Qualidade de vida. 3. Universidade. 4. Estudante. 5.
Integração. I. de Oliveira dos Santos, Alessandro, orientador. II. Título.

DANIEL AUGUSTO DE ANDRADE PINHEIRO

**Qualidade de vida acadêmica: um estudo sobre o bem-estar subjetivo de
estudantes em relação à vida na universidade**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obter o título
de Doutor em Ciências

Área de concentração: Psicologia Social e do
Trabalho

Orientador: Prof. Livre-docente Alessandro
de Oliveira dos Santos

São Paulo
2023

Nome: Pinheiro, Daniel Augusto de Andrade

Título: Qualidade de vida acadêmica: um estudo sobre o bem-estar subjetivo de estudantes em relação à vida na universidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências

Aprovado em: 14 de junho de 2023

Banca Examinadora

Prof. LD: Alessandro de Oliveira dos Santos (Coordenador da Banca Examinadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Assinatura: _____

Prof. Dr^a.: Surya Aaronovich Pombo de Barros

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr^a.: Jackeline Aparecida Ferreira Romio

Instituição: Fundo de População das Nações Unidas

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr.: Carlos Vinicius Gomes Melo

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr.: Saulo Luders Fernandes

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Julgamento: Aprovado

*Aos meus amados filhos, João Guilherme e o Gabriel Luís,
que dão razão e sentido à minha vida.
A minha mãe Isa, que sempre acreditou nos meus sonhos.
A Vanessa, companheira fiel desta jornada.*

“Se eu pudesse deixar algum presente a você,
deixaria aceso sentimento de amar a vida dos seres humanos.
A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora.
Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem.
A capacidade de escolher novos rumos.
Deixaria para você, se pudesse, o respeito aquilo que é indispensável.
Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação.
E, quando tudo mais faltasse, um segredo:
o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída”.

Mahatma Gandhi

Este trabalho é resultado de um empenho pessoal na conquista de um ideal, contudo sem a contribuição de tantos, ele estaria incompleto. **Eu agradeço:**

Primeiramente a Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas.

Ao professor Alessandro de Oliveira dos Santos, cuja competência e orientação, me trouxe tenacidade, segurança, apoio e dedicação, para consolidação desse estudo e de uma postura mais ética e comprometida.

A todos os companheiros do Grupo de Pesquisa Bem Viver USP, cujo trabalho e dedicação contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Aos estudantes da USP, que participaram e contribuíram, de forma enriquecedora, com as suas percepções sobre a vida pessoal e universitária.

À Isa Andrade, minha querida e amada mãe, que, no seu exemplo e conselhos, me trouxe sempre equilíbrio e esperança.

A Vanessa Pinheiro, amada companheira, que sempre presente, com paciência e estímulo, compartilhou comigo todas as angústias e segurou as pontas, quando precisei estar ausente.

A minha família, que possibilitou e me incentivou nos momentos difíceis, a manter-me firme ao meu propósito.

Aos professores do IPUSP que muito contribuíram com a minha formação, ao longo das aulas, palestras e conversas informais.

A CAPES, cujo apoio financeiro propiciou a minha permanência em São Paulo e início da minha pesquisa;

RESUMO

Pinheiro, D. A. de A. (2023). Qualidade de vida acadêmica: um estudo sobre o bem-estar subjetivo de estudantes em relação à vida na universidade. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta pesquisa, é de cunho quantitativo, e tem por objetivo investigar a qualidade de vida na universidade, junto a uma amostra de estudantes da graduação e pós-graduação da Universidade de São Paulo. Por integrar o estudo maior, intitulado “*Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior*”, usou os dados provenientes do questionário aplicado, para descrever, analisar e associar os índices de Bem-Estar Subjetivo (BES) dos estudantes, frente aspectos sociodemográficos e as experiências de vida na universidade. Na primeira etapa, levantou-se o quantitativo e o percentual da amostra, para depois tratar e analisar os dados com o auxílio do programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 27, o que permitiu identificar índices de ‘*satisfação com a vida*’, ‘*afeto positivo*’ e ‘*afeto negativo*’, assim como, o nível de BES por estudante. Na segunda etapa, realizou-se a associação de resultados entre algumas variáveis, com a intenção de caracterizar a qualidade de vida acadêmica (QVA), a partir do perfil dos estudantes e das multidimensões da vida na universidade. Com os resultados da primeira etapa, acerca do perfil da amostra, foi constatado que os estudantes “não heterossexuais”, com “transtorno mental”, que estão “namorando” e ingressos por meio das “ações afirmativas”, apresentaram os menores níveis de BES. Em relação às questões de vida na universidade, os níveis mais baixos de BES foram dos estudantes que declararam “sim, faço uso” de algum tipo de substância psicoativa, usam “diariamente” estas substâncias, “nunca” praticam exercícios físicos, “não fez intercâmbio”, os participantes matriculados em cursos da área de “Ciências Sociais Aplicadas” e os que informaram “Não recebo” bolsa ou auxílio pela universidade. Na etapa de discussão dos resultados, foi evidenciado que as priores avaliações sobre a qualidade de vida, estão associados ao perfil de “mulheres negras” ingressas na universidade por “ação afirmativa”. Acerca das questões que dizem respeito à vida na universidade, estão associadas aos estudantes que “usa substância psicoativa” e “não faz exercício”, os que estiveram “frequentemente” ou “sempre” envolvidos/testemunhado/conhecimento por terceiros de situação de discriminação ou preconceito étnico-racial na universidade e dentre os que recebem bolsa ou auxílio, os matriculados em cursos da área de “ciências sociais aplicadas”. Uma vez que o BES caracteriza a dimensão subjetiva da qualidade de vida, o grau de satisfação com o domínio da vida na universidade definirá a QVA. Desta forma, entende-se que a expressiva insatisfação dos estudantes com a qualidade geral de suas vidas, está relacionado a ausência de experiências que gerem emoções positivas no contexto pessoal e acadêmico.

Palavras-chave: Bem-Estar Subjetivo; Qualidade de vida; Estudante; Universidade.

ABSTRACT

Pinheiro, D. A. de A. (2023). Quality of academic life: a study on the subjective well-being of students in relation to university life. Thesis (Doctorate in Social and Work). Institute of Psychology. University of Sao Paulo, Sao Paulo.

This research is quantitative and aims to investigate the quality of life at the university, with a sample of undergraduate and graduate students from the University of São Paulo. As part of the larger study entitled “Limits and possibilities for the well-being of black students in higher education institutions”, it used data from the applied questionnaire to describe, analyze and associate the Subjective Well-Being (BES) indices of students, considering sociodemographic aspects and university life experiences. In the first stage, the number and percentage of the sample were surveyed, and then the data were processed and analyzed with the help of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 27, which made it possible to identify indices of 'satisfaction with life', 'positive affect' and 'negative affect', as well as the SWB level per student. In the second stage, the association of results between some variables was carried out, with the intention of characterizing the quality of academic life (QVA), based on the profile of the students and the multidimensions of life at the university. With the results of the first stage, about the profile of the sample, it was verified that the “non-heterosexual” students, with “mental disorder”, who are “dating” and entered through “affirmative actions”, presented the lowest levels of SWB. Regarding university life issues, the lowest levels of SWB were from students who declared “yes, I use” some type of psychoactive substance, use these substances “daily”, “never” practice physical exercises, “did not exchange”, participants enrolled in courses in the area of “Applied Social Sciences” and those who informed “I do not receive” a scholarship or aid from the university. In the discussion stage of the results, it was evidenced that the highest evaluations on the quality of life are associated with the profile of “black women” who entered the university through “affirmative action”. With regard to issues related to life at the university, they are associated with students who “use psychoactive substances” and “do not exercise”, those who were “often” or “always” involved/witnessed/knowledge by third parties of a situation of discrimination or ethnic-racial prejudice at the university and among those who receive a scholarship or assistance, those enrolled in courses in the area of “applied social sciences”. Since the SWB characterizes the subjective dimension of quality of life, the degree of satisfaction with the domain of university life will define the QOL. In this way, it is understood that the expressive dissatisfaction of students with the general quality of their lives is related to the absence of experiences that generate positive emotions in the personal and academic context.

Keywords: Subjective Well-Being; Quality of life; Student; University.

Lista de Siglas

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| AEFS | Escala de autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior |
| ANOVA | Análise de variância |
| BES | Bem-estar subjetivo |
| CAAS | Escala de adaptabilidade de carreira |
| EAVA | Escala de avaliação da vida acadêmica |
| EBES | Escala de bem-estar subjetivo |
| ECE | Escala de competência em estudo |
| EP | Escola pública |
| ESEA | Escala de satisfação acadêmica |
| FUVEST | Fundação universitária para o vestibular |
| IDH | Índice de desenvolvimento humano |
| IES | Instituição de ensino superior |
| IHS | Inventário de habilidades sociais |
| INEP | Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira |
| IPAA | Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem |
| LDB | Lei de diretrizes e bases da educação nacional |
| LGPD | Lei geral de proteção de dados |
| LOT-r | Escala de orientação para a vida |
| OMS | Organização mundial da saúde |
| ONU | Organização das nações unidas |
| PERMA | Positive emotion, engagement, relationships, meaning e achievement |
| PPI | Pretos, pardos e indígenas |
| QAES | Questionário de adaptação ao ensino superior |
| QEA | Questionário de envolvimento acadêmico |
| QVA | Questionário de vivências acadêmicas |
| QVA-r | Questionário de vivências acadêmicas versão reduzida |
| SISU | Sistema de seleção unificada |
| SPSS | Statistical package for social sciences |
| TSI-R2 | Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais |
| WHOQOL | World health organization quality of life |

Lista de Figuras

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Modelos de Componentes do Bem-Estar Psicológico (BEP) | 41 |
| Figura 2 – Representação das relações entre as dimensões cognitiva e emocionais do BES... | 43 |
| Figura 3 – Diagrama da Qualidade de Vida | 50 |
| Figura 4 – Modelo conceitual de integração e evasão universitária..... | 62 |
| Figura 5 – Cinco dimensões das vivências acadêmicas | 66 |
| Figura 6 – Apresentação e descrição das dimensões do QVA | 72 |
| Figura 7 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade sexo/raça-cor e a proporção de estudantes por forma de ingresso..... | 107 |
| Figura 8 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias orientação sexual e transtorno mental..... | 111 |
| Figura 9 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias situação conjugal e renda familiar | 113 |
| Figura 10 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade prática de atividades físicas/uso de substâncias psicoativas e a proporção de estudantes ... | 116 |
| Figura 11 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias referentes a situações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial | 118 |
| Figura 12 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade, área de conhecimento/beneficiados com bolsa ou auxílio e a proporção de estudantes .. | 122 |

Lista de Tabelas

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2) e alfa resultantes do método de rotação <i>oblimin</i> sobre os itens da Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) | 90 |
| Tabela 2 – Índices gerais de BES na amostra de estudantes da USP | 93 |
| Tabela 3 – Frequência e distribuição de dados sociodemográficos da amostra | 96 |
| Tabela 4 – Frequência e distribuição de dados referentes a formação da amostra..... | 97 |
| Tabela 5 – Índices de BES e os aspectos sexo, raça-cor e renda familiar | 98 |
| Tabela 6 – Índices de BES e outros aspectos do perfil da amostra | 100 |
| Tabela 7 – Índices de BES relacionados as questões da vida na universidade | 101 |
| Tabela 8 – Índices de BES relacionados as questões da vida na universidade (Continuação) | 103 |

Sumário

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Lista de Siglas..... | 10 |
| Lista de Figuras | 11 |
| Lista de Tabelas..... | 12 |
| Sumário..... | 13 |
| Apresentação | 15 |
| Introdução..... | 18 |
| Capítulo 1 – Felicidade, Bem-Estar Subjetivo e Qualidade de Vida..... | 26 |
| 1.1 Bem-Estar Subjetivo: um estudo científico da felicidade | 26 |
| 1.2 Bem-Estar Subjetivo: a formulação do conceito..... | 31 |
| 1.3 As dimensões emocionais e cognitivas | 43 |
| 1.4 Qualidade de vida: um conceito multidimensional e amplo do bem-estar subjetivo..... | 49 |
| Capítulo 2 – Vivência Acadêmica no Ensino Superior | 56 |
| 2.1 A integração do estudante à vida no ensino superior | 56 |
| 2.2 O processo multidimensional da vida na universidade | 65 |
| 2.3 A relação entre os domínios da adaptação acadêmica | 71 |
| 2.4. Uma reflexão sobre o papel da psicologia no contexto da integração e adaptação acadêmica. | 84 |
| Capítulo 3 - Método..... | 87 |
| 3.1 – Procedimentos metodológicos do estudo maior..... | 87 |
| • <i>Estruturação do instrumento de coleta</i> | 87 |
| • <i>Coleta de dados</i> | 88 |
| • <i>Análise estatística dos dados</i> | 89 |
| 3.2 – Método de análise desta pesquisa | 93 |
| Capítulo 4 – Resultados..... | 95 |
| 4.1 – Resultados do estudo maior | 95 |
| • <i>Perfil geral da amostra de estudantes</i> | 95 |
| • <i>O Bem-Estar Subjetivo sobre o sexo, raça-cor e renda familiar</i> | 98 |
| 4.2 – Resultados desta pesquisa | 99 |
| • <i>O Bem-Estar Subjetivo sobre outros aspectos do perfil da amostra</i> | 100 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • <i>O Bem-Estar Subjetivo sobre temas relacionados as multidimensões da vida na universidade</i> | 101 |
| Capítulo 5 – Discussões..... | 106 |
| 5.1 Qualidade de vida acadêmica frente a aspectos gerais dos estudantes | 106 |
| • <i>Associação entre as categorias, sexo, raça-cor e forma de ingresso na universidade</i> | 106 |
| • <i>Associação entre as categorias, orientação sexual e o transtorno mental</i> | 111 |
| • <i>Associação entre as categorias, situação conjugal e renda familiar</i> | 113 |
| 5.2 Qualidade de vida acadêmica frente à experiência da universidade | 115 |
| • <i>Associação entre as categorias, uso de substâncias psicoativas e a prática de atividades físicas</i> | 115 |
| • <i>Associação entre as categorias, referentes a situações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial</i> | 118 |
| • <i>Associação entre as categorias, área de conhecimento e benefício recebido pela universidade</i> | 121 |
| Considerações finais e Lições aprendidas | 125 |
| Referências | 130 |
| Materiais complementares..... | 151 |

Apresentação

No ano de 1999, quando ingressei na universidade para cursar Psicologia, recordo-me, que dois sentimentos estiveram regularmente presentes nos momentos iniciais da minha graduação, a *insegurança* relacionada as decisões tomadas nesta fase da minha vida, e a *expectativa* para a realização dos meus objetivos pessoais e profissionais. Por, mas que julguemos estes sentimentos como esperados, visto a representação deste momento, percebo hoje, que ainda assim, caracterizavam um senso de incapacidade e a ausência da realidade frente ao desejo de sucesso nesta etapa. Considero este momento, o ‘marco zero’ para definição do tema da minha Tese, já que a divergência entre as minhas expectativas enquanto estudante e o que a universidade, de fato proporcionava, constituía em uma fonte de sentimentos antagônicos.

No transcorrer da minha formação, estive cada vez mais envolvido em atividades extracurriculares, principalmente as extensionistas com foco na assistência ou na representatividade dos estudantes junto a universidade. Contribuí para algumas conquistas, como a concepção do Serviço de Psicologia Aplicada da universidade onde estudava, que atualmente, ainda é utilizado como espaço de prática e assistência aos estudantes e comunidade. Creio, que não por um acaso, em 2004, concluo a graduação com a defesa do meu TCC sobre o tema *A motivação econômica na escolha profissional dos adolescentes*. No qual, resolvo pesquisar a influência do fator econômico na escolha do curso de ensino superior para os estudantes do ensino médio. A referida pesquisa foi na ocasião apresentada na sessão temática *Educação* do I Congresso Norte-Nordeste da ABRAPSO.

Então, em busca de adquirir maiores conhecimentos sobre o contexto de indivíduo na sociedade e temas correlatos, logo em seguida, inicio a especialização em psicologia social ofertado pela Uninilton Lins e ministrado por professores da Universidade Federal da Paraíba. Esta oportunidade, me proporcionou um aporte teórico necessário para as primeiras compreensões sobre a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais e coletivos, e a convicção de que deveria seguir com a formação científica nesta área de conhecimento. Fruto deste momento, originou uma pesquisa sobre *A formação do Agente Jovem*, referente a análise dos adolescentes egressos desta política pública, que se comprometia em criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino. Este estudo ainda foi apresentado em dois encontros científicos e virou capítulo no livro *Infância, Adolescência e Juventude: pesquisa, intervenção e políticas públicas* (Alberto; Lima; & Santos, 2011), publicado pela

editora universitária da UFPB.

No início de 2006, fui aprovado no exame de seleção e iniciei o mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ulteriormente, fui contemplado com uma bolsa de estudos pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Este benefício me possibilitou a permanência em João Pessoa, para a realização de algumas exigências do programa, desenvolvimento da minha pesquisa e participação ativa no *Núcleo de pesquisa e estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA)*. Em 2008, defendi a minha dissertação de mestrado intitulada: *A Jornada Ampliada do PETI – A Perspectiva dos Educandos e Monitores*. Esta pesquisa, permitiu avaliar as diretrizes de execução desta política pública de erradicação do trabalho infantil em Manaus. O mencionado estudo foi apresentado no XVI Encontro Nacional da ABRAPSO e tornou-se capítulo do livro *Continuam Trabalhando: trabalho infantil, contextos e políticas de enfrentamento* (Alberto; Silva; & Santos, 2021).

Ao tempo que avançava em uma formação com foco na área de pesquisa e docência, me identificava cada vez mais com a vida na universidade. Em 2005, inicio a minha trajetória como docente de ensino superior, motivado também pelo interesse de conhecer por outro prisma o ambiente acadêmico. Vejo, que a atuação como professor me trouxe um sentimento de satisfação com a vida e o entendimento, de que deveria explorar o que é próprio da área da educação. No transcorrer destes anos, tive o privilégio de lecionar para alunos da graduação e pós-graduação, de instituições de ensino públicas e privadas do Amazonas, Paraíba e São Paulo. Perceber na diversidade cultural de cada região, que assim como eu, a insegurança e as expectativas se fazia comum para alguns estudantes, e precisava ser objeto de maior atenção.

Foi então que, em 2014, além da docência, passo a acumular uma nova função na área de gestão acadêmica, ao assumir a coordenação do curso de psicologia do Centro Universitário do Norte, instituição na qual me formei. Ao tempo que seguia neste papel de gestor, junto a outras instituições de ensino, notava que pouco a pouco mais me envolvia na elaboração de propostas e medidas de promoção de Bem-Estar dos estudantes, principalmente na oferta e otimização dos serviços de assistências estudantis nas universidades por onde passei. Esta nova etapa, me propiciou outro olhar sobre a universidade, me instigou a percepção do estudante não só pelo papel de aprendiz. Oportunizou, a percepção deste, enquanto ser social que traz uma história de desafios, e que muitas vezes deposita na vivência acadêmica a esperança de mudança e superação de algumas adversidades.

Após uma profunda reflexão sobre os caminhos da minha vida profissional, decido por

me afastar temporariamente da docência e gestão do ensino superior para retornar a academia como estudante e pesquisador. Foi quando, em 2019, iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Logo nos primeiros meses, me foi compartilhado uma reportagem da BBC News Brasil, intitulada *As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: a vida dos alunos da periferia na USP*, envolvido com o relato de cada um dos estudantes entrevistados, percebi que em comum, testemunhavam desafios da vida na universidade. Pouco tempo depois, integrei o Grupo de Pesquisa Bem Viver USP, que iniciava as atividades referentes ao projeto *Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior* (processo FAPESP 2018/15573-0). Envolvido com os temas de estudo da pesquisa maior, decidi por construir esta Tese, tendo por objetivo de caracterizar a multidimensionalidade do Bem-Estar Subjetivo (BES) de estudantes da USP frente a experiência acadêmica. Propor a comunidade universitária, a reflexão e o protagonismo sobre o que é peculiar ao processo de integração e adaptação acadêmica do estudante, e quem sabe, fomentar outras pesquisas acerca do tema qualidade de vida acadêmica.

Introdução

“É precisamente a expectativa de sermos perfeitamente felizes que nos faz ser menos felizes”.

Tal Ben-Sahar

A universidade que conhecemos hoje surge influenciada pelo processo de grandes transformações econômico-sociais da Revolução Industrial (século XVIII-XIX), período caracterizado pela expansão do sistema capitalista e pela acentuada importância do trabalho e do capital no corpo social. A globalização iniciada no século XX estabeleceu novos paradigmas que também atingiram o universo acadêmico, tornando-o instrumento de uma formação profissional pautada na habilitação do maior número de trabalhadores em uma gama maior de conhecimentos (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Por certo, a universidade é uma instituição, com importância central na manutenção da estrutura social. Segundo Fávero (2006), historicamente, tais espaços foram ocupados por membros da elite, sendo difícil o acesso para classes sociais menos favorecidas, devido ao contexto de desigualdade social. Porém, nas últimas décadas, foram criadas políticas públicas que visam possibilitar aos indivíduos de diferentes classes socioeconômicas o acesso ao ensino superior. Desse modo, o ambiente universitário vem se tornando diverso por agregar indivíduos com diferentes faixas etárias, raças, etnias e classes socioeconômicas.

Entre as pesquisas sobre a origem da universidade e as suas transformações históricas, destacam-se as de Silva (2006) e Simões (2013), relevantes para se compreender os desafios e possibilidades do contexto universitário atualmente. Elas consideram espaços acadêmicos como parte da conjuntura social e não como estruturas isoladas da sociedade, já que a função social da universidade não é apenas o ensino formal. Entende-se que a universidade exerce um importante papel quanto ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Então, o objetivo desta, também é a maximização da qualidade de vida da comunidade universitária (SIRGY et al., 2010).

Nesse sentido, a Psicologia, como ciência que estuda a subjetividade humana, pode tecer contribuições para compreender as experiências dos estudantes no âmbito universitário, ao considerar a subjetividade como sendo forjada numa dimensão ampla, em que a própria cultura,

constituída e constituinte do sujeito, representa um sistema gerador de subjetividade na construção do nível individual, e do mundo simbólico que é social (VYGOTSKY, 1998). Justifica-se, assim, o crescente interesse por estudar conceitos como felicidade, bem-estar subjetivo e qualidade de vida dos estudantes, bem como as vivências universitárias no Brasil e no mundo a partir de uma perspectiva psicológica.

O conceito de felicidade, que no início, era entendido como o ápice do prazer possível e disponível do ser humano quando se aproximava da vontade dos deuses, com o advento da filosofia socrática, começa a tratar como um fenômeno próprio do exercício individual e intransferível, até Platão e Aristóteles que passam a associar a felicidade à virtude. (FERRAZ, TAVARES E ZILBERMAN, 2007; GRANJA & MOTA, 2018). Ao longo da história, o conceito foi sendo reformulado e abordado em diversos estudos científicos, de forma geral tratado como o estado de contentamento e satisfação plena. Nesta pesquisa, é compreendido como a percepção da vida do estudante, os aspectos mais significativos, o alcance de propósitos mais relevantes, de suas necessidades e expectativas, incluindo sentimentos positivos e negativos.

Nos estudos sobre felicidade e bem-estar, destaca-se uma pesquisa articulada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que, em 2011, convidou os países membros a medirem o nível de felicidade de seus habitantes. Em 2012, ocorreu uma nova reunião para delinear o paradigma de felicidade e bem-estar, bem como, a influência dos dados obtidos sobre a economia de cada país. A partir da reunião desses dados, surgiu o primeiro Relatório Mundial da Felicidade de 2012, estudo sobre os níveis de felicidade em diferentes países. Neste estudo foram estabelecidos como variáveis relevantes: rendimento, confiança, esperança de vida saudável, apoio social, liberdade e generosidade (HELLIWELL, LAYARD, & SACHS, 2012).

Da necessidade de conceber a felicidade por uma perspectiva científica, surge o conceito de Bem-Estar Subjetivo (BES), que é recente, e visa compreender as avaliações que as pessoas fazem de suas vidas, tema muito relevante no contexto atual para definir um modelo hierárquico de felicidade a partir de uma avaliação geral da vida. Esse conceito é de suma importância para pesquisas que envolvem estudantes universitários, pois a partir dele pode-se ter três resultados que combinados auxiliam na visão do pesquisador para com o BES do estudante universitário, sendo eles: satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo (CASTRO, 2017).

O BES trata-se de um conceito científico que está sendo expandido e estudado pelo ramo da Psicologia, associado com a noção de qualidade de vida. Utilizado para se referir a satisfação e felicidade individual, compreendendo, assim, as análises que os indivíduos fazem

de suas próprias vidas, percebendo como são experimentadas as emoções positivas e negativas (SIQUEIRA & PADOVAM, 2008; GRANJA & MOTA, 2018). Mediante a isso, diversos estudos aparecem como fontes para essa delimitação, expandindo o sentido de bem-estar, elaborando assim escalas para mensurar tanto o bem-estar como a qualidade de vida.

Uma das principais referências para mensurar o BES, é a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli (2004), que originalmente analisou os primeiros índices de validade, para o construto dessa escala brasileira de mensuração de BES. Os autores elaboraram a primeira versão da EBES, aplicada em um público de 795 policiais civis do Distrito Federal, que divididos em grupos, responderam, primeiro, a subescala com 54 itens referentes a sentimentos e emoções (positiva e negativa), em seguida os 15 pontos que levam o indivíduo a avaliar o que faz da própria vida e mede a dimensão satisfação com a vida. Ao final, o EBES, que também foi adotado neste estudo, apresenta-se como um instrumento de autorrelato válido e consistente, preciso para avaliação do BES junto a públicos que não apresentem algum tipo de comprometimento no funcionamento mental.

Enquanto campo de estudo, o BES compreende as avaliações que os indivíduos fazem de suas vidas, e vem se tornando um importante indicador da Qualidade de Vida (QV) frente as experiências subjetivas de cada indivíduo. Um dos temas centrais deste estudo, o conceito de QV é amplo, e deve ser entendido como a perspectiva do indivíduo sobre às questões da vida frente a elementos do bem-estar objetivo e bem-estar subjetivo. Elementos condicionantes a QV, são os fatores intrínsecos e extrínsecos, que varia de indivíduo para indivíduo a depender de características do seu cotidiano, hábitos e estilo de vida.

Impulsionado pelos primeiros estudos da Psicologia Positiva, a QV começa a dialogar com a noção de BES, sendo compreendida pela união entre a avaliação subjetiva do indivíduo sobre a vida e a frequência de emoções positivas e negativas (WOYCIEKOSKI, STENERT; HUTZ, 2012). Com este entendimento, torna-se possível averiguar o nível de BES dos estudantes para compreender a qualidade de vida na universidade.

Como exemplo, Silva (2012), em sua pesquisa de dissertação de mestrado, propôs avaliar a QV e o BES de 257 estudantes universitários de seis cursos de graduação de uma universidade federal. Para tanto, foram aplicados o Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida (*WHOQOL-Bref*) da OMS, a Escala de Bem-Estar Subjetivo - EBES e um Questionário de Caracterização Sociodemográfica. Sendo identificado nos resultados, a maior nível de satisfação entre os estudantes com o domínio das relações sociais, seguido por níveis de insatisfação com elementos referentes ao domínio físico, tal como, a preocupação no domínio

psicológico com a alta frequência com que esses estudantes experimentam sentimentos negativos.

Atualmente, nos deparamos com o crescimento acentuado do número de estudantes em universidades. Conforme o Censo da Educação Superior, nesta última década (2011 a 2021), o número de matriculados no ensino superior cresceu 32,8%, com 8.987.120 estudantes. Observa-se que mesmo com um pequeno aumento de matrículas em curso de graduação da rede pública, a rede privada é responsável por 76,9% dos matriculados. Ao analisar o perfil dos estudantes ingressantes na universidade, nota-se que, majoritariamente, eles são advindos de escolas privadas e apresentam as seguintes características: idade entre 19 e 30 anos, sexo feminino e cor branca (BRASIL, 2021).

Repara-se, que a relação entre universidades públicas e privadas pode ser compreendida como complementar, uma vez que o acesso às instituições públicas de ensino superior, são limitadas pela quantidade pequena de vagas ofertadas e pelos processos seletivos rigorosos e pautados na ideia de meritocracia. Contudo, mesmo com a expansão do ensino privado, grande parte da população permanece sem ter condições de custear a permanência em uma universidade particular.

Segundo Heringer (2018), as raízes para essa problemática encontram-se na intensa desigualdade social presente no contexto brasileiro. No qual, as diferenças existem também no acesso ao ensino básico, devido às escolas privadas oferecerem melhor qualidade de ensino com valores acessíveis à classe média e alta. Assim, os estudantes que concluem o ensino médio em escolas privadas tendem a ter maior probabilidade de ingressar em universidades públicas.

Diante de tal conjuntura, o Estado, no seu dever constitucional de garantir a todos o direito a educação, cria incentivos governamentais e políticas públicas educacionais que possibilitem o ingresso de classes econômicas menos favorecidas nas universidades públicas e privadas. Entre as quais, destaca-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Inclusão social e racial (COTAS). Como resultado dos programas supracitados, entre 2003 e 2021 as matrículas no ensino superior passaram de 4 milhões para 8,9 milhões, sendo que apenas 26% das matrículas são em instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2021). O que significa que as universidades privadas ainda são responsáveis pela maior parte da formação universitária do país.

Frente a um contexto, em que a educação universitária, gratuita e com qualidade, vem se tornando cada vez mais escassa, questiona-se como grupos sociais tradicionalmente

discriminados, como as populações negras e indígenas, conseguiriam vencer a concorrência das universidades públicas. Uma vez que de acordo com Santos, Schucman e Martins (2012), os privilégios simbólicos e efetivos que os indivíduos brancos possuem em relação a outras raças, revelam que, “assim como as categorias de classe e de gênero, a categoria raça constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade” (p. 174).

Estudos realizados pela UNESCO vão nesse mesmo sentido, ao mostrarem a influência da classe média e branca na construção de discursos sobre raça e racismo (MAIO, 2000; MAIO, 1999; SAES, 1975). A ideia de democracia racial foi um deles, que denota a percepção da raça como fator irrelevante para a sociedade e o Brasil, como um cenário em que características associadas à raça não significam maior ou menor nível de oportunidade na esfera social. Todavia, a democracia racial brasileira é um mito, um termo que indica uma dificuldade em analisar os fatores sociais e culturais que ainda desembocam em práticas e discursos racistas (REIS, 2009).

Com a pretensão de corrigir as desigualdades raciais presentes na sociedade e acumuladas ao longo dos anos, o governo federal, em 2002, promulga o Decreto n.º 4428, que institui o *Programa Nacional de Ações Afirmativas*, política pública que objetiva promover os grupos historicamente marginalizados pela sociedade. Entretanto, pesquisadores como Santiago, Norberto e Rodrigues (2008), realçam que a proposição de normas e medidas institucionais não devem se restringir a garantir a igualdade de condições de admissão, mas também assegurar a permanência destes indivíduos na universidade.

O ingresso em uma instituição universitária demarca um período de transição para a vida adulta, que impacta diversas áreas da vida, indo além da formação acadêmica e profissional. Ela traz repercussões importantes para o desenvolvimento psicológico e para a construção da identidade do indivíduo (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012). Por certo, como cada indivíduo enfrenta, o período de ingresso na universidade é único. Porém, pode aparecer o sentimento de perda relacionado à descontinuidade do modo de vida passado. Isso pode desencadear sofrimento psicológico e dificuldades de adaptação, reduzindo as chances de se manterem na universidade e concluírem o curso universitário.

O cuidado em trabalhar a integração a vida universitária em todas as esferas fica acentuado nos primeiros anos de ingresso. Porém, deve acontecer durante todo o período de permanência do estudante no curso. Visto que sendo a universidade um espaço de pluralidades, ao longo de todo o processo formativo, pode aparecer desafios que mobilizam recursos psicológicos para o enfrentamento das situações vivenciadas, como a necessidade de conviver

com estudantes com diferentes origens e visões de mundo. Nesse sentido, o ingresso na universidade representa um momento de transformações para os estudantes.

Uma vez inseridos nas universidades, surge a necessidade de também garantir o sucesso acadêmico destes estudantes, por meio da permanência, formação e titulação. Com essa intenção, em 2010, o governo federal, por meio do Decreto n.º 7.234, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, no intuito de propiciar igualdade de oportunidades e ampliar condições de melhoria para o desempenho acadêmico, dispõe sobre o auxílio à estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Estudos como de Kroth e Barth (2022), que analisa a importância da PNAES para estudantes socioeconomicamente vulneráveis de uma universidade federal do interior da região sul do Brasil, apontam que os auxílios financeiros e materiais mostram-se como fundamentais para garantir a permanência dos estudantes de baixa renda. Mas ressaltam que os resultados podem ser melhores, se aumentar o investimento em profissionais que trabalham diretamente com os estudantes. Como o caso do profissional de psicologia no ensino superior, que atua no acolhimento do estudante, orientações e intervenções frente aos sofrimentos psicológicos, bem como estratégias de promoção à adaptação e integração ao ambiente acadêmico (MOURA e FACCI, 2016).

Logo, avaliar os níveis de BES dos estudantes frente as multidimensões da vivência acadêmica, considera-se como essencial para compreender fatores específicos que favorecem ou não, a qualidade de vida neste contexto. Mostrar junto às políticas de expansão e democratização de acesso à universidade, a importância da adoção de ações com foco na assistência estudantil, pensando no melhor processo de adaptação e integração ao ensino superior. Ao mesmo tempo, auxiliar a própria universidade na construção de intervenções futuras que fortaleçam o sentimento de bem-estar e qualidade de vida, incitando formas mais positivas de vivenciar o cotidiano acadêmico.

A relação entre estudante e universidade é complexa e tem sido bastante estudada pela literatura. Porém, há poucas pesquisas que estabelecem o foco na qualidade de vida dos estudantes, buscando investigar o bem-estar associado a fatores da vida universitária. Se considerarmos como o estudante enfrenta as dificuldades vivenciadas na universidade, depende não só de aspectos pessoais, mas contextuais, torna-se essencial refletir sobre as condições que favorecem a qualidade de vida no ambiente acadêmico. Assim, questiona-se: como aspectos

personais e inerentes à vida na universidade, pode influir no nível de satisfação com a vivência acadêmica?

A partir deste questionamento, delimitou-se o objetivo desta pesquisa, que se propõe, em um contexto mais amplo, caracterizar a qualidade de vida acadêmica, ao investigar os níveis de BES dos estudantes em relação à vida na universidade. Para tanto, são descritos e analisados os índices de BES, sobre questões referentes ao perfil da amostra e temas relacionados as multidimensões da vida universitária, que oportunizaram na associação de alguns resultados, a discussão sobre a influência do ambiente acadêmico na qualidade de vida dos estudantes.

A escolha pelos estudantes da USP como participantes desta pesquisa, dar-se pelo fato desta ser reconhecidamente uma das maiores e mais importante universidade pública do país, assim como, pelo potencial das suas políticas de inclusão e permanência estudantil, por meio do usufruto de programas universitários, como: o Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE); o Suporte aos Estudantes Ingressantes (SEI); o Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP); o Restaurante Universitário (RU) e a política institucional de cotas sociais e étnico-raciais para acesso à graduação na USP.

Diante do exposto, a Tese está organizada em cinco capítulos. No qual, contemplam levantamentos bibliográficos, referenciais teóricos, metodologia, descrição e análise dos resultados, discussões e considerações.

O primeiro capítulo, é dedicado a compreender a construção dos conceitos de felicidade, bem-estar subjetivo e qualidade de vida, procurando contextualizá-los, com base em autores que discutem a centralidade desses temas. É abordado, como o bem-estar subjetivo surge da necessidade de entender a felicidade por uma perspectiva científica; de que maneira a psicologia positiva aprofunda os estudos sobre o BES, abrangendo o conceito para além da busca pela felicidade imediata; a área de investigação que propõe a avaliação do indivíduo desde as dimensões emocionais e cognitivas da própria vida; tal como explora a ideia de qualidade de vida enquanto construto multidimensional e amplo do bem-estar subjetivo.

No segundo capítulo, é realizado uma revisão das literaturas, a fim de contextualizar a vida do estudante no ensino superior. Para tanto, descreve-se a constituição da universidade e do ambiente acadêmico, da sua origem à organização atual. Abordam-se os aspectos sociais que atravessam a vida universitária e que ainda persistem na atualidade, dificultando o acesso e a permanência na instituição. Da mesma forma, são discutidos os conceitos de integração e adaptação acadêmica, considerando as dimensões: pessoal, interpessoal, da carreira, dos estudos e institucional.

O terceiro capítulo concerne no método para a realização da presente pesquisa. Em um primeiro momento é apresentado os procedimentos metodológicos adotados no estudo maior para apreensão do objeto, contemplando as etapas de elaboração do instrumento de coleta, a coleta dos dados oriundos do questionário aplicado na segunda etapa e a análise estatística dos dados. Em seguida, é descrito o método de análise utilizados neste estudo, para investigar os níveis de BES dos estudantes sobre o perfil sociodemográfico e aspectos da vida na universidade.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados oriundos da estatística descritiva. Consta a distribuição e frequência da amostra, assim como, os níveis de BES sobre sexo, raça e renda familiar, levantados no estudo maior. Nesta pesquisa, são evidenciados os níveis de BES sobre outras questões sociodemográficas e as experiências da vida acadêmica. Isso possibilitou, mesmo com as limitações do instrumento estatístico, identificar públicos e situações de risco, que carecem de uma maior atenção e que podem ser foco de intervenção em estratégias futuras.

No quinto capítulo, são realizadas as discussões sobre os principais achados com base na literatura científica adotada, ao associar os níveis de BES dos estudantes às circunstâncias vivenciadas, entre variáveis relacionadas ao perfil da amostra e a multidimensionalidade da vida na universidade, buscou-se caracterizar a Qualidade de Vida Acadêmica – QVA. As discussões sobre os resultados confirmam a hipótese norteadora deste trabalho: o de que aspectos sociodemográficos e as experiências acadêmicas, estão intervindo significativamente para o baixo nível de BES dos estudantes da USP.

Ao final, são tratadas as dificuldades deparadas neste estudo e realizadas sugestões para futuras pesquisas, com foco na avaliação subjetiva do estudante sobre a sua vida no ensino superior. Quem sabe, contribuir na reflexão sobre o termo Qualidade de Vida Acadêmica, para além da mera associação com o sucesso acadêmico, mas enquanto conceito representativo, para a satisfação dos estudantes frente aos aspectos próprios da vida no ambiente universitário.

Capítulo 1 – Felicidade, Bem-Estar Subjetivo e Qualidade de Vida

Compreender a felicidade e o bem-estar de estudantes universitários no ambiente acadêmico requer investigar a avaliação subjetiva que o próprio estudante faz das suas vivências. Os fatores intrínsecos e extrínsecos à vida universitária, tal qual um estado afetivo duradouro, são determinantes para o nível de satisfação. Portanto, qualidade de vida para os estudantes será a avaliação sobre como suas necessidades básicas estão sendo atendidas na universidade. Seguindo esse direcionamento, faz-se pertinente, neste capítulo, apresentar: como o conceito de Bem-Estar Subjetivo (BES) surge da necessidade de compreender a felicidade por uma perspectiva científica; de que maneira o processo de construção do BES engloba diferentes perspectivas teóricas; a área de estudo que propõe a avaliação do indivíduo desde as dimensões emocionais e cognitivas da própria vida; bem como o conceito de qualidade de vida enquanto construto multidimensional e amplo do Bem-Estar Subjetivo (BES).

1.1 Bem-Estar Subjetivo: um estudo científico da felicidade

O conceito de bem-estar subjetivo (BES), surge a partir da década de 1970 pelo professor Ed Diener quando trouxe para a academia o termo “subject well-being”. Trata-se de um construto científico que está sendo amplamente estudado pelo campo da Psicologia. Porém, as bases para a sua construção remetem às concepções sobre felicidade disseminadas no decorrer da história (GALINHA; RIBEIRO, 2005). Desde antes de Aristóteles, no século X a.C, o ser humano já apresentava interesse pelo tema e estabelecia questionamentos sobre o que é felicidade e sobre as formas de alcançá-la.

Ao revisitar as concepções de felicidade desde a Idade Antiga até os dias atuais, observa-se que, na Antiguidade, a felicidade era considerada um desígnio dos deuses. Neste período, vigorava uma explicação mítica sobre o mundo, o que também influenciava na ideia de felicidade. Com o surgimento da filosofia e de explicações mais racionais sobre os fenômenos, a felicidade passa a ser explicada também como uma consequência do uso da razão. Sócrates pode ser citado como um dos filósofos que criaram um novo paradigma, ao pontuar que a felicidade seria responsabilidade de cada indivíduo e apontar a filosofia como o caminho que levaria até a felicidade (FERRAZ; TAVARES; ZILBERMAN, 2007). As ideias de Sócrates foram inovadoras e revolucionárias em diversos aspectos, influenciando os pensamentos

filosóficos desenvolvidos a posteriori.

Outros autores importantes no estudo da felicidade durante a Grécia Antiga foram Platão e Aristóteles, que associavam felicidade à virtude. Eles acreditavam que o ser humano seria feliz ao viver conforme a razão e realizar a sua missão (DANTAS, 2015). Mais uma vez é possível observar a associação entre felicidade e racionalidade, demonstrando o surgimento de um novo paradigma na forma de compreender o mundo, ao afastar-se de uma explicação mítica para se aproximar de uma compreensão racional sobre o fenômeno.

Contudo, por mais que existissem semelhanças nas propostas de Platão e Aristóteles, é possível identificar divergências nas concepções apresentadas por eles. Para Platão, a felicidade é como um comportamento de anulação dos desejos do corpo que depende do próprio indivíduo. Logo, a racionalidade seria a chave para o estado contínuo de felicidade. Por outro lado, Aristóteles corrobora com a importância da razão para a felicidade, mas acrescenta que as relações sociais são centrais para o sentimento de felicidade, porque o ambiente social oferece um contexto adequado para o ser humano desenvolver atividades que proporcionam realização (NASCIMENTO; DA SILVA, 2019).

Na perspectiva de Aristóteles, a felicidade é consequência natural de uma vida baseada na razão, na ética e na virtude, atitudes promovidas pelo convívio social. Portanto, a cidade seria o ambiente propício para o desenvolvimento da racionalidade e da felicidade. Outro aspecto que, para esse filósofo, favorece o alcance da felicidade é a educação, que ensina o ser humano sobre o controle das paixões para ser possível uma vida virtuosa e pautada na razão (BARBOSA, 2018).

Se até então a felicidade era concebida como uma busca através da razão, com o surgimento do Cristianismo no século I modificam-se radicalmente as concepções de felicidade vigentes. O pensamento cristão passa a perceber a felicidade como algo que não estava ao alcance do ser humano nesta vida. Já não fazia mais sentido uma busca pela felicidade por meio da razão, à medida que a vida na Terra seria apenas uma preparação para a verdadeira felicidade que aconteceria após a morte, mediante o encontro com Deus. A ascensão do Cristianismo trouxe a promessa de que a vida após a morte levaria à salvação e ao êxtase eterno (DANTAS, 2015).

As concepções cristãs também influenciaram o campo da Filosofia e os estudos sobre felicidade, sendo possível apontar o pensamento de Santo Agostinho como referência, que compreendia estar no encontro com Deus o caminho para a felicidade. Tais ideias geraram consequências ao longo dos séculos V ao X, marcando principalmente o período que ficou

conhecido como Idade Média, quando a estrutura social era organizada em torno desses preceitos religiosos. Nesse contexto, a noção de felicidade estava associada aos princípios cristãos, de modo que o ser humano mais feliz era aquele que seguia os dogmas dessa religião (RIBEIRO; SILVA, 2018).

Diante de mudanças na estrutura social, econômica e cultural ocorridas, a partir do século XVII, a organização do mundo em torno da religião perde força e leva ao Iluminismo, período em que começa a vigorar a crença de que todos os seres humanos têm o direito de atingir a felicidade. Porém, simultaneamente, surgem os questionamentos sobre o que seria felicidade ao se considerar os aspectos individuais, deixando de ser um conceito geral e aplicável a todos. Naquele momento, buscava-se uma visão mais racional e mais subjetiva sobre a felicidade, ao passo que se fortalecia a ideia de liberdade (FERRAZ; TAVARES; ZILBERMAN, 2007).

Diante dos ideais iluministas, a felicidade vai perdendo o seu caráter ligado à beatitude e torna-se uma atitude egoísta e autônoma frente à vida, uma busca pela realização de desejos individuais. Tais mudanças de concepção podem ser relacionadas com o advento da modernidade, com destaque à Revolução Francesa, que posicionou a liberdade como um direito universal e a converteu em uma condição necessária para o alcance da felicidade (DANTAS, 2015).

Apesar do constante interesse pelo tema da felicidade na área da Filosofia, observa-se que, até meados do Século XX, esse era um tópico pouco estudado pela ciência. Era considerado um tema subjetivo que não poderia ser investigado pelo viés empírico. O surgimento das primeiras pesquisas empíricas sobre o assunto está associado com o aumento do mercado de consumo e de propagandas que buscavam vender seus produtos com base em ideais de felicidade, vinculando-os para mais consumo. Para isso, tornou-se fundamental compreender a felicidade por uma perspectiva científica (MALVEZZI, 2015).

Os estudos científicos sobre felicidade, como os de Ferraz, Tavares e Zilberman (2007), consideram que se trata de um sentimento produzido por diversos estados subjetivos, como amor, prazer sexual e saciedade. Sendo assim, emoções negativas tendem a reduzir o estado de felicidade e emoções positivas tendem a intensificar o nível de felicidade. A maioria das definições considera a felicidade como um estado emocional positivo (BORGES, 2017).

Entretanto, o conceito de felicidade é complexo e não apresenta consenso entre pesquisadores, por ser abordado em diferentes campos do conhecimento, com epistemologias distintas. Ainda assim, de forma geral, a felicidade é um conceito mais amplo do que bem-estar

e qualidade de vida, contemplando a condição de estabilidade e a presença de sentimentos positivos perenes (MALVEZZI, 2015).

Segundo Dantas (2015), a maioria dos estudos sobre felicidade e bem-estar advém do campo da Psicologia. Isso faz com que exista um enfoque nos aspectos subjetivos ligados à felicidade, levando a uma desconsideração de fatores socioculturais relacionados ao construto em questão. Para apresentar uma nova ótica sobre a felicidade, desde a década de 1970 foram desenvolvidos estudos sociológicos para compreender os fatores sociais que influenciam nas emoções individuais. Tais estudos apontam que as emoções são influenciadas por significados sociais compartilhados pela sociedade, sendo a felicidade e o bem-estar fenômenos resultantes de múltiplos fatores.

Nesse sentido, ressalta-se que os estudos sobre felicidade e bem-estar dos últimos anos ampliam a perspectiva sobre a temática em questão. Entre os autores que a abordam, destaca-se Seligman (2009), pesquisador que trouxe uma visão mais ampla sobre felicidade, ao supor que ela não estaria associada à quantidade de bens materiais ou ao acúmulo de prazeres momentâneos. Da mesma forma, as variáveis como gênero e localização geográfica também não seriam os únicos fatores determinantes da felicidade. Isso pode ser constatado pelo fato de que muitos indivíduos com acesso a riquezas não apresentam nível de felicidade superior a outros indivíduos com condições financeiras menos favoráveis. Diante disso, o autor começa a utilizar a nomenclatura “felicidade autêntica” para estruturar sua teoria, com foco nos estudos das emoções positivas; dos traços de personalidade positivos (como forças e virtudes) e das instituições positivas ou aquelas que promovem aspectos positivos no ser humano.

Os estudos sobre a felicidade ganham maior representatividade na psicologia a partir do movimento científico da Psicologia Positiva (PASSARELI; SILVA, 2007), que surgiu oficialmente nos Estados Unidos, em 1997/1998, a partir da iniciativa de Martin Seligman e outros pesquisadores que começaram a desenvolver pesquisas quantitativas visando à promoção de uma mudança no foco atual da Psicologia. No início do seu mandato como presidente da *American Psychological Association*, Seligman dedicou-se a escrever artigos científicos sobre forças, capacidades e motivações humanas. Ele também criou uma força-tarefa que se empenhou em desenvolver estudos sobre qualidades humanas, como otimismo, esperança e honestidade (KAMEI, 2010).

A Psicologia Positiva se preocupa em estudar questões como: condições subjetivas de bem-estar e satisfação; otimismo e esperança; florescimento e felicidade (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Entretanto, busca também manter o rigor científico e a geração

de resultados validados que possam ser disseminados no meio científico (PALUDO; KOLLER, 2007).

Alguns exemplos de características individuais consideradas positivas que se tornam objeto de estudo da Psicologia Positiva são: capacidade para amar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade, perseverança, perdão e espiritualidade. Algumas habilidades estudadas ao nível coletivo são: responsabilidade, altruísmo e tolerância (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Nos estudos brasileiros sobre Psicologia Positiva, o bem-estar subjetivo é o tema central. Pode-se dizer que esta abordagem teve fortes contribuições para a disseminação do termo Bem-Estar Subjetivo e ampliou novos estudos no campo científico até os dias atuais (PUREZA et al., 2012). Além disso, a maioria das investigações dessa linha abordam o construto do bem-estar subjetivo em diversos contextos, como as consequências para a área clínica, organizacional ou escolar (REPPOLD; GURGEL; SCHIAVON, 2015).

À medida que a Psicologia Positiva aprofunda os estudos sobre o BES, Seligman (2011) opta por mudar a nomenclatura utilizada por ele. Nos anos 2000, em suas reflexões iniciais, ele utilizava a terminologia Felicidade autêntica, mas com amadurecimento das suas teses originais em 2011 na obra “Florescer” passa a utilizar o BES, quando afirma que o tema da psicologia positiva é o bem-estar. Tal mudança demarca que o autor saiu de uma posição que buscava a felicidade como um fim imediato para compreender o bem-estar como efeito de um conjunto de fatores. Considerando isso, a Psicologia Positiva torna-se uma abordagem voltada para que indivíduo desenvolva o que é necessário para experienciar o bem-estar como sentimento constante e duradouro (BORGES, 2017).

Emerge então o conceito de Bem-estar Subjetivo (BES) para demarcar o estudo do que era anteriormente chamado de felicidade. O marco histórico dos estudos sobre o BES foi a tese publicada por Warner R. Wilson, em 1967, intitulada “Correlatos de felicidade declarada”. Nesta primeira revisão, ele estabeleceu uma relação entre felicidade e satisfação, além de investigar duas hipóteses sobre bem-estar, denominadas de *Bottom Up* e *Top Down*, que influenciaram significativamente estudos posteriores sobre o tema (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Em síntese, as abordagens *bottom up* tendem a considerar que o bem-estar é produzido por acontecimentos positivos, enquanto o *top down* postula que os julgamentos e percepções individuais sobre os acontecimentos são decorrentes da história de vida de cada um e dependem de fatores internos e de personalidade. Nessa perspectiva, ocorre uma inversão do paradigma

anterior, fazendo com que a interpretação do indivíduo sobre os acontecimentos fique evidenciada. Pode-se dizer, nesse caso, que o indivíduo avalia os momentos de maneira positiva porque é feliz e, dessa maneira, os fatores de personalidade seriam mediadores para ele construir um julgamento positivo sobre os acontecimentos em sua vida (SATUF et al., 2018).

As duas hipóteses supracitadas influenciaram os estudos que existem até os dias atuais sobre o BES, sendo possível observar que as teorias se aproximam mais de uma ou de outra. Todavia, de maneira geral, pode-se dizer que o BES representa um conceito essencial para compreender os fatores psicológicos que levam a uma vida saudável, tema amplamente relevante no contexto atual para definir um modelo hierárquico de felicidade a partir de uma avaliação geral da vida (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

A partir de uma análise histórica, é possível afirmar que as compreensões atuais sobre BES estão relacionadas a três heranças históricas: o Iluminismo, a Segunda Revolução da Saúde e o nascimento da Psicologia Positiva. Durante a fase do Iluminismo, a relação entre indivíduo e sociedade foi interpretada a partir de uma perspectiva utilitarista, para a qual a função da sociedade seria providenciar sentimentos de felicidade para o maior número de indivíduos. Na década de 1970, ocorreu a denominada Segunda Revolução da Saúde, influenciada pelo modelo biomédico e cujo objetivo era reduzir comportamentos prejudiciais à saúde que elevavam o nível de mortalidade populacional, como fumar e ingerir bebidas alcoólicas. Outro aspecto relevante desse período foi o surgimento da noção de modelo psicossocial, que propunha a inclusão da ideia de bem-estar subjetivo no conceito de saúde (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Os estudos atuais sobre o BES também o associam com a noção de qualidade de vida. Diante da ampliação conceitual, os estudos empíricos também passaram a abranger outras áreas da vida para delimitar o que seria o bem-estar. Portanto, o bem-estar passa a ser discutido em um sentido global, considerando diversas áreas da vida. A partir disso, são elaboradas também escalas para medir o bem-estar e a qualidade de vida (COSTA; PEREIRA; 2007).

Frente à diversidade de definições sobre felicidade e bem-estar ao longo da história, ressalta-se a necessidade de discutir a multiplicidade de fatores envolvidos neste construto. Para isso, torna-se importante revisitar mais detidamente a construção do conceito em termos científicos.

1.2 Bem-Estar Subjetivo: a formulação do conceito

A partir dos primeiros estudos científicos sobre felicidade, começou a crescer a

realização de pesquisas que buscavam diferenciar o bem-estar do indivíduo em relação à sua vida em geral e o bem-estar que vivência em segmentos específicos. A Psicologia Positiva, ao realizar uma revisão da literatura filosófica e da experimentação científica, ressalta duas perspectivas distintas nos estudos sobre felicidade e BES: eudaimônica e hedônica (PUREZA et al., 2012).

A primeira perspectiva eudaimônica, de origem grega, é formada pelos vocábulos, *Eu* (aquilo que é bom) e *Daemon* (entidade capaz de guiar o caminho das pessoas), que em uma tradução livre, podemos dizer que é a “ética da felicidade” ou o “voltar-se para a felicidade”. No qual, concebe a felicidade como a experiência de realização pessoal, de construção de significado à vida e utilização plena de suas capacidades. A tradição eudaimônica remete aos estudos de Aristóteles e originou a concepção de Bem-Estar Psicológico (ROSSI et al., 2020).

A segunda perspectiva hedônica, refere ao termo grego *Hedon* (a busca pelo prazer), a qual compreende a felicidade e o bem-estar como uma experiência cumulativa de afetos. Propõe um sistema de valores onde o prazer seria o bem supremo e a existência humana, uma busca constante por aumentar o prazer e evitar o sofrimento (ROSSI et al., 2020). A partir dessa perspectiva, Diener (1984) elaborou a teoria do bem-estar subjetivo, na qual a felicidade seria derivada de emoções positivas e do prazer.

Então, os estudos iniciais sobre BES adotavam como base o hedonismo. Essa corrente filosófica defende a maximização das experiências sensoriais de prazer e a redução da dor. A felicidade seria igual à totalidade dos momentos de prazer (FREIRE et al., 2013). Porém, gradativamente o conceito foi sendo ampliado, quando relacionado a qualidade de vida aproxima-se da perspectiva eudaimônica, embasada no pensamento de Aristóteles. O filósofo defendia que a verdadeira felicidade estava em viver conforme a sua individualidade e subjetividade para construir uma vida significativa (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

No escopo teórico da Psicologia Positiva, é possível encontrar diversas contribuições ao estudo do BES. Destaca-se o modelo denominado PERMA, em que Seligman (2011) propõe analisar a felicidade a partir dos cinco pilares da Psicologia Positiva, descritos por Borges (2017) como Emoções Positivas, Engajamento, Relacionamentos, Significado e Realizações. Esses cinco pilares indicam as circunstâncias necessárias para atingir o Bem-Estar Subjetivo de forma efetiva e duradoura, por entender que os indivíduos seriam mais felizes quando nos relacionamentos tivessem mais situações geradoras de emoções positivas e se envolvessem em atividades que promovessem engajamento e significado na busca da realização pessoal

(SELIGMAN, 2009).

Para discutir o primeiro pilar, designado “emoções positivas”, faz-se necessário compreender a noção de emoção. Ela é uma resposta do organismo evocada por uma situação e com um significado particular vinculado à história de vida de cada um (SILVESTRE; VANDENBERGHE, 2013). Dessa maneira, há uma diferença entre emoção e sentimento. A emoção é uma resposta fisiológica que ressalta a influência mútua entre processos emocionais e cognitivos, já os sentimentos são as interpretações subjetivas sobre o fenômeno vivenciado (MOSQUERA; STOBBAUS, 2006).

Estudos sobre as emoções negativas mostram que elas têm uma tendência a gerar respostas comportamentais típicas, como fugir diante de um estímulo que provoca medo. Porém, as emoções positivas são mais difusas e amplas do que as emoções negativas. A exposição a emoções positivas traz efeitos imediatos e duradouros. Algumas pesquisas mostram que a emoção positiva leva a um melhor desempenho cognitivo, ocasionando o aprimoramento de funções como atenção e memória, além de, no longo prazo, promover mais engajamento em atividades, interesse em explorar novos assuntos e aprofundamento das relações interpessoais. Portanto, o indivíduo que acumula emoções positivas está mais propenso a construir relações sociais duradouras e adquirir novas aprendizagens (SILVESTRE; VANDENBERGHE, 2013).

O segundo pilar do modelo PERMA seria o “engajamento”, que versa sobre o estado de fluidez alcançado quando ocorre a concentração em uma atividade geradora de bem-estar. Esse estado tende a estimular e fortalecer sentimentos de bem-estar. O engajamento representa a entrega completa do indivíduo, sem que se dê conta do tempo, a ponto de perder a consciência de si durante uma atividade à qual se esteja engajado. Geralmente, o engajamento proporciona uma experiência de conexão com a atividade executada na qual os recursos cognitivos e comportamentais do indivíduo são completamente utilizados, de modo que outros pensamentos e sentimentos ficam ausentes durante o período (BORGES, 2017).

O engajamento pode ser relacionado ao conceito de florescimento. Trata-se de um conceito central na Psicologia Positiva que designa uma condição de pleno funcionamento do indivíduo na qual ocorre um fluxo de emoções positivas. Foi desenvolvido principalmente por Csikszentmihalyi, autor que estabeleceu reflexões importantes sobre a relação entre trabalho e lazer, ao esclarecer que, no fenômeno de motivação intrínseca, ou autotélico, a atividade de trabalho pode ser gratificante em si (auto = próprio, telos = objetivo), se oferecer condições e criar situações que gerem prazer e satisfação, essenciais para a qualidade de vida (KAMEI, 2010).

O terceiro pilar do modelo PERMA são os “relacionamentos”, mas especificamente os relacionamentos interpessoais, visto que a Psicologia Positiva considera as interações humanas fonte essencial de bem-estar (SCHLOSSER, 2014). O quarto pilar é o “significado”, referente ao sentido no viver, associado a servir a uma causa maior que os interesses individuais. Os indivíduos possuem uma tendência a buscar sentido às suas vidas, o que pode ser depositado em uma crença, uma religião ou uma causa ideológica significativa para o indivíduo. Quando o indivíduo não encontra um sentido para a sua vida, surge a angústia (BORGES, 2017).

Considera-se que o significado oferece uma percepção de ordem e coerência para a própria vida, uma vez que direciona cada indivíduo ao cumprimento de metas e objetivos significativos resultantes na sensação de realização existencial. Então, trata-se de um fator cognitivo que influencia na autopercepção e autorregulação, portanto, na saúde e bem-estar do indivíduo (DAMÁSIO; MELO; SILVA, 2013).

O quinto pilar do modelo PERMA são as “realizações”, que se caracterizam pela busca constante do indivíduo por dominar uma habilidade ou alcançar um objetivo. Na qual, a necessidade de autorrealização representa o ápice do processo de desenvolvimento humano. Quando um indivíduo está guiado por essa necessidade, sua criatividade e autonomia aumentam e seu foco passa a ser a realização de potencialidades e talentos (CAVALCANTI, 2018).

Outro conceito fundamental na obra de Seligman (2009) são as denominadas forças de caráter. Segundo esse autor, o desenvolvimento das virtudes e das forças de caráter está associado ao maior contato com emoções positivas e sentimento de bem-estar. Ele destaca também que o indivíduo que conhece suas forças pode potencializar o seu florescimento e ampliar as suas possibilidades de chegar a um nível pleno de funcionamento social, psicológico e biológico, elevando o seu nível de BES (SEIBEL; DE SOUSA; KOLLER, 2015). Ressalta-se que pesquisas como a de Oliveira et al. (2016), já associam as forças de caráter com a noção de BES, no qual forças como esperança, vitalidade, gratidão, amor e curiosidade, apresentam correlação positiva com a satisfação com a vida.

Em síntese, para Seligman (2009) a felicidade é uma consequência da utilização de virtudes e forças pessoais. Essa seria a felicidade autêntica, diferente do que acontece em momentos de prazer, contudo, o próprio autor em (2011) revisitou o conceito de felicidade e propôs modificações: sugeriu uma nova Psicologia Positiva, em que o foco dos estudos seria o bem-estar.

A escolha pela mudança de terminologia aconteceu pela dificuldade de definir e operacionalizar a felicidade a partir do ponto de vista científico. Por outro lado, a concepção de

bem-estar já era amplamente disseminada na comunidade científica e, quando Seligman aborda o bem-estar, ele opta por considerar a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e associa o bem-estar a cinco elementos principais: emoções positivas, engajamento, significado, relacionamentos positivos e realização (SCORSOLINI-COMIN et al., 2013).

Ainda assim, não existe um consenso sobre o conceito de BES, que é complexo e vem sendo estudado a partir de diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, os estudos comumente concordam que o BES é formado por três componentes principais: a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo (COSTA; PEREIRA, 2007). Considera-se que a satisfação com a vida designa uma interpretação acerca do mundo, sendo um aspecto cognitivo. Ela também é mais duradoura do que o sentimento de felicidade, que varia de acordo com situações momentâneas (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Ela pode ser compreendida como uma avaliação do próprio indivíduo sobre a vida em geral. Porém, inclui a percepção sobre todos os domínios da vida, como trabalho e relacionamentos, unindo a percepção geral e a visão sobre áreas específicas (WOYCIEKOSKI, STENERT; HUTZ, 2012).

Os fatores que influenciam nos níveis de satisfação com a vida estão diretamente atrelados à satisfação das necessidades humanas. O aumento de recursos disponíveis pode auxiliar na elevação do índice de BES, por ampliar a percepção sobre pontos favoráveis e a motivação para alcançar objetivos. Os objetivos estabelecidos pelo próprio indivíduo também são fatores que influem no nível de satisfação com a vida. Os indivíduos que apresentam maior nível de satisfação com a vida estão dedicados a objetivos que oferecem consequências mais agradáveis no curto prazo, sendo considerados mais importantes por eles mesmos (COSTA; PEREIRA, 2007).

No entanto, para o objetivo alcançado aumentar o BES, ele deve buscar atender as suas próprias necessidades intrínsecas. Quanto mais o objetivo for guiado por necessidades extrínsecas, menos ele contribuirá para a percepção de satisfação com a vida. Ou seja, o objetivo alcançado deve estar alinhado com valores do indivíduo e com o que proporciona sentimentos positivos para ele (WOYCIEKOSKI, STENERT; HUTZ, 2012).

Os afetos podem ser divididos em positivos e negativos. Aqueles que pertencem à mesma subdivisão tendem a aparecer em conjunto, como afetos positivos (por exemplo, alegria, contentamento, afeição) e afetos negativos (por exemplo, culpa, vergonha, tristeza, ódio). A explicação para esse acontecimento estaria relacionada ao fato de que emoções dentro do mesmo subgrupo são evocadas por condições semelhantes (SILVA, 2009). A mensuração dos afetos positivos e negativos ocorre por meio da avaliação da frequência com que eles aparecem.

A presença deles é um importante fator a ser analisado para a definição de bem-estar subjetivo.

De uma maneira geral, é possível identificar alguns determinantes do bem-estar subjetivo. Os principais fatores que costumam ser associados a esse construto podem ser divididos em intrínsecos e extrínsecos. A personalidade é um fator intrínseco que influi diretamente no BES, sendo um importante preditor de BES enquanto uma característica que permanece estável no decorrer da vida. A personalidade determina diretamente como o indivíduo interpreta acontecimentos e lida com condições estressoras (WOYCIEKOSKI; NATIVIDADE; HUTZ, 2014).

Como a personalidade é um aspecto fundamental para o BES, algumas pesquisas utilizam o modelo dos Cinco Grandes Fatores de personalidade (Big Five), para investigar a relação entre personalidade e BES (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012). Esse modelo tem origem nas pesquisas oriundas de teorias fatoriais e de traços de personalidade. O precursor foi McDougall, na década de 1930, que propôs avaliar a personalidade a partir de cinco fatores, nomeados no Brasil de Extroversão, Neuroticismo, Socialização, Realização e Abertura à experiência (SILVA; NAKANO, 2011).

A *extroversão* refere ao volume intenso das interações interpessoais, estabelecidas pelo indivíduo para refletir o que é necessário e tolerante à estimulação externa. *Socialização* também é caracterizada por ser uma dimensão interpessoal, mas que referente aos tipos de interações que o indivíduo estabelece no transcorrer da sua vida, que se estende da compaixão ao antagonismo. Já a *realização* representa a medida de organização, persistência, controle e motivação para alcançar seus objetivos estabelecidos. O *Neuroticismo* e a *Abertura*, são caracterizados pelos comportamentos exploratórios e o reconhecimento da importância de ter novas experiências, ao avaliar os níveis duradouros do ajustamento afetivo e instabilidade emocionais (Nunes & Hutz, 2002).

O modelo supracitado ficou amplamente conhecido no meio científico pela sua simplicidade e economia conceitual. Dessa perspectiva, a personalidade seria composta por traços, representações de características psicológicas determinantes na forma de pensar, sentir e agir. Assim, a determinação não seria ambiental, mas aconteceria por mecanismos internos de processamento que produziriam comportamentos, pensamentos e sentimentos (SILVA; NAKANO, 2011).

No Brasil, pesquisas realizadas sobre o bem-estar e os fatores de personalidade, mostram que o BES está associado a altos níveis de Extroversão e baixos níveis de Neuroticismo. A Extroversão se relaciona à presença de afetos positivos, enquanto o Neuroticismo se vincula

aos afetos negativos. Além disso, a Realização e a Socialização são fatores que contribuem para o aumento de BES (STEEL, SCHMIDT & SHULTZ, 2008; GARCIA & ERLANDSSON, 2011).

Em resumo, um indivíduo com altos níveis de BES seria extrovertido, aberto a novas experiências e sociável. Ele também seria autoconfiante, otimista e orientado por valores, sendo cognitivamente capaz de perceber o mundo de modo positivo ou neutro (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Outro aspecto importante para o BES é uma análise acerca dos valores humanos. Os estudos sobre valores humanos tiveram início na Psicologia Social na década de 1980 e o seu pioneiro foi Milton Rokeach, que reuniu as contribuições de diversas áreas do conhecimento sobre a temática e estabeleceu diferenciações entre o conceito de valores e outros conceitos comumente relacionados entre si, como atitudes e traços de personalidade. Os valores são critérios estabelecidos por pessoas e não por suas propriedades, portanto, pode ser tratado como um padrão ou uma medida para orientar os comportamentos. O comportamento é determinado não pela prioridade dada a um determinado valor, mas pela dinâmica que existe entre múltiplos valores associados (SCHWARTZ; BILSKY, 1987). Pode-se dizer que o BES está associado com a presença de valores pessoais que estejam conforme os comportamentos do indivíduo (ALBUQUERQUE et al., 2006).

Outros fatores intrínsecos que costumam ser citados pela literatura de estudos sobre BES são a religiosidade e a espiritualidade. A religiosidade e a espiritualidade podem ser consideradas formas de o ser humano experienciar a transcendência. Tais aspectos permitem que o ser humano reflita sobre si e suas relações, buscando sentidos para a vida além do mundo objetivo. Entretanto, existem diferenças entre esses dois conceitos. A espiritualidade configura-se como um sentimento existencial e uma busca pelo sentido da vida, não estando necessariamente atrelada a uma crença religiosa. Já a religiosidade é um conjunto de crenças e práticas relacionadas a uma doutrina (MELO et al., 2015). Contudo, ambas estão associadas a índices mais elevados de BES à medida que elas podem fornecer um sentido à vida e aumentar a vivência de afetos positivos frente à vida.

Uma vez que as manifestações religiosas estão presentes desde os primórdios da humanidade, gera-se a curiosidade para entender os efeitos desse construto no comportamento do indivíduo e na saúde (MELO et al., 2015).

Apesar da importância dos fatores intrínsecos para o BES, não é possível excluir aspectos ambientais, sociais e culturais da análise sobre BES. Não são apenas as características

de personalidade que influenciam no bem-estar e na felicidade. Os fatores externos ao indivíduo também contribuem (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Os estudos iniciais sobre BES ressaltaram os fatores externos como determinantes. Na atualidade, observa-se que as condições externas perderam relevância para a composição do BES. Pesquisas de Luhmann et al. (2011) e Schimmack, Schupp e Wagner (2008), que relacionam o BES a eventos de vida, apontam que as questões como renda, saúde, formação educacional e situação conjugal têm gerado pequena interferência no nível de BES, mostrando a importância de estudar os aspectos psicológicos para compreender o BES.

Contudo, estudos como os de Fischer e Van de Vlier (2011), demonstraram que as condições climáticas, a riqueza e interações sociais, ainda representam juntos 35% das variáveis que implicam nos índices de BES global, bem como indicam que a relação entre dinheiro e BES varia em relação a países pobres e países ricos. Verificou-se que, nos países pobres, o aumento do salário tende a impactar positivamente o BES. Já nos países ricos, o aumento de renda não tem efeitos significativos sobre o BES.

Os dados apresentados corroboram com os estudos de Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012), ao mostrarem que a ausência de dinheiro pode levar a problemas, mas a sua presença não garante a felicidade. O dinheiro funciona como um coadjuvante na produção de BES. De acordo com Suhail e Chaudhry (2004), as pesquisas nesse campo apontam que mesmo os ganhadores de loteria experimentam apenas uma sensação momentânea de prazer.

Suhail e Chaudhry (2004) afirmam que a satisfação no trabalho é um preditor de satisfação com a vida, felicidade e BES. Em geral, esses sentimentos são ocasionados por atividades profissionais que trazem realização pessoal. Logo, a quantidade de dinheiro ganho não é o fator determinante principal para a satisfação no trabalho ou para o BES. Por outro lado, o sentimento de realização está associado positivamente ao BES.

O bem-estar no trabalho também é um conceito amplo, com três componentes principais: satisfação com o trabalho, envolvimento com o trabalho e o componente organizacional afetivo. A satisfação com o trabalho refere-se ao estado emocional positivo a partir das experiências vivenciadas neste local, já o envolvimento com o trabalho contempla o quanto o seu desempenho nesta atividade afeta a sua autoestima, ao tempo que o comprometimento organizacional afetivo reflete o estado no qual um indivíduo se identifica com uma organização e com seus objetivos. Portanto, o vínculo afetivo positivo com o contexto de trabalho pode englobar todos os níveis de relação, como: chefia, colegas de trabalho e atividades executadas. Considera-se que o bem-estar no trabalho está associado ao BES

(SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Entre os fatores extrínsecos, é necessário discutir a influência da cultura nos estudos sobre BES. Considera-se que aspectos culturais são determinantes na modelação de comportamentos e nas percepções dos indivíduos. A cultura influi diretamente em como o indivíduo conceitua a felicidade, afetando também o nível de BES. Por exemplo, nas culturas ocidentais, é mais comum a associação de felicidade com autonomia, sentimentos positivos e crescimento pessoal (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

A felicidade e o bem-estar são apontados pela mídia como uma prioridade. As narrativas sociais apresentam a felicidade como uma necessidade intrínseca, incitando a busca constante por sensações de prazer, guiado o indivíduo a consumir produtos que satisfaçam tais necessidades. Mesmo o surgimento da Psicologia Positiva e das pesquisas sobre bem-estar pode ser relacionado ao sistema que se retroalimenta de demandas e necessidades de consumo. Então, o contexto atual seria uma forma de capitalismo emocional, onde as transações econômicas e as emoções positivas sofrem influência mútua (REPPOLD et al., 2019).

Complementa Reppold et al. (2019) que o ímpeto por buscar a felicidade constantemente leva a uma forma de hedonismo, em que os prazeres imediatos são priorizados. Porém, isso não necessariamente representa uma dimensão de BES, uma vez que é necessário a vivência de mais emoções positivas do que negativas no decorrer da vida. Deve-se considerar mais a frequência do que a intensidade de emoções positivas, visto que esse construto também é resultante de uma avaliação geral sobre diversos aspectos da vida e tende a demonstrar que o prazer imediato não necessariamente leva ao BES.

A relação entre família e BES também é estudada na literatura. Há evidências de que a família funciona como um modulador do BES entre seus membros. Em uma revisão de literatura sobre BES na infância e na adolescência, destacou-se que o ambiente familiar influencia no nível de satisfação com a vida e pode aumentar afetos positivos (SCORSOLINI-COMIN, 2012).

Outras pesquisas ressaltam a importância do suporte social para o BES, ao constatarem que indivíduos com relacionamentos interpessoais de apoio ao longo do ciclo vital tendem a ter aumentado o BES e reduzidos os sintomas de depressão e sentimentos de solidão (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

A percepção de suporte social pode ser definida como um conjunto de crenças e percepções acerca do apoio de sua rede social. Portanto, o suporte social versa sobre as crenças de ser valorizado e amado pela comunidade, sobre o sentimento de que os outros têm

preocupações com o seu bem-estar. Por esse motivo, os relacionamentos interpessoais aparecem nas investigações sobre o tema como fontes de recursos afetivos e de sentimento de pertencimento. Quando o indivíduo está integrado a um grupo social, ocorre uma melhoria de autoestima e estabilidade emocional, contribuindo para o bem-estar (OLIVEIRA; REZENDE, 2018).

Sendo assim, os contatos sociais parecem também ser facilitadores no desenvolvimento de BES no decorrer da vida. Os indivíduos com amizades tanto íntimas como casuais, que permanecem casados por mais tempo e que participam frequentemente de atividades em grupo, costumam apresentar BES elevado. Além disso, indica-se também que um nível elevado de BES pode favorecer a construção de relacionamentos sociais. Logo, os contatos sociais são um determinante importante para o BES, indicando que os indivíduos com pouca interação social estão mais propensos a se sentirem insatisfeitos com a própria vida e acumularem afetos negativos (PASSARELI; SILVA, 2007).

Algumas pesquisas destacam que não são apenas os eventos externos que ocasionam alterações no BES, mas as percepções sobre eventos também têm um efeito importante sobre o bem-estar. Nesse sentido, como o indivíduo percebe os acontecimentos e seus traços de personalidade são os mediadores entre eventos da vida e BES. Por, mas que ainda não haja um consenso sobre os efeitos diretos dos eventos da vida no BES, assim como Diener, Oishi & Lucas (2009), vamos considerar o Bem-Estar Subjetivo momentâneo e de longo-prazo, para distinguir os eventos que geram felicidade nos níveis mais constantes e dos momentos que se pode experimentar.

- O Bem-Estar Subjetivo e o Bem-Estar Psicológico

O crescimento das pesquisas sobre BES levou a uma distinção conceitual que originou duas áreas de estudo completamente diferentes. Por volta de 1980, ocorreu a distinção conceitual entre bem-estar subjetivo (BES) e bem-estar psicológico (BEP), à medida que as pesquisas sobre bem-estar avançaram e produziram novos conhecimentos acerca desse fenômeno (GALINHA; RIBEIRO, 2005). O BES engloba o afeto positivo e a satisfação com a vida. Já o BEP integra os conceitos de autoaceitação, autonomia, relações positivas, propósito e desenvolvimento pessoal (GIACOMONI; 2004).

Associado à perspectiva eudaimônica, o conceito de bem-estar psicológico foi desenvolvido como uma crítica ao BES, a partir de teorias e fundamentos acerca do

desenvolvimento humano. Indicando ser necessário considerar o funcionamento psicológico na formulação do conceito, já que bem-estar foi originalmente compreendido como consequência de fatores sociais e econômicos. Atualmente, as pesquisas já mostram que estes dois conceitos estão correlacionados, de modo que já não existe uma dicotomia entre ambos, visto que o BEP ressalta a subjetividade do indivíduo e as suas características individuais. (FREIRE et al., 2013).

De modo geral, o BEP remete a conceitos da Psicologia, que fundamentam neste campo a noção de bem-estar, podendo ser visto também como a forma que o indivíduo resolve problemas ao longo da vida. Ele versa diretamente sobre o funcionamento psicológico de cada um, indicando o que seriam os aspectos positivos. Nesse sentido, trata-se de um conceito que incorpora conceitos tradicionais da Psicologia, como desenvolvimento humano, personalidade e individuação (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Proposto inicialmente por Ryff (1989), como o nível pleno do funcionamento psicológico positivo do indivíduo nas diferentes relações com os domínios da vida, o BEP constitui-se em seis componentes. Como apresentado a seguir.

Figura 1 – Modelos de Componentes do Bem-Estar Psicológico (BEP)

| Componentes | Definição |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autoaceitação | Definida como o aspecto central da saúde mental, trata-se de uma característica que revela elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade. Atitudes positivas sobre si mesmo emergem como uma das principais características do funcionamento psicológico positivo. |
| Relacionamento positivo com outras pessoas | Descrito como fortes sentimentos de empatia e afeição por todos os seres humanos, capacidade de amar fortemente, manter amizade e identificação com o outro. |
| Autonomia | São seus indicadores o <i>locus</i> interno de avaliação e o uso de padrões internos de autoavaliação, resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas. |
| Domínio do ambiente | Capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, de participação acentuada em seu meio e manipulação e controle de ambientes complexos. |
| Propósito de vida | Manutenção de objetivos, intenções e de senso de direção perante a vida, mantendo o sentimento de que a vida tem um significado. |

| | |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Crescimento pessoal | Necessidade de constante crescimento e aprimoramento pessoais, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentam em diferentes fases da vida. |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Siqueira e Padovam (2008, p.22).

Diante do que foi exposto acima, é possível estabelecer diferenciações com o conceito amplo de BES, que designa uma dimensão positiva acerca da saúde, afetando diversas áreas do conhecimento. Ou seja, enquanto o BEP destaca o funcionamento psicológico, o BES preocupa-se com a saúde, trazendo discussões sobre afetos positivos e satisfação com a vida. Este último, engloba aspectos cognitivos e afetivos, além de abranger o conceito de qualidade de vida, que se popularizou nos últimos anos (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

O BES representa o que é comumente chamado de felicidade, prazer ou satisfação com a vida. Gradativamente, as pesquisas científicas usam esta terminologia e criam instrumentos de avaliação. Entretanto, não existe um consenso entre os autores sobre a sua definição, pois as pesquisas nos últimos anos trabalham com diferentes concepções (COSTA; PEREIRA, 2007).

O BES é um dos conceitos centrais da Psicologia Positiva. Entre 1979 e 1982, foram realizados mais de 2000 estudos científicos sobre felicidade e satisfação com a vida, demonstrando a relevância que esse conceito ganhou nas últimas décadas (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Assim, os principais estudos sobre BES desenvolvidos na atualidade podem ser divididos em duas vertentes. A primeira aborda o estado subjetivo da felicidade e a segunda, o potencial humano para adquirir o bem-estar (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Para compreender o BES, as pesquisas geralmente abordam como as pessoas avaliam as próprias vidas e a presença de emoções positivas e negativas.

Como referência, o estudo realizado por Silva e Heleno (2012), com 257 estudantes da universidade federal do Grande ABC, do Estado de São Paulo, apresentaram um maior nível de satisfação com os relacionamentos interpessoais e de insatisfação com o domínio meio ambiente. No qual, o afeto negativo obteve o maior índice entre os fatores, indicando que esses estudantes experimentam maior frequência e intensidade de emoções negativas (sentimentos desagradáveis) do que de emoções positivas ou de satisfação com a vida. Observado os resultados desta avaliação, torna-se necessário refletir sobre possíveis intervenções e programas de promoção da saúde, que visem melhorias na qualidade de vida e bem-estar subjetivo.

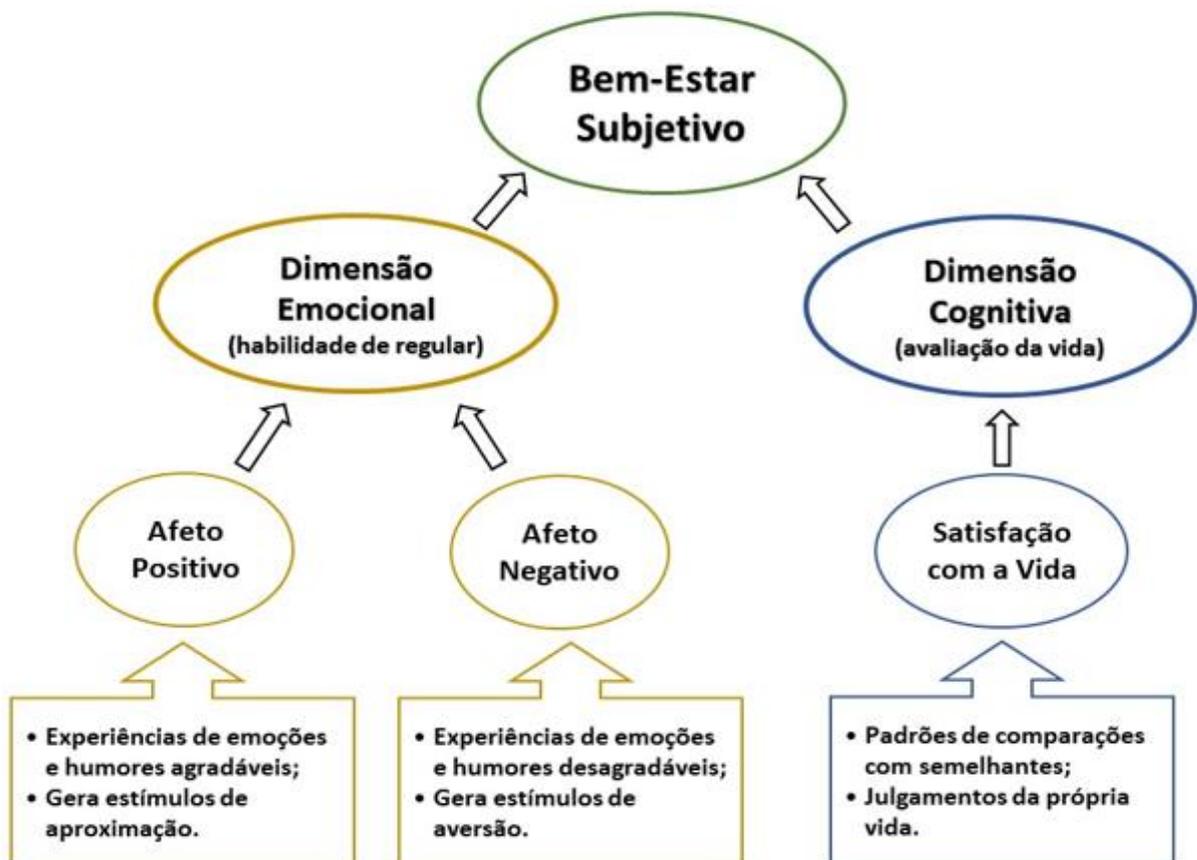
Portanto, observa-se que o cuidado com a saúde contribui positivamente para o BES.

Quando as condições básicas de saúde e qualidade de vida estão ajustadas, pode ocorrer o desenvolvimento do BES em paralelo. No entanto, eles não são os únicos fatores determinantes. Outro aspecto relevante sobre o bem-estar é que ele deve ser compreendido a partir da perspectiva do próprio indivíduo. Os critérios para definir bem-estar não são impostos como externos ao indivíduo, mas ele próprio tem espaço para falar sobre seus sentimentos. Além disso, o estudo do bem-estar volta-se para o sentimento duradouro e contínuo, que não é como o humor momentâneo e passageiro, apesar de o humor poder flutuar conforme as situações. Ao contrário, o interesse em pesquisar o BES está em buscar conhecer a estabilidade e frequência do sentimento.

Fica evidente, assim, que o BES é um conceito essencial no campo da Psicologia, ao remeter os estudos sobre felicidade que atravessaram a história da humanidade, atualmente, demarcando um posicionamento científico acerca do tema. Na visão científica, o BES costuma ser compreendido a partir de aspectos emocionais e cognitivos, que serão discutidos a seguir.

1.3 As dimensões emocionais e cognitivas

Figura 2 – Representação das relações entre as dimensões cognitiva e emocionais do BES



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Como demonstrado na Figura 2, o BES é uma avaliação que o indivíduo faz sobre a própria vida e que abarca dimensões emocionais e cognitivas. Essa avaliação engloba a satisfação com a vida e a presença de emoções positivas. Nela o indivíduo estabelece um julgamento sobre suas experiências, de modo a contemplar os três componentes principais do BES: satisfação com a vida global, afetos positivos e baixo nível de afetos negativos (SILVA, 2009).

Considera-se que a satisfação com a vida está inserida na dimensão cognitiva, sendo uma avaliação sobre a vida em geral e sobre áreas específicas, através das percepções e valores do próprio indivíduo. Neste processo cognitivo, o indivíduo elabora uma representação mental sobre sua vida pessoal, criando padrões de pensamento sobre si e sobre o mundo, evidenciando a importância das cognições na produção de bem-estar (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Pode-se dizer que a satisfação com a vida foi amplamente estudada pela Psicologia Positiva, mas sofreu uma influência significativa das Terapias Cognitivas. Portanto, considera-se que o modelo cognitivo pode auxiliar bastante na compreensão do BES.

O denominado modelo cognitivo foi desenvolvido inicialmente por Aaron Beck. Este autor observou os pacientes com quadros depressivos e percebeu que eles tendiam a apresentar padrões de pensamentos sobre si, os outros e o mundo que eram disfuncionais. Ele considerou que as crenças tinham um papel fundamental na manutenção dos sintomas. Logo, como o indivíduo se sente em relação à própria vida sofre influência direta das crenças (BECK, 2014).

Para entender este processo de avaliação que o indivíduo faz sobre a própria vida, deve-se compreender que as interpretações são mediadoras entre as situações que acontecem e o comportamento emitido pelos próprios. No qual, os comportamentos e os sentimentos são influenciados pelos pensamentos. Como constatado por Weeks e Zoccola (2015), no estudo realizado junto a 81 estudantes de psicologia sobre os efeitos diferenciais dos medos de avaliação positiva e negativa nas respostas emocionais à ameaça social. Foi constatado, que o nível de ansiedade dos participantes diante a tarefa de falar em público, aumentava conforme surgiam pensamentos relacionados ao medo de serem avaliados negativamente, o que pode levar a ansiedade social.

A terapia cognitiva entende que os indivíduos podem apresentar pensamentos distorcidos ou disfuncionais, definidos como interpretações ilógicas ou com pouca sustentação empírica, propondo um tratamento com foco na conscientização, identificação e reestruturação

desses pensamentos. Geralmente, os pensamentos disfuncionais atrapalham o alcance de metas e levam a comportamentos desadaptativos, dificultando a resolução de problemas e o sentimento de bem-estar (MATTA; BIZARRO; REPPOLD, 2009). Partindo dessa perspectiva, é possível compreender que níveis elevados de BES podem estar mais associados a pensamentos funcionais e adaptativos, enquanto crenças e pensamentos disfuncionais acabam por distorcer fatos e acontecimentos, gerando o aumento de emoções negativas e diminuindo o BES.

Há três níveis cognitivos: os pensamentos automáticos, as crenças intermediárias e as crenças centrais. O primeiro nível são os pensamentos automáticos, reações cognitivas automáticas a uma dada situação que fazem parte do processamento cognitivo próximo à consciência. Já as crenças intermediárias estabelecem regras, atitudes ou suposições inflexíveis sobre as situações vivenciadas. Elas formam um conjunto de crenças apoiadas pelas crenças centrais (NEUFELD; CAVENAGE, 2010).

Por último, as crenças centrais representam o nível mais profundo do processamento cognitivo. Elas são aprendidas desde a infância pelas interações do indivíduo com pessoas significativas e por vivências fortaleceram padrões, mantidos ao longo da vida. Tais crenças são globais e excessivamente generalizáveis (NEUFELD; CAVENAGE, 2010). Logo, as crenças centrais são aspectos que também interferem na satisfação com a vida. Ao considerar a satisfação com a vida como uma dimensão cognitiva, torna-se fundamental compreender a relação entre os três níveis cognitivos quando o indivíduo avalia a própria vida.

Essa avaliação de aspectos positivos e negativos sobre a vida tende a ser duradoura e estável, não sendo modificada diretamente pelas emoções presentes no momento. Mesmo que o indivíduo não esteja experienciando emoções positivas no presente, ele pode considerar a sua vida como positiva (MATTA; BIZARRO; REPPOLD, 2009).

Diante do que foi exposto, as crenças têm um papel fundamental nos padrões de comportamento do indivíduo. Uma mesma situação pode fazer dois indivíduos agirem de modo completamente diferente a depender da crença subjacente. Isso também pode se aplicar à forma como a satisfação com a vida influi sobre os comportamentos. Quando o indivíduo considera que é feliz, ele adota atitudes mais positivas frente à vida (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Para Campbell, Converse e Rodgers (1976), a satisfação com a vida representa o nível de sucesso que o indivíduo acredita ter alcançado em relação aos objetivos previamente estabelecidos por ele. Assim, os indivíduos que se consideram felizes estão mais propensos a

experimentar emoções positivas e interpretar eventos ambíguos como positivos. Eles experienciam situações consideradas desejáveis pela cultura e buscam a resolução de problemas (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Quando estão diante de problemas, os indivíduos que se percebem felizes estão mais propensos a ter comportamentos e pensamentos adaptativos e costumam utilizar estratégias de resolução de problemas mais efetivas. Apresentam, assim, um nível elevado de BES, demonstrando satisfação com a vida de uma maneira geral (SILVA, 2009).

Segundo Shin e Johnson (1978), a satisfação com a vida se configura como um julgamento cognitivo a partir de critérios próprios, sendo uma avaliação geral sobre a vida. A elaboração do julgamento ocorre pela comparação com o padrão escolhido pelo indivíduo. Logo, a avaliação elaborada pelo indivíduo depende diretamente de aspectos relacionados a sua história de vida e acontecimentos que produziram os seus padrões de crenças atuais. Dessa forma, percebe-se como a satisfação com a vida depende de uma diversidade de fatores.

Além disso, a satisfação com a vida também pode funcionar como um regulador de emoções, que aumenta ou reduz a presença de emoções negativas. Logo, as dimensões emocionais e cognitivas encontram-se interligadas (SILVA, 2009), reforçando a proposta da terapia cognitiva, para a qual os pensamentos são determinantes à vivência de emoções e de comportamentos.

Dessa maneira, considera-se que o BES está associado com a denominada regulação emocional. Ela pode ser compreendida como a habilidade de escolher como lidar com as emoções, de modo a compreendê-las e equilibrá-las. A regulação emocional envolve um processo consciente, onde a pessoa identifica quais estados afetivos são desejáveis e engaja-se em algum tipo de ação, pensamento ou comportamento que visa lidar de forma adaptativa com a experiência emocional do momento. A habilidade de regular as emoções é essencial para o bem-estar. Dessa maneira, os indivíduos com níveis elevados de BES podem apresentar mais facilidade em regular as emoções, fortalecendo afetos positivos em si e reduzindo os afetos negativos (SANTANA; GONDIM, 2016).

Por outro lado, a desregulação emocional é a dificuldade de experienciar emoções, podendo acontecer uma intensificação ou desativação emocional excessiva. Esta situação representa a falta de capacidade do indivíduo de compreender as próprias reações emocionais, de interpretar situações da realidade como são, sem deixar que afetem de forma negativa e intensa a sua própria vida. Algumas alterações características da desregulação emocional, são: dificuldades de reconhecer e lidar com as próprias emoções, reações intensas a acontecimentos,

tentativas de anestesiá ou fugir de emoções e comportamentos impulsivos (FERREIRA, 2020).

Assim, para desenvolver a regulação emocional, algumas etapas são importantes. A primeira seria perceber a presença da emoção e a necessidade de controlá-la. Segunda seria identificar o fator que ocasionou a emoção e quais as alternativas de ação diante dele. A terceira seria estabelecer metas e definir as respostas necessárias para atingi-las, avaliando os possíveis resultados. Por último, colocar em prática a resposta em que foi selecionada após o processo de tomada de decisão (FERREIRA, 2020).

As pesquisas na área de bem-estar mostram que existe relação entre bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e regulação emocional. Da mesma maneira que esses três construtos costumam estar associados a um ajustamento psicológico e adaptativo no decorrer da vida, também costumam estar relacionados ao nível de habilidades sociais e de autoestima (SANTANA; GONDIM, 2016).

Nesse sentido, pode-se dizer que as pessoas que regulam as emoções têm maior probabilidade de desenvolver o BES. Ressalta-se ainda que o uso de estratégias de regulação emocional traz efeitos nos dois componentes do BES. Portanto, a regulação emocional tende a manter elevados os níveis de afetos positivos e auxilia também em um índice mais elevado de satisfação com a vida. Em contrapartida, a ausência de regulação emocional está relacionada a aumento de afetos negativos e piora na satisfação com a vida (SANTANA; GONDIM, 2016).

Ressalta-se que o BES não é definido como vivências contínuas de emoções positivas sem a ocorrência de emoções negativas. Ao invés disso, a dimensão emocional estabelece uma comparação entre a frequência de emoções positivas e negativas. Os indivíduos que experimentam intensas emoções positivas tendem a vivenciar emoções negativas na mesma intensidade. Logo, o BES não é sobre intensidade emocional, mas sobre a frequência de emoções (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Para Diener (1995), no contexto da dimensão emocional, os afetos positivos são um contentamento associado a circunstâncias imediatas, onde o organismo vivencia um estado de alerta e prazer transitório. Já os afetos negativos incluem emoções desagradáveis e um estado de distração que também é.

De acordo com Siqueira e Padovam (2008), os afetos positivos e negativos não são polaridades de um mesmo contínuo. Representam duas linhas distintas, em que cada uma possui especificidade e está associada a diferentes traços de personalidade. A partir dessa constatação, os autores elaboraram formas diferenciadas de avaliação para as duas categorias afetivas.

Os afetos positivos e negativos podem ser diferenciados também quanto ao mecanismo

comportamental que os produzem. O afeto negativo é ocasionado pelo sistema de aversão, sendo disparado por um estímulo aversivo. Por exemplo, o medo e o nojo aparecem em conjunto a respostas comportamentais de aumento da distância ao estímulo aversivo (MOLL et al., 2001). Entretanto, os afetos positivos são desencadeados pelo sistema de aproximação, amplamente envolvido no mecanismo do reforço positivo e negativo. Então, pontua-se o papel das emoções na adoção de comportamentos com maior probabilidade de gerar bem-estar para o próprio indivíduo e para a sociedade (MOLL et al., 2001). Dessa forma, as emoções resultam do processo de adaptação do ser humano ao ambiente. As emoções funcionam como sinalizadores internos que auxiliam na emissão de comportamentos mais adequados ao contexto em questão. Porém, em alguns casos, as emoções podem dificultar o desempenho de atividades ou o alcance de objetivos.

Pode-se afirmar que cognição e afeto sofrem influência mútua:

Problemas relacionados ao componente cognitivo geram um aumento de afeto negativo, uma vez que se agrega valor e significados negativos à percepção e compreensão da pessoa sobre si mesma e sobre sua vida. Esses problemas que revelam tendências e crenças negativas e pessimistas, com frequência, relacionam-se a sofrimento e a um conjunto de experiências dolorosas. Por outro lado, julgamentos positivos sobre as vivências, geralmente podem neutralizar determinadas condições e eventos de vida negativos, uma vez que eles permitem ao indivíduo abstrair e superar as dificuldades (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012, p. 283).

Mediante a interação entre dimensão emocional e cognitiva no BES, a satisfação com a vida pode modular a presença de afetos positivos e negativos. A dimensão emocional refere-se às reações emocionais dos indivíduos frente a circunstâncias que podem contribuir para o florescimento do bem-estar. Já a dimensão cognitiva caracteriza-se por uma avaliação global que o indivíduo faz da vida, pressupondo a satisfação com as experiências de vida atuais, passadas e a pretensão de concretização de objetivos (DIENER; OISHI; LUCAS, 2009).

Dessa forma, a manifestação de afetos positivos e negativos envolve mecanismos cognitivos, comportamentais e neurofisiológicos. Sendo que a prevalência de afetos positivos ou negativos na vida do indivíduo, depende de variáveis como idade, gênero, raça-etnia, contexto cultural, personalidade, entre outras. Portanto, quando o indivíduo avalia cognitivamente a própria vida, ele analisa as diferentes áreas e constrói uma avaliação integral sobre a vida, intermediada pelos afetos. A percepção de que os momentos felizes são recorrentes aumenta as chances do indivíduo relatar sentimentos de bem-estar, felicidade e satisfação

(SATUF et al., 2018).

Em síntese, o BES é composto de uma dimensão cognitiva e afetiva, em que ambas estabelecem influências mútuas entre si. Logo, ressalta-se a importância das crenças do indivíduo e da habilidade de regulação emocional para o desenvolvimento de BES no decorrer da vida. Pesquisas realizadas por Coleta, Lopes & Coleta (2012); Lunard (2016), Silva & Heleno (2012), sobre o BES junto a estudantes universitários, já mostravam que o BES não é resultado somente do acúmulo de emoções positivas, mas da interpretação que o indivíduo faz sobre os acontecimentos em sua vida. Tais interpretações são fundamentais para o enfrentamento de eventos estressores que podem gerar sofrimento para o indivíduo.

1.4 Qualidade de vida: um conceito multidimensional e amplo do bem-estar subjetivo

Desde a década de 1930 do século XX, o entendimento sobre o termo qualidade de vida vem sendo reformulado e ampliado para além da concepção de desenvolvimento econômico e social de uma determinada sociedade (KAWAKAME; MIYADAHIRA, 2005). Mas, somente a partir da década de 1970, é utilizado e discutido não apenas por seus componentes objetivos, mas também por seus componentes subjetivos. Esses últimos relacionados à percepção particular dos indivíduos, sobre bem-estar e felicidade.

Embora não haja consenso sobre a definição de qualidade de vida, há um entendimento entre os pesquisadores de que a qualidade de vida possui três elementos fundamentais, a saber: a presença de dimensões positivas e negativas; a subjetividade, é definida como a perspectiva do indivíduo sobre às questões da vida e a multidimensionalidade, que está relacionada à qualidade de vida ser composta por várias dimensões. Devido à natureza subjetiva do termo qualidade de vida, os pesquisadores enfatizam a importância de avaliá-la com base nos aspectos da personalidade do indivíduo, experiências passadas e suas expectativas (FLECK, 2008).

A definição de qualidade de vida utilizada nesta pesquisa é a adotada pela Organização Mundial da Saúde - OMS, que considera as múltiplas dimensões que compreende o conceito qualidade de vida, como: “A percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL-BREF, 1996, p. 6). De forma mais específica, a Figura 3, demonstra o esquema de Pereira e Engelman (1993), para a classificação estrutural da qualidade de vida, em seu estudo realizado com docentes da UFRJ.

Figura 3 – Diagrama da Qualidade de Vida



Fonte: Pereira & Engelmann (1993, P.30).

De acordo com Llanes (2001), os atuais estudos sobre o bem-estar subjetivo são o resultado deste movimento de contínua ampliação que o conceito de qualidade de vida experimentou. Isso significa que uma avaliação do bem-estar subjetivo considera a experiência subjetiva de cada indivíduo. A qualidade de vida é um conceito multidimensional e amplo que compreende elementos de bem-estar psicológico e social, condição de saúde, suporte social, desempenho funcional, padrão de vida, funcionamento emocional e satisfação com a vida (BARROS; COLARES; GROPO, 2008). Além disso, muitos pesquisadores, para avaliar a dimensão subjetiva da qualidade de vida, recorrem aos indicadores de satisfação com a vida, analisada a partir do julgamento que o indivíduo faz sobre as diversas áreas de suas vidas (FRISCH et al. 2005)

O aumento dos estudos acerca do tema bem-estar subjetivo demonstra as tendências sociais de preocupação com a qualidade de vida do indivíduo, a importância de ponderar o subjetivo ao avaliar a vida e constatar que o bem-estar inevitavelmente inclui elementos positivos que vão além das conquistas econômicas. Se o bem-estar subjetivo é o que as pessoas definem como felicidade, satisfação ou alegria na vida, conseqüentemente, devem ser exploradas as experiências individuais de avaliação da vida e o que esteja correlacionado a elas. Essa é a perspectiva conceitual para a compreensão e melhoria da qualidade de vida das pessoas (DIENER; SUH; LUCAS; SMITH, 1999).

Conforme Giacomoni (2004), na relação existente entre o conceito de BES e qualidade

de vida, o BES caracteriza-se como uma avaliação subjetiva acerca da qualidade de vida, sendo que a qualidade de vida é composta por dois componentes. O primeiro seria o bem-estar objetivo, referente às condições materiais de vida, como renda, educação, saúde, lazer, entre outras. O segundo seria o bem-estar subjetivo, que engloba aspectos psicológicos relacionados à qualidade de vida.

Kahneman, Diener e Schwarz (1999) reforçam que, sobretudo ao nível da avaliação, é importante distinguir o conceito qualidade de vida de bem-estar subjetivo, uma vez que a qualidade de vida está relacionada com uma avaliação mais geral da situação de vida face aos objetivos e expectativas.

Há quatro abordagens principais sobre o conceito de qualidade de vida: socioeconômica, psicológica, biomédica e geral. Tais perspectivas guiam os estudos e pesquisas sobre o tema (DAY; JANKEY; 1996). Cada uma das abordagens descreve uma faceta diferente sobre a qualidade de vida, o que pode levar a uma visão mais ampla e complexa sobre o tema, considerando que a qualidade de vida tem fatores múltiplos.

A abordagem socioeconômica utiliza indicadores sociais para avaliar o nível de qualidade de vida de uma população. Essa perspectiva ficou popular no meio científico a partir da década de 1960, época em que a qualidade de vida se tornou discurso predominante entre políticos, por abordarem o compromisso com a sociedade em assegurar uma vida de qualidade, o que incentivou o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o tema (PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012).

Nos Estados Unidos, as pesquisas sobre qualidade de vida constantemente usavam variáveis socioeconômicas como parâmetros. Alguns estudos analisaram questões como o crescimento socioeconômico do país, a criminalidade e a violência como fatores relacionados à qualidade de vida. Portanto, a qualidade de vida era vista como um construto que tinha os fatores externos como determinantes (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Apesar da importância de fatores sociais e econômicos nas discussões sobre o tema, não é possível definir a qualidade de vida apenas com base nesta análise. Mesmo os indivíduos que possuem condições básicas podem não experienciar subjetivamente a qualidade de vida.

Desde a década de 1990, diversos especialistas passaram a se reunir para estudar qualidade de vida. Eles visavam ampliar o conhecimento científico sobre o tema e construir instrumentos de avaliação (CAVALCANTE et al., 2018). Diante disso, surgem novas formas de conceber a qualidade de vida. É possível citar a abordagem psicológica como um contraponto à perspectiva anterior que focava em aspectos sociais e econômicos.

Destaca-se que a abordagem psicológica define a qualidade de vida como uma condição subjetiva, em que o indivíduo pode relatar como ele percebe a própria vida. Essa perspectiva considera os relatos sobre felicidade e satisfação como formas de avaliar a qualidade de vida, correlacionando também fatores sociais e culturais envolvidos na percepção subjetiva. (PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012).

Sendo que os estudos dos últimos anos reforçam a ideia de que a qualidade de vida não pode ser reduzida a condições objetivas. Elas devem ser abarcadas na avaliação, mas não são suficientes (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Portanto, a abordagem psicológica postula que a qualidade de vida deve ser avaliada a partir de seis dimensões.

A primeira dimensão seria a relação entre o que o indivíduo tem e o que ele deseja. A segunda analisa o ideal de vida do indivíduo. Terceira compreenderá a relação do indivíduo com as circunstâncias atuais. A quarta aborda a comparação entre a qualidade de vida atual e a passada. Quinta discute a qualidade de vida do grupo de referência, enquanto a sexta observa o ajuste do indivíduo ao ambiente em que ele está inserido (DAY; JANKEY; 1996).

Então, considera-se que a qualidade de vida surge da avaliação sobre o padrão de vida atual em comparação a outras condições subjetivas vivenciadas pelo indivíduo. Assim, esse paradigma prioriza o fator individual como nível de análise (GORDIA et al., 2012). O que justificaria dois indivíduos em condições semelhantes apresentarem níveis diferentes de qualidade de vida em função de aspectos subjetivos.

Já a abordagem biomédica estabelece como foco a melhoria das condições de vida dos enfermos. Na literatura médica, o termo qualidade de vida está associado à saúde e funcionamento social, com destaque à avaliação subjetiva do paciente sobre os efeitos da condição de saúde em sua vida (VILARTA; GUTIERREZ; MONTEIRO, 2010).

As investigações sobre qualidade de vida na abordagem biomédica trazem reflexões sobre os efeitos de tratamentos médicos e cirúrgicos. Elas optam por sair do enfoque puramente curativo para pensar na vida do paciente após a doença (PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012).

Em contrapartida, as abordagens gerais ou holísticas consideram que qualidade de vida é uma construção multidimensional, com componentes complexos e manifestações diferentes entre os indivíduos. Essa abordagem foi construída para sair do reducionismo presente nas perspectivas anteriores e beneficiar-se das contribuições de cada abordagem citada (DAY; JANKEY; 1996).

Com a ampliação do conceito de qualidade de vida, os estudos mais recentes sobre a

temática têm contribuído para a concepção de um espaço de assistência à saúde mental ampliada, pautada no modelo biopsicossocial. Sendo evidenciado, uma noção interdisciplinar do conceito de saúde que propõe a compreensão do indivíduo em sua complexidade (MELO et al., 2015).

Ressalta-se que a qualidade de vida referir-se a quatro premissas. A primeira seria a subjetividade, que considera o indivíduo como participante ativo da concepção do que seria qualidade de vida. A segunda seria a multidimensionalidade, que amplia a visão individual e permite compreender outras variáveis que influem na percepção individual e na relação consigo mesmo. Terceira seria a bipolaridade, especificação das características que precisam estar presentes ou ausentes na qualidade de vida. Por fim, a quarta seria a mutabilidade, que denota a possibilidade de variação da qualidade de vida com o tempo (MELO et al., 2015).

Os autores destacam haver diferentes formas de avaliar a qualidade de vida de uma população via questionários ou pelo relato dos indivíduos (VILARTA; GUTIERREZ; MONTEIRO, 2010). Com o surgimento de novas formas de avaliação da qualidade de vida, ocorreu também o crescimento do número de pesquisas sobre qualidade de vida nos últimos anos. O que possibilita esclarecer fatores relacionados ao tema em diversas populações e permite desenvolver estratégias de intervenção que visem à melhoria da qualidade de vida delas (GORDIA et al., 2012).

As principais características do conceito de qualidade de vida são a multidimensionalidade e a subjetividade, visto que a qualidade de vida está relacionada ao equilíbrio entre diferentes áreas da vida, com destaque para as crenças, os valores e a cultura onde o indivíduo está inserido. Essa noção também pode ser compreendida como o sucesso em diferentes áreas da vida, englobando aspectos profissionais, sociais, afetivos e da saúde. Então, apenas o sucesso profissional não garante a qualidade de vida, sendo essencial o sucesso nos outros quadrantes (CAVALCANTE et al., 2018). Em resumo, a qualidade de vida refere-se à percepção de que suas necessidades básicas em diferentes contextos estão sendo atendidas.

Nas últimas décadas, foram construídos instrumentos de medidas que avaliam diferentes fatores associados à qualidade de vida (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi uma das primeiras formas de avaliar qualidade de vida. Ele foi desenvolvido com a proposta de deslocar o debate sobre desenvolvimento de uma perspectiva exclusivamente econômica para uma visão que considera fatores sociais e culturais (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

O IDH é um indicador elaborado pela ONU para avaliar a qualidade de vida em

diferentes regiões do mundo:

Considera o PIB *per capita* – em dólares ajustados ao poder de compra no país, a saúde e a educação, todos com o mesmo peso de 1/3. A saúde é medida pela esperança de vida ao nascer. Na educação, se mede a taxa de matrícula combinada (peso de 1/3) com a taxa de alfabetização de pessoas com mais de 15 anos (peso de 2/3). O resultado é ordenado segundo valores obtidos no cálculo, assumindo valores relativos que vão de 0 – pior situação de desenvolvimento humano – até 1, melhor situação de desenvolvimento humano. Segundo os padrões da ONU, a região ou país é de alto desenvolvimento quando o IDH é maior ou igual a 0,8; médio, de 0,79 a 0,5, e baixo, de 0,49 ou menos (SILVA; PANHOCA, 2007, p. 1210).

Outro instrumento desenvolvido para avaliar a qualidade de vida foi o *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL), elaborado pela Organização Mundial de Saúde. O objetivo era construir uma medida específica para o construto em questão (FLECK, 2000).

Essas iniciativas foram fundamentais para o desenvolvimento de estudos sobre qualidade de vida e à ampliação deste conceito. Além de compreender a qualidade de vida por meio dos fatores associados, que possibilitaram pensá-la voltada para áreas específicas da vida humana. Isso foi feito com alguns estudos que se detiveram na análise da qualidade de vida no contexto acadêmico (ANVERSA et al., 2018). Esse tipo de análise é fundamental, uma vez que abrange também fatores objetivos, como o ambiente onde o sujeito está inserido.

Os estudos sobre o contexto acadêmico demonstram que ele é marcado por estressores que podem levar estudantes e professores a desenvolverem sofrimento psicológico. Quando ocorre o ingresso na universidade, o estudante passa por uma etapa de adaptação e de maior autonomia. Além disso, o processo de formação exige longo tempo de dedicação (ANVERSA et al., 2018). Diante de tantas demandas ligadas a este momento, o estudante pode ter dificuldade de adequação ao novo contexto, diferente do que ele vivenciava em etapas anteriores do ensino. Na universidade, o indivíduo ganha maior autonomia e responsabilidade para conduzir o seu próprio processo formativo, o que pode aumentar os níveis de cobrança e estresse, afetando também o sentimento de bem-estar e a qualidade de vida.

Portanto, se o ambiente universitário pode ocasionar uma redução da qualidade de vida daqueles que o frequentam, torna-se essencial desenvolver reflexões sobre os efeitos desse ambiente na qualidade de vida e bem-estar subjetivo de seus integrantes (ANVERSA et al., 2018). Considera-se que a avaliação da qualidade de vida na universidade não deve contemplar apenas os fatores objetivos, mas também a percepção do indivíduo acerca das vivências acadêmicas e o nível de emoções positivas em suas experiências.

Assim, nota-se que a qualidade de vida no ambiente universitário contempla tanto a avaliação cognitiva da vida do estudante, como as experiências afetivas que ocorrem durante todo o tempo passado na universidade. Sendo que o componente cognitivo, se refere ao grau de necessidade de satisfação com a vida na universidade, enquanto o componente afetivo se refere à frequência do número de experiências que influenciam, positivamente, os estudantes ao longo da sua vida na universidade (CAMPBELL et al., 1976; DIENER, 1995). Para Sirgy et al. (2007; 2010), um sentimento geral de satisfação dos estudantes em relação à experiência de vida na universidade pode ser medido pela presença de sentimentos positivos e ausência de sentimentos negativos.

Capítulo 2 – Vivência Acadêmica no Ensino Superior

O que se apreende ao investigar a vivência acadêmica do estudante de ensino superior é que a universidade representa um ambiente de conquista e de repletas experiências desafiadoras, pelas quais o construto adaptação se apresenta como um processo complexo e multidimensional, que demanda do estudante, estratégias no enfrentamento das situações do contexto universitário, para garantir o ajustamento e o sucesso acadêmico. Nesse sentido, faz-se pertinente neste capítulo, levantar estudos e análises sobre a integração do estudante à vida no ensino superior, o processo multidimensional da vida na universidade, a relação entre os domínios da integração e adaptação acadêmica, bem como propor uma breve reflexão sobre o papel da psicologia neste contexto. Assim, para podermos investigar possíveis fatores determinantes na qualidade de vida dos estudantes no ambiente universitário, torna-se necessário compreender os aspectos inerentes a vivência acadêmica no ensino superior

2.1 A integração do estudante à vida no ensino superior

No cenário atual, o ensino superior brasileiro segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, que, em seu Art. 43º, determina que a educação superior deve atuar para aprimorar, formar e capacitar de forma universalizada, estimulando cultura, conhecimento, profissionalização, pensamento reflexivo, profissionalismo, além de promover participação popular, incentivo à pesquisa e divulgação de conhecimento (SENADO FEDERAL, 2017).

Desse modo, os principais componentes institucionais de organização acadêmica do ensino superior são previstos na LDB: universidades, Centros Universitários, faculdades (integradas), Instituições e Escolas superiores e os Centros de Educação Tecnológica. Assim, essa variedade de modalidades institucionais vem, ao longo dos últimos anos, possibilitando o funcionamento de mais instituições, assim como mais condições de ingresso no ensino superior (STALLIVIERI, 2006).

A expansão do ensino superior no Brasil vem ocorrendo vertiginosamente nas últimas décadas. Segundo Neves (2012), no começo dos anos 1990, a média era de 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior, enquanto os dados mais recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP demonstram que, em

2019, foram realizados 3.633.320 de matrículas de estudantes ingressantes em instituições acadêmicas públicas e privadas (BRASIL, 2021). Isso indica que o número de estudantes mais que dobrou em apenas três décadas, fenômeno que pode ser associado à criação de políticas de incentivo para populações de baixa renda ao ingresso na universidade, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

As denominadas políticas de democratização do ensino superior, surgem pela percepção da diferença entre o Brasil e outros países de nível econômico semelhante, no que concerne o acesso à educação superior. Seja pelo intuito de suprimir ou controlar a intensa desigualdade social presente no contexto brasileiro, a diferença tem sua origem ainda no acesso ao ensino básico, devido às escolas privadas oferecerem melhor qualidade de ensino com valores acessíveis à classe média e alta, aumentando a probabilidade de ingresso destes nas universidades públicas (HERINGER, 2018).

Oliveira e Silva (2017) desenvolveram uma análise sobre o perfil dos universitários que ingressaram no Ensino Superior por meio de políticas afirmativas entre 2010 e 2012. A amostra é composta por universitários de todas as regiões do Brasil, de IES públicas e privadas, somando-se, ao todo, cerca de 1.187.469 de estudantes respondentes, de 18 cursos diversos. A pesquisa mostra que 59,4% dos estudantes cursaram o ensino médio em escola pública. Porém, entre estes, apenas 22,4% estão inseridos em universidades públicas. Sobre a variável raça-etnia, 62,6% se autodeclararam brancos, seguidos de 27,6% pardos e 7,1% negros. Quanto à renda familiar, a maioria afirmou receber de 1,5 a 4,5 salários-mínimos.

Outro estudo realizado por Senkevics e Mello (2019), cujo objetivo foi analisar o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFEs) entre 2012 e 2016, examinou os dados de 104 IFEs, os quais apontaram que, em 2012, o perfil dos estudantes universitários eram predominantemente brancos (37%) e minoritariamente proveniente de classes com baixa renda (34%). Foi somente a partir de 2016 que o número de ingressantes na universidade com baixa renda aumentou em 8,8%.

Ainda que muito longe do objetivo de reduzir o cenário de desigualdade social, os dados apresentados permitem afirmar que os programas governamentais instituídos têm auxiliado no aumento do número de ingressantes provenientes de população de baixa renda nas regiões brasileiras, demonstrando que políticas públicas vêm propiciando o ingresso de “alguns” que provavelmente não conseguiriam sem os incentivos advindos da esfera pública (SILVA, 2010).

O ingresso em uma instituição universitária demarca um período de transição, que impacta diversas áreas da vida, indo além da formação acadêmica e profissional. Ela traz

repercussões importantes para o desenvolvimento psicológico e para a construção da identidade do indivíduo. A experiência universitária não se limita à construção de uma base para o futuro profissional.

O processo de integração acadêmica leva a mudanças significativas que, necessariamente, afetam questões afetivas, emocionais e cognitivas do estudante. Isso acontece sobretudo para aqueles que ingressam na universidade ainda no início da juventude, que estão passando por uma etapa de transição entre a adolescência e a vida adulta e também entre ensino médio e universidade, sendo dois contextos de ensino totalmente diferentes. Portanto, as vivências acadêmicas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os estudantes, contribuindo com o amadurecimento psicológico e a construção da identidade deles (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012).

Segundo Coll et al. (2004), para estes que acabam de sair do Ensino Médio e ingressam no Ensino Superior, a universidade representa a saída da adolescência e a primeira oportunidade de construção de uma identidade autônoma. Considera-se que cada etapa do desenvolvimento humano apresenta características, e a adolescência não é um período tão específico e delimitado como a infância e a fase adulta.

A construção da identidade foi tema abordado por Papalia e Feldman (2013). Eles apropriaram-se do conceito de moratória psicossocial postulado por Erik Erikson, afirmando que, ainda nas fases finais da adolescência, o indivíduo passa por uma crise de identidade e recorre a um mecanismo denominado como “período de adiamento”. Nesse momento, eles entram em contato com compromissos pessoais nos quais costumam se envolver de maneira mais devotada e duradoura. Por exemplo, as questões ligadas aos relacionamentos amorosos, religiosidade, valores ideológicos e políticos, além da própria carreira profissional, em geral, ganham suas primeiras formulações a partir do ingresso na vida acadêmica. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Ainda com relação a aspectos psicológicos, Soares et al. (2014) frisam que, dentre as variáveis comuns ao período de transição para a vida acadêmica, estão as expectativas por vezes irrealistas, as motivações e os afetos investidos, baseados nas fantasias formuladas acerca do futuro e que, necessariamente, têm suas origens influenciadas pelas crenças formadas no sistema familiar, nas experiências prévias educacionais e em conceitos pautados nas relações de modelos socioeconômicos.

Desse modo, para o indivíduo permanecer na universidade, ele precisará lidar com frustrações e quebras de expectativas. Isso torna-se essencial, já que a fantasia elaborada pelo

sujeito anteriormente não se equipara à realidade vivida por ele. Por isso, ele precisará passar por um processo de atualização das crenças sobre o ambiente universitário e sobre o curso escolhido.

No que tange às expectativas, Porto e Soares (2017) afirmam que, em especial no ambiente acadêmico, os estudantes carregam crenças acerca de questões como o curso propriamente dito, as disciplinas, o espaço e recursos institucionais, assim como as relações interpessoais. Quando as crenças são adequadas, elas podem facilitar o manejo das habilidades cognitivas e comportamentais no processo de integração, mas, por outro lado, o confronto com uma realidade muito diferente da imaginada pode se caracterizar como um desafio, que implicará em desmotivação e dificuldades no estabelecimento da integração e adaptação acadêmica.

Em pesquisa realizada por Porto e Soares (2017), buscou-se compreender as expectativas e a adaptação acadêmica, através do Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) versão A e versão B, e do Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), aplicados a 400 estudantes de variados cursos em IES da cidade do Rio de Janeiro, nas áreas de saúde, exatas, sociais e humanas. Os resultados demonstram, de forma geral, que as expectativas geradas quanto ao ambiente acadêmico propriamente dito, são elevadas, mas distintas e particularizadas entre os estudantes por área de conhecimento. Por exemplo, os estudantes das áreas de humanas e sociais apresentaram maiores expectativas quanto ao aspecto institucional, ao tempo que os da área de exatas indicaram expectativas acerca do aspecto carreira, e os da área de saúde quanto ao aspecto interpessoal. Neste caso, os índices de adaptação se mostraram proporcionais aos níveis de expectativas dos grupos, levando a entender que os estudantes estejam, nestas dimensões, parcial ou totalmente satisfeitos com a vida acadêmica.

Devido aos fatores supracitados, a adaptação acadêmica, segundo Dalbosco (2018), é um processo multidimensional e desafiador, com acentuado grau de complexidade, pois, inexoravelmente, engloba ajustamento entre domínios interpessoal, intrapessoal e ambiental, além de ser uma conjuntura que implica na configuração de novos papéis. Portanto, algumas variáveis como autoeficácia e autorregulação no processo de aprendizagem são elementos importantes no contexto da formação no ensino superior. Considera-se que o ingresso na universidade afeta o indivíduo ao nível global, fazendo com que o indivíduo modifique ou confirme como ele percebe a si, bem como o modo como ele se posiciona no mundo.

Na perspectiva da teoria sociocognitiva, o autor Albert Bandura afirma que a

autoeficácia é um dos principais mecanismos mentais responsáveis por influenciar as ações dos indivíduos. Essa convicção, diz respeito à forma como o sujeito percebe a sua capacidade pessoal para o enfrentamento das situações cotidianas, de modo que realizar a autoeficácia positiva pode estabelecer um padrão de confiança para organizar e executar ações. Ela está associada a elementos como motivação, perseverança, empenho e resiliência frente a obstáculos e fracassos. Tais fatores são importantes na construção de uma autopercepção que leve a resultados favoráveis (NUNES, 2008).

Assim, a autoeficácia e a resiliência são características essenciais na jornada acadêmica. Isso se justifica uma vez que o ambiente acadêmico é repleto de desafios que o estudante precisará ultrapassar para concluir o curso de graduação e pós-graduação. Aqueles indivíduos que já desenvolveram esse repertório comportamental ao longo da vida podem apresentar mais facilidade no processo de integração e adaptação acadêmica.

A autorregulação, é percebida, no campo da neuropsicologia, como um conjunto de habilidades que permite a adaptação comportamental diante de um cenário de mudanças, caracterizando-se como um elemento importante relacionado às funções executivas, o qual são os processos ligados à motivação, controle do afeto e direcionamento de conquistas e metas. Tais funções ocorrem na região pré-frontal do córtex cerebral, onde também ocorrem os processos cognitivos de planejamento, solução de problemas, julgamento e tomada de decisão (FUENTES et al., 2014).

A autorregulação se mostra essencial ao processo de adaptação acadêmica, enquanto o ambiente acadêmico oferece autonomia ao estudante no seu percurso formativo e, desse modo, se ele não mantiver a motivação e o planejamento, ele pode ter dificuldade em dedicar-se ao curso diante das exigências universitárias. Logo, a autorregulação auxilia no enfrentamento dos desafios referentes às vivências acadêmicas.

Dalbosco (2018) investigou a relação entre autoeficácia e autorregulação no processo de adaptação acadêmica no ensino superior. A autora recorreu a duas escalas e um inventário: o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES); a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), na aplicação de uma pesquisa direcionada a 404 estudantes em uma IES no Rio Grande do Sul. A análise dos resultados levou à conclusão de que há uma correlação positiva e moderada entre autoeficácia, autorregulação e adaptação acadêmica. Tais resultados corroboram com outros estudos realizados acerca do mesmo tema.

De maneira sucinta, aponta-se que fatores importantes para estabelecer um processo

eficaz de adaptação acadêmica seriam os constructos pessoais de autorregulação voltados para a dimensão da adaptação aos estudos e do projeto de carreira. Os estudos supracitados, também sugerem a relevância de um olhar mais acurado acerca de aspectos emocionais e afetivos no cenário acadêmico, frente às novas mudanças que marcam o ingresso na vida acadêmica.

A entrada na universidade é descrita na literatura como um processo impactante, por mudar as redes sociais de amizades que comumente são base para o fortalecimento dos indivíduos face ao enfrentamento de desafios. Diante disso, Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) afirmam a importância da manutenção de vínculos e do contato com os amigos da escola, principalmente durante os primeiros anos acadêmicos. Simultaneamente, deve ocorrer o estabelecimento de novas relações de amizades como condição facilitadora para a adaptação ao ambiente universitário. O processo especificamente voltado para a adaptação social do indivíduo à universidade é denominado de integração social, que pode ser descrita como:

(...) satisfação pessoal vinculada ao convívio com outras pessoas (colegas, professores e funcionários) no ambiente universitário e ao desenvolvimento pessoal atrelado a esse convívio. A integração social engloba questões como sentir-se parte do grupo e sentir-se bem no ambiente universitário, além de participação em atividades de cunho social, formais ou informais na universidade (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012, p. 72).

Magalhães (2013), destaca que a integração social revela o nível de conexão e congruência que o indivíduo consegue estabelecer entre seus esquemas de valores pessoais e a carga normativa da comunidade acadêmica. A maneira como as relações são estabelecidas na universidade é um importante preditor para analisar e prever o quanto de satisfação e comprometimento o estudante pode desenvolver na relação com a IES. Contudo, o autor destaca que este não é um fator único, haja vista que a desistência da universidade pode ser consequência de outros aspectos que independem das relações sociais.

A integração com a universidade depende, portanto, de diversos fatores, como antecedentes de história de vida e até mesmo rendimento nos estudos, associados ao contexto familiar e suas habilidades e características pessoais, que influenciam diretamente o desenvolvimento no contexto acadêmico. Por esse motivo, não é possível reduzir a explicação para apenas a integração social, mas também não é possível desconsiderar a sua influência nas outras dimensões da vivência acadêmica.

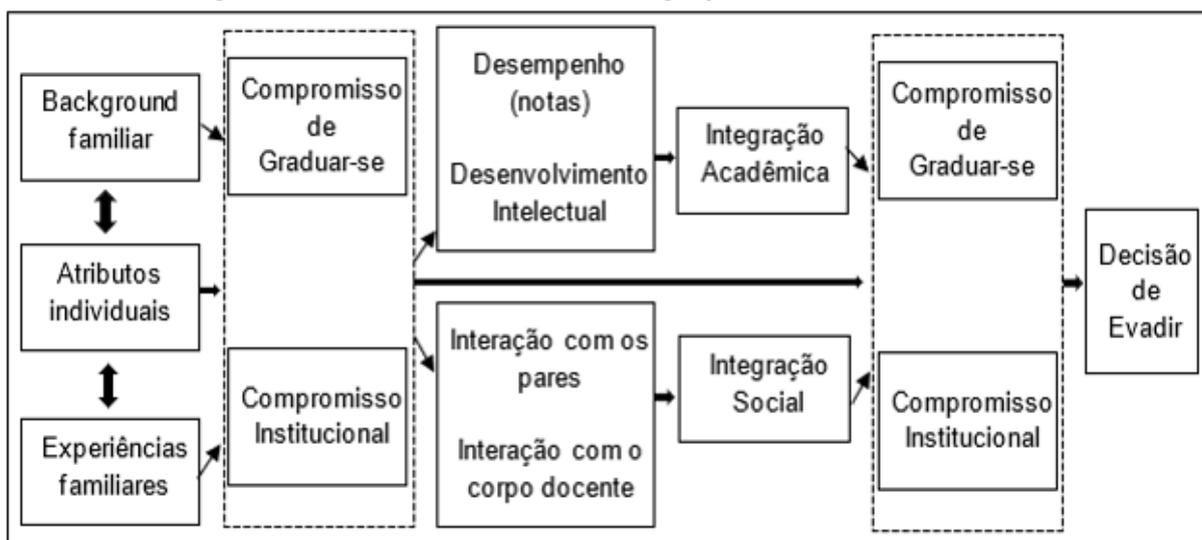
Em síntese, a pesquisa de Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) reafirma o modelo de integração e desgaste do estudante universitário postulado por Vincent Tinto na década de 1970,

ao sugerir que múltiplas variáveis são fundamentais para a integração no ensino superior. Os autores frisam, por exemplo, a importância do compromisso do estudante com a IES escolhida, bem como do grau de satisfação e meta do estudante para concluir o curso e obter o diploma.

O modelo proposto por Tinto é uma das teorias de base para a discussão acerca da adaptação e evasão no ensino acadêmico. Santos et al. (2013) revela que tal proposição teórica se fundamentou em postulados de Emile Durkheim, nos quais afirmava que o suicídio estava associado à desistência do existir de um indivíduo, ideia que se aproxima da concepção de Tinto, para quem o abandono do ensino estaria relacionado à desistência da experiência por não se sentir integrado ao sistema universitário, pelo fracasso acadêmico e pela incongruência no vínculo social e com o ambiente.

A fim de melhor apresentar o modelo conceitual proposto por Tinto, mostramos na Figura 4 os principais elementos que compõem o processo de integração e a possibilidade de evasão acadêmica.

Figura 4 – Modelo conceitual de integração e evasão universitária



Fonte: Santos et al. (2013, p. 34)

Santos et al. (2013), aprimora a proposição metodológica do modelo de Tinto, acrescentando fatores considerados por ele importantes no processo de integração acadêmica e social, assim como no abandono acadêmico: aprendizagem, finanças, ajustamento, incongruência, isolamento, dificuldade e compromissos externos.

Para investigar a integração acadêmica, Santos et al. (2013), realizou-se uma pesquisa acerca da relação entre satisfação, experiência acadêmica e integração ao ensino superior. Desse modo, no estudo com 203 estudantes universitários de uma IES situada no Rio Grande do Sul,

onde foram aplicados o Questionário de Vivências Acadêmicas na sua versão reduzida (QVA-r) e a Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA), foram obtidos resultados que apontaram tanto que há congruência entre os altos níveis de satisfação geral entre os estudantes e o aumento de integração acadêmica, quanto que as experiências específicas a cada curso podem gerar repercussões diferentes para os níveis de satisfação e, conseqüentemente, de integração à vida acadêmica. Por meio dos dados apresentados, ressalta-se a importância de compreender as experiências dos estudantes, tais como o nível de satisfação com a universidade, por serem determinantes para a tomada de decisão sobre evadir ou permanecer na universidade.

De acordo com Magalhães (2013), o sucesso ou fracasso na vida acadêmica depende necessariamente do modo como se estabelece o processo de integração do estudante. Nesse aspecto, o autor ressalta a importância de alguns domínios, como, por exemplo, o acadêmico/institucional, na perspectiva de organização e aprendizagem; o social, no que tange às relações com colegas e professores; o campo pessoal, que diz respeito à identidade, valores, autonomia; e, por fim, o aspecto da carreira, que engloba elementos vocacionais, metas e tomadas de decisão.

Portanto, considera-se que o processo de ingresso, integração e adaptação ao sistema de ensino superior, tanto no que se refere às especificidades do perfil dos estudantes, quanto às particularidades do perfil institucional, pode contribuir para a permanência dos estudantes e conclusão de seus respectivos cursos. Dessa forma, somente aumentar o número de universitários não garante o maior número de concludentes, se não forem pensadas estratégias adequadas para a integração e permanência do estudante ao meio universitário.

Nesse sentido, Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) frisam que o estabelecimento e a conclusão saudável do ciclo acadêmico dependem de vários fatores, mas, principalmente, de um processo adequado de integração acadêmica e social ao ambiente acadêmico, pois estes são fatores impreteríveis para as tomadas de decisão acerca da permanência ou abandono da vida universitária. Afirmado isto, os autores apresentam uma leitura conceitual do que seria a integração acadêmica no contexto universitário, conforme descrito a seguir:

A integração acadêmica refere-se ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade, ao seu contexto e às demandas que ela impõe. Incluem-se nessa dimensão acadêmica questões vinculadas ao papel de estudante, como a percepção em relação ao rendimento acadêmico e a autoestima relacionada a este; a satisfação com o desenvolvimento pessoal/intelectual a partir das atividades e vivências acadêmicas; o sentimento de gostar dos conteúdos do curso e uma identificação com as normas e valores do curso; e também a percepção de qualidades, aplicação e

apoio por parte dos professores (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012, p. 72).

Na pesquisa realizada por Teixeira, Castro e Zoltowski (2012), foram entrevistados 17 estudantes recém-ingressos em quatro cursos de graduação de uma Universidade Federal da região Sul do Brasil, para investigar as suas percepções acerca da integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas de ingresso. No que concerne a fatores como relação com pares, disciplinas, professores e instituições, os resultados sugerem que os estudantes ingressantes apresentavam maiores níveis de integração, quando observados elementos motivacionais relacionados à euforia da fase inicial, familiaridade com o modelo de ensino e abordagem dos professores. Contudo, com o passar do tempo, essa relação de envolvimento diminuía frente a problemáticas, como baixo nível de conhecimento prévio do curso e impactos diante dos modelos de cobrança no meio acadêmico. Com isso, fica evidente que a euforia inicial ao ingressar no curso universitário tende a não ser mantida com o passar do tempo, quando não existem os elementos favoráveis para a adaptação acadêmica. Nesse sentido, o conhecimento prévio sobre o curso e como o sujeito lida com as cobranças no meio universitário influem mais diretamente sobre a integração e a adaptação acadêmica.

Outro estudo relevante em uma perspectiva parecida foi proposto por Magalhães (2013). Ele investigou as experiências subjetivas de integração acadêmica em 344 estudantes de uma IES na região sul do Brasil, para explorar a perspectiva dos estudantes sobre os fatores que contribuíram para uma maior ou menor integração acadêmica e social à instituição. Constatou-se, então, que a relação entre o ensino médio e o ensino superior é um facilitador na integração acadêmica, como também que os estudantes integrados demonstravam maior congruência entre a expectativa e a realidade de suas relações no ambiente universitário. Diante dos resultados da pesquisa, atestou-se que a integração social é significativa para a manutenção da vida acadêmica. Quando o indivíduo apresenta relacionamentos positivos com os pares, podem ser atenuadas dificuldades existentes para a adaptação acadêmica.

Outros fatores que contribuem para a integração acadêmica e permanência na IES são: a escolha do curso/profissão, a importância que os estudantes dão ao projeto de carreira e o modo como estabelecem comprometimento com a relação institucional. Tais aspectos também são resultantes de recursos adaptativos e das crenças de autoeficácia acadêmica e social dos estudantes (MAGALHÃES, 2013). Nesse sentido, os fatores psicológicos destacam-se como facilitadores da integração acadêmica.

Corroborando com essa hipótese, Oliveira, Santos e Inácio (2018) realizaram uma

pesquisa a fim de verificar as diferenças no processo de adaptação acadêmica dos estudantes do ensino superior em relação aos cursos em que estão matriculados. Como resultado, foi observado pelos autores, que há diferença entre os perfis característicos de aprendizagem (estilo intelectual) adotados pelos estudantes, pode presumir como o mesmo irá se comportar diante de dificuldades no processo integrativo ao cenário acadêmico. A pesquisa, então, avaliou um grupo de 628 universitários de IES do sul e sudeste do Brasil, de variados cursos, nas áreas de saúde, exatas e humanas, através da aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e do Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais (TSI-R2). Os resultados obtidos apontam que os estudantes de psicologia foram os que demonstraram pontuação mais elevada em todas as dimensões de adaptação.

Nesse sentido, o curso de formação também pode ser uma variável relevante para compreender a adaptação acadêmica. No qual, pesquisas que analisem os estilos intelectuais dos estudantes junto aos cursos superiores, em que há maior dificuldade de adaptação acadêmica, podem fundamentar futuras intervenções mais assertivas no contexto universitário.

Conforme demonstrado por Santos et al. (2013), nota-se que o caráter dinâmico e longitudinal dos fatores associados ao processo de integração acadêmica e social predizem o modo como o estudante estabelece sua relação com o universo acadêmico, passando por fases nas quais haverá avaliação, reavaliação, modificação e adequação de elementos que serão determinantes para a tomada de decisão, tanto em relação ao compromisso de continuidade da vida acadêmica, quanto à evasão por desistência ou mudança de relação acadêmica.

2.2 O processo multidimensional da vida na universidade

A definição de vida adulta em princípios legais é variável. Enquanto algumas culturas já consideram a idade de 16 anos aceitável para uma pessoa ser responsável por seus atos, outras culturas, a maioria delas, prevê entre 18 a 21 anos como marco legal para a maioridade. Porém, a maturidade afetiva, emocional, cognitiva e psicológica é mais complexa de se caracterizar. O início da vida adulta é um momento extremamente significativo de transição, por implicar em novas formas de encarar a vida e, assim, pode ser uma fase extremamente angustiante (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Acrescenta Papalia e Feldman (2013), que esse período da vida, é marcado pelo pensamento pré-formal, característico do estágio de desenvolvimento cognitivo do primeiro ciclo da vida adulta, onde o pensamento é mais prático, flexível e dialético, adepto às

contradições da vida adulta em contextos como situações educacionais, ocupacionais e interpessoais. Pode-se dizer, portanto, que as vivências universitárias contribuem para o desenvolvimento global no início da vida adulta.

De acordo com pesquisas realizadas por Oliveira e Morais (2015), as multidimensões inerentes ao processo de vivências e integração acadêmica são: pessoal, interpessoal, carreira, estudos e institucional. Na Figura 5 estão descritas as definições de cada uma destas dimensões.

Figura 5 – Cinco dimensões das vivências acadêmicas

| Dimensões | Definição |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão Pessoal | Reúne variáveis que reportam ao bem-estar físico e psicológico do estudante, abrangendo hábitos de: sono, alimentação, saúde, uso de substâncias, autonomia, autoconfiança, otimismo, satisfação com a vida, estabilidade afetiva, equilíbrio emocional, dentre outros aspectos. |
| Dimensão Interpessoal | Envolve os aspectos associados ao relacionamento interpessoal, de amizade e cooperação com colegas (do curso ou da universidade de forma geral) e relações estabelecidas de forma mais significativa. Além disso, abrange o envolvimento com atividades de ordem extracurricular, como a participação em atividades culturais, recreativas e desportivas da universidade. |
| Dimensão Carreira | Considerada de grande peso para o desenvolvimento da identidade e da adaptação do estudante nessa fase da vida; engloba fatores mais relacionados com o curso, em termos de aprendizagens, expectativas, satisfação e competência, e relacionados com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à realização profissional. |
| Dimensão Estudo | Aspectos que exercem influência direta no rendimento acadêmico e na consequente adaptação acadêmica; fatores associados à competência de estudo e à capacidade de organizar-se enquanto estudante: métodos de estudo, gestão do tempo, rotinas de estudo, utilização dos recursos psicopedagógicos disponibilizados pela universidade e seleção das prioridades. |
| Dimensão Institucional | Exerce maior influência na satisfação do estudante com relação à instituição e desperta o desejo de manter-se nela. Contempla aspectos que se associam com o conhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura da instituição. |

Fonte: Oliveira e Morais (2015, p. 553).

Na **dimensão pessoal**, Tietzen (2010) diferencia o bem-estar ao nível físico e psíquico como os principais elementos reguladores do processo de adaptação acadêmica ser ou não satisfatório. O bem-estar físico é considerado um estado do corpo no qual as condições básicas de saúde estão presentes pela existência de prática regular de atividade física, alimentação e sono, além de uma condição biológica sem maiores complicações. O bem-estar psicológico refere-se ao contexto de estabilidade de vida, equilíbrio emocional e como avalia a satisfação com a vida, ativamente relacionado aos objetivos pessoais e projetos de vida.

Sobre o aspecto bem-estar físico, o estudo realizado por Mendes-Neto et al. (2012), investigou a relação entre o nível de qualidade de vida, estado nutricional e atividade física em acadêmicos da área da saúde de uma universidade pública no nordeste. Foi identificado, que entre os 352 estudantes universitários participantes, os que possuem um comportamento ativo para realização de atividades físicas como caminhadas e atividades na academia, apresentam um maior nível de Qualidade de Vida (QV). Destaca-se, que quando muito ativos fisicamente à QV diminui, a níveis semelhantes daqueles que são insuficientemente ativos. Tal resultado indica, a importância para um equilíbrio na intensidade de atividades físicas.

Quanto ao bem-estar psicológico, a pesquisa realizada por Gomes et al. (2020), com 378 estudantes universitários de uma instituição do interior paulista, aponta que na ocorrência de transtornos mentais comuns associados as características sociodemográficas e acadêmicas, os principais transtornos mentais que afetam estes universitários são a ansiedade, transtornos de humor (depressão) e somatização. Do grupo avaliado, majoritariamente os mais impactados são mulheres, negros, homossexuais e estudantes, principalmente no período matutino.

Outras vulnerabilidades psicológicas também foram observadas em pesquisa realizada por Padovani et al. (2014), que levantou no banco de dados de seis universidades distintas, a avaliação dos indicadores de saúde mental de 3.587 estudantes da graduação. Sendo identificado dentre estes universitários, sintomas indicadores de estresse (52,88%), *burnout* (5%), ansiedade (13,54%) e depressão (39,97%). Mesmo com um elevado número de estudantes que reconhecem o sofrimento psicológico, apenas 29% recorrem a atendimento psicológico. Neste estudo foram aplicados instrumentos de avaliação como: Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp, Inventário de Ansiedade Traço-Estado, Inventário de Ansiedade de Beck, Inventário de Depressão de Beck, SelfReporting Questionnaire e General Health Questionnaire.

Destaca-se que os transtornos psicológicos podem dificultar o processo de adaptação acadêmica. Além disso, muitos estudantes vivenciam situações estressoras que podem

desencadear sofrimento psicológico significativo na universidade e até levar ao desenvolvimento de alguns transtornos psicológicos. Diante disso, Abacar, Aliante & Antonio (2021), sugerem que, dentre os diversos ajustamentos necessários à vida acadêmica, seja impreterível a busca pelo ajustamento emocional positivo. Segundo o autor, frente às frenéticas mudanças no cenário de chegada ao ensino superior, o estudante precisa estabelecer estratégias de *coping* que o ajude a lidar com as frustrações, inseguranças e insatisfações. No entanto, para que isso aconteça, o indivíduo precisa estar integrado com sua dimensão cognitiva e psicofisiológica, de modo que tenha condições de alcançar um funcionamento global harmonioso.

O *coping* consiste na capacidade de uma pessoa em desenvolver, lidar e manejar estratégias de enfrentamento diante de situações internas ou externas que sejam adversas. Na conjuntura atual, para os estudantes universitários submetidos a situações de estresse, autores como Abacar, Aliante & Antonio (2021), sugerem que seja pensado, para estes indivíduos, o trabalho de desenvolvimento de *coping* voltado para as emoções. Por meio dele, será possível aprender a regular o estado emocional, prevenindo ou amenizando ameaças, perdas ou danos. Ainda nesse aspecto, é possível também pensar no *coping* de apoio social, que se viabiliza pelo fomento das interações sociais e melhora dos afetos e cognições.

Portanto, o *coping* é uma habilidade essencial para a adaptação acadêmica. O ingresso na universidade leva à exposição a diversas situações potencialmente adversas ou a sentimentos desafiadores. Então, ressalta-se que os indivíduos que conseguem desenvolver recursos de enfrentamento para as dificuldades podem ter uma adaptação acadêmica mais efetiva.

Na **dimensão interpessoal**, estão as relações com os pares, a família e, no contexto acadêmico, segundo Tietzen (2010), distinguem-se ainda dois fatores: a relação com os colegas e as relações com maior grau de significado. Conforme anteriormente discutido, este é um domínio também significativo para o processo de adaptação à vida acadêmica.

Nesse aspecto, Bardagi e Hutz (2012) investigaram a relevância dos relacionamentos interpessoais e envolvimento acadêmico para a evasão entre os universitários. Foram entrevistadas oito estudantes evadidos de diferentes cursos de universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Sendo identificado que o tipo de envolvimento acadêmico no transcorrer do curso, além de suas percepções sobre a importância dos relacionamentos com professores e colegas, foram fatores preponderantes para a decisão de saída da universidade. Embora a pesquisa contemple um número reduzido de participantes e o foco limitado nas causas de evasão, os resultados apresentados apontam uma correlação entre o baixo envolvimento

acadêmico com a baixa qualidade nos relacionamentos, sobretudo em relação aos docentes. Em contrapartida, a relação com os pares demonstrou maior favorecimento para estabelecer um processo de integração e manutenção dos estudos e objetivos de carreira a longo prazo.

Se por um lado é sugerido que as relações, de baixa qualidade na interação com os professores, podem levar à desistência acadêmica, de acordo com Santos, Oliveira e Dias (2015), somente as relações positivas com os docentes não são suficientes para manter o indivíduo na universidade. Além de uma relação positiva professor-estudante, também é fundamental construir relacionamentos interpessoais positivos entre os pares.

No estudo de Munoz, Oliveira & Santos (2018), acerca das experiências de preconceito e discriminação de mulheres negras acadêmicas em uma universidade pública, foram realizadas entrevistas com 15 estudantes negras que relataram situações de hostilidade, rejeição e impedimentos, a partir das convicções inferiores da raça-cor, que tem como princípio o racismo. Frente a este contexto, os autores enfatizam, que o “Preconceito e discriminação geram sofrimento e produzem prejuízos que vão desde a baixa autoestima até a narcotização e transtornos psiquiátricos. Por conseguinte, constituem forma de violência que vulnerabilizam as possibilidades de bem viver de uma pessoa” (p.36).

Como estratégia de enfrentamento para essas situações de sofrimento psicológico, as entrevistadas destacaram que costumam recorrer ao apoio de familiares e as origens religiosas e ancestrais, para autoafirmar a identidade negra. Também reforçam para a importância de evidenciar o racismo presente, como ocorre no ambiente acadêmico, propondo uma reflexão institucional generalizada que influencie na responsabilização da comunidade acadêmica, oportunidades equalizadas e representatividade nos espaços de decisões (MUNOZ, OLIVEIRA & SANTOS, 2018). Torna-se preponderante convergir para uma compreensão holística acerca do funcionamento psicológico positivo, que envolve autoaceitação, relações interpessoais positivas, propósito de vida, equilíbrio no funcionamento mental e uma relação congruente com o ambiente.

A relação com os pares no contexto acadêmico é produto de uma construção prévia embasada no estabelecimento de laços e vínculos afetivos ao longo da vida da pessoa. Torna-se importante identificar fatores que influenciem nas questões de afinidades, senso de empatia, satisfação pessoal e na capacidade de lidar com situações próprias deste ambiente. Indica-se que as relações com os outros estudantes acontecem quando eles compartilham minimamente dois fatores: estar no mesmo ambiente acadêmico e permeado por fatores institucionais em comum (REYES JUNIOR et al., 2018). Ou seja, a convivência diária na instituição incita o

estabelecimento de laços quando existem os outros fatores em paralelo.

A **dimensão de carreira** se caracteriza como um domínio que reflete os interesses de profissão, o curso escolhido, a vocação, o compromisso com os objetivos, os talentos, a persistência e o rendimento. De acordo com Mognon e Santos (2013), os problemas nessa dimensão já começam antes mesmo da entrada no ensino superior, quando não existe um alinhamento entre o que o estudante realmente tem vocação para fazer e ao que ele está se dedicando academicamente.

Dentro desse contexto, Ambiel, Hernandez e Martins (2016) investigaram especialmente a ligação entre a adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. Para isso, 89 estudantes participaram da pesquisa que os avaliou por meio de duas escalas: a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) e o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido (QVA-r). Dentre os quatro fatores observados na dimensão carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), o fator preocupação foi o que apresentou maior correlação positiva, indicando comportamentos de engajamento em tarefas de planejamento vocacional durante seu curso superior. Nesse sentido, uma preparação para a carreira ainda na graduação, associada a atos de planejamento, favorecem comportamentos adaptativos atuais e futuros.

Tietzen (2010) destaca que a dimensão carreira tem uma forte aproximação com a **dimensão estudos**. Entretanto, nesta dimensão, os aspectos são mais pontuais acerca do envolvimento nas atividades, no processo de aprendizagem e nas competências para estudo, como, por exemplo, gestão de tempo, rotina e investimento de recursos para a aprendizagem.

Já nos aspectos de método de estudo e gestão de tempo, Joly et al. (2015) expõem que as pesquisas na área se debruçam escassamente na compreensão sobre os comportamentos de estudo apresentados pelos estudantes universitários. Também há poucas investigações sobre o impacto de tais padrões comportamentais no contexto das vivências acadêmicas no ensino superior. De modo geral, os estudos que abordam o tema apenas sugerem a importância em melhor investigar e correlacionar os métodos de estudo com estratégias autorreguladoras e de aprendizagem, pois também podem afetar a adaptação acadêmica.

Em síntese, a aprendizagem é um aspecto cognitivo que pode ser estudado por distintos caminhos, desde o princípio biológico, passando pelo neuropsicológico, até o social. Atualmente se sabe que o desenvolvimento da aprendizagem parte de uma relação entre características hereditárias, conectadas a motivações inerentes ao ambiente onde o indivíduo vive (TISSER, 2017).

Sendo a universidade um espaço prioritariamente voltado para a aprendizagem, ressalta-se que dificuldades na dimensão estudos podem levar a problemas na integração e adaptação acadêmica. Portanto, pesquisas futuras podem contribuir para investigar a relação entre a dimensão de estudo, o nível de aprendizagem e a adaptação acadêmica.

A **dimensão instituição** compreende fatores relacionados à infraestrutura, ambiente, clima e cultura institucional, além dos serviços prestados no ambiente universitário. Segundo Oliveira e Moraes (2015), tais fatores não se diferenciam apenas se pensarmos no contexto de cada universidade, mas, em primeira instância, também diferem quanto à natureza institucional como, por exemplo, se pública ou privada. Isso demonstra que a adaptação acadêmica também pode ser associada a aspectos que são peculiares do ambiente, que favoreçam ou dificultem a permanência do indivíduo na instituição.

Parte de uma pesquisa maior que investigou e comparou, entre 2016 e 2018, as experiências de violência contra mulheres negras de ensino superior e de baixa renda em São Paulo (Brasil) e Austin (EUA). Santos (2018), realizou uma revisão de literatura sobre situações regulares de preconceito e discriminação contra estudantes negras em 09 (nove) universidades públicas do Brasil. Nos relatos levantados, foi identificadas manifestações de preconceito escritas nas portas de banheiros das universidades, assim como, em redes sociais compartilhadas pelos estudantes. Além disso, é destacado pelo autor em sua revisão, uma frequente discriminação racial das estudantes negras em eventos sociais, grupos de trabalho, dentre outras atividades comuns à vida acadêmica.

Haja visto, que se a universidade, enquanto instituição, precisa ir além do processo de ensino-aprendizado e de preparação para o mercado de trabalho, deve-se necessariamente buscar a transformação social no próprio ambiente acadêmico. Para ser “uma universidade para todos”, é preciso compreender a pluralidade social, enfrentar privilégios, promover a equidade e intervir, de forma enfática, frente a situações de preconceito e discriminação.

2.3 A relação entre os domínios da adaptação acadêmica

Uma pesquisa realizada por Soares, Almeida e Ferreira (2006) investigou as cinco dimensões supracitadas com relação às vivências acadêmicas e ao processo de adaptação de estudantes ingressantes do ensino superior. O estudo foi viabilizado por meio da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). A Figura 6 descreve de forma sistematizada quais são as dimensões, vivências centradas e seus respectivos elementos e características.

Figura 6 – Apresentação e descrição das dimensões do QVA

| | Vivências Centradas | Definição |
|---------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pessoal | Estudante | Itens associados ao comportamento e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto física como psicológica. |
| Carreira | Curso | Adaptação às aprendizagens no curso e às expectativas na carreira, desenvolvimento de carreira, métodos de estudos, bases de conhecimentos, gestão do tempo, ansiedade na avaliação. |
| Estudo | Curso | Competências de estudo do estudante, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo e a utilização da biblioteca, assim como de outros recursos de aprendizagem. |
| Interpessoal | Contexto Socioinstitucional | Relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas. Assim como questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares. Adaptação à instituição, envolvimento nas atividades, relacionamento com professores e família, gestão dos recursos econômicos. |
| Institucional | Contexto Socioinstitucional | Interesse pela instituição, desejo de prosseguir os estudos nela, reconhecimento da qualidade dos serviços e estruturas existentes. |

Fonte: Soares; Almeida e Ferreira (2006, p.102).

Vale destacar que o QVA é um instrumento psicométrico de autorrelato, que possibilita a investigação e avaliação do modo como os estudantes do ensino superior percebem suas experiências no contexto acadêmico, permitindo inferir acerca da qualidade do processo de adaptação ao ambiente universitário. Ele pode ser encontrado em duas versões: o QVA integral, constituído por 170 itens distribuídos em 17 subescalas; e a versão reduzida (QVA-r), que integra 60 itens e aborda cinco dimensões. (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006).

No Brasil, a adaptação e validação das escalas QVA e QVA-R aconteceram, respectivamente, em estudos realizados por Villar (2000) e Villar e Santos (2001). Ambas são resultados da pesquisa para dissertação de mestrado dos autores. Além deles, Granado et al. (2005) validaram a escala QVA-r a partir de pesquisa realizada com 626 estudantes egressos de

uma IES localizada em São Paulo.

Baseados nessas escalas validadas, Gomes e Silva (2021) realizaram pesquisa aplicando o QVA em 96 estudantes do primeiro período acadêmico, de cursos variados nas áreas de exatas, ciências sociais e humanas, de uma IES localizada em Palmas, no Tocantins, região norte do Brasil. Os resultados obtidos sugerem que os maiores índices de adaptação e vivência acadêmica estão relacionados às dimensões de carreira e institucional, enquanto os valores referentes as dimensões pessoal e interpessoal requerem maior atenção. Indicando perspectivas profissionais positivas e satisfação com os serviços oferecidos pela universidade, juntamente a insatisfação com o bem-estar físico e psicológico e os relacionamentos sociais.

Considerando a pluralidade cultural brasileira, os estudantes universitários na região nordeste também foram avaliados no contexto de adaptação e vivências acadêmicas, por estudo realizado por Lemos (2010). A pesquisa com 580 estudantes de algumas IES no estado da Paraíba utilizou a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), correlacionada com o Questionário de Vivência Acadêmica – Versão Reduzida (QVA-r), no intuito de validar a escala EAVA a partir de algumas variáveis, como gênero e diferenças institucionais.

A Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) é um instrumento brasileiro, construído e validado por Vendramini et al. (2004), por meio de uma pesquisa realizada com 1.118 estudantes universitários. Nesta investigação, observou-se a qualidade e validade psicométrica do instrumento em uma escala de cinco fatores: ambiente universitário, compromisso com o curso, habilidade do estudante, envolvimento em atividades não-obrigatórias e condições para o estudo.

Tanto a EAVA quanto o QVA e o QVA-r são instrumentos regularmente utilizados para inventariar algumas características e vivências de estudantes frente aos seus processos de integração e adaptação na universidade, que se referem ao pensamento e sentimento dos estudantes em relação à universidade. A tendência de escolha por estes instrumentos, deve-se por apresentarem qualidade psicométrica satisfatória quanto à sua validade de conteúdo e de construto (Lemos, 2010).

Matta, Lebrão e Heleno (2017) realizaram uma revisão literária da produção científica em publicações brasileiras, a fim de verificar as investigações científicas recentes acerca da expectativa dos estudantes e da relação com as vivências acadêmicas, frente aos domínios de fatores pessoais, interpessoais, acadêmicos e do projeto vocacional de carreira. Os resultados revelaram a importância de investimento de tempo nas relações interpessoais com colegas e professores para a otimização do rendimento acadêmico. Outros fatores favoráveis para a vida

acadêmica apontados pelo estudo foram a participação em atividades extracurriculares e o apoio de familiares e amigos.

Santos et al. (2013) ressalta que a integração acadêmica é influenciada direta ou indiretamente por fatores na **dimensão pessoal**, como gênero, fator socioeconômico, raça-etnia, traços de personalidade, habilidade acadêmica, formação escolar, contexto familiar (ambiente, rede de apoio e valores), expectativas acadêmicas e aspectos motivacionais (satisfação e capacidade de compromisso). Complementarmente, Soares et al. (2014) observam que o processo de integração e adaptação acadêmica está arraigado complexamente em aspectos como autoconfiança e percepção de competência social. Isso denota como aspectos psicológicos somados a variáveis socioeconômicas podem influenciar na integração acadêmica.

No que tange ao **gênero**, estudos no Brasil e nos Estados Unidos indicam que as mulheres são majoritariamente o grupo que ingressa e se mantém na vida acadêmica (INEP, 2021; SANTOS et al., 2013; SOARES et al., 2014). Embora as mulheres apresentem progresso em todos os campos, os cursos nas áreas de ciências da saúde, humanas e sociais são os que apresentam maior representatividade feminina. Logo, a variável gênero pode também predizer diferentes vivências acadêmicas e formas de adaptação ao contexto acadêmico.

O **fator socioeconômico**, também é relevante no estudo sobre as vivências acadêmicas e a continuidade no ensino superior. No Censo da Educação Superior - INEP, evidencia-se que os estudantes universitários provenientes de famílias com maior poder aquisitivo (de classes sociais média e alta) são mais propensos a ingressarem no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio. A mesma lógica está presente nas análises sobre a permanência na universidade. Isso indica que a questão financeira auxilia no ingresso na vida acadêmica e na continuidade na universidade (BRASIL, 2021).

No que tange à **raça-etnia**, estudos como o de Santos & Schucman (2015), acerca da concepção de estudantes de Psicologia de uma universidade pública de São Paulo sobre a categoria raça, evidencia por meio de entrevista com 16 estudantes da pós-graduação e 4 grupos focais com estudantes da graduação, que a formação de psicólogo(as), carece da reflexão crítica sobre raça e o racismo. Haja visto, que nas entrevistas e grupos focais, a maioria dos estudantes apresentou: incômodo com o uso da categoria raça, dificuldade de associar diretamente a raça com a compreensão das desigualdades, não terem aprofundado o tema das relações raciais durante a graduação, bem como, interesse de apropriar-se e discutir sobre o tema. Uma vez que o preconceito e a discriminação ainda são realidades no ambiente acadêmico, compreender a desigualdade e a relevância das relações raciais, propiciará um maior domínio pessoal. Isso

demonstra o quanto “étnico-racial” é uma variável relevante para entender as vivências universitárias, a integração acadêmica e a permanência na universidade.

Os **traços de personalidade**, segundo Nunes, Zanon e Hutz (2018), são fatores de extrema relevância quando se propõe estudar os aspectos pessoais de indivíduos aplicados a qualquer contexto. A personalidade é um dentre os temas da psicologia que visa compreender e explicar a natureza humana. Atualmente, o *big five* ou o modelo dos cinco grandes fatores (CGF) é um dos mais explorados e aceitos para aferir aspectos da personalidade humana.

O modelo CGF é uma teoria que compreende a personalidade a partir dos seguintes elementos: extroversão, que diz respeito ao modo como as pessoas se engajam socialmente; a socialização (ou amabilidade), o interesse e a qualidade tida nas interações sociais, como empatia, esforço, vontade de ajudar; a realização (ou conscienciosidade), que se relaciona ao modo como se estabelece esforço e persistência, capacidade de motivação, metas e superação de obstáculos; o neuroticismo, que engloba os componentes emocionais, como estabilidade, ansiedade ou autoestima; e abertura à experiência, fator que caracteriza as tendências à curiosidade, interesses, flexibilidade e novas experiências. Tal pressuposto teórico fundamentou-se em teorias fatoriais de personalidade prévias, postuladas por Gordon Allport, Raymond Cattell e Hans Eysenck (NUNES; ZANON; HUTZ, 2018).

A partir desses parâmetros, a fim de investigar a relação entre personalidade e adaptação acadêmica, Tavares (2014) realizou estudo com 264 estudantes do primeiro ao terceiro ciclo acadêmico de uma IES portuguesa. A pesquisa se deu por meio da aplicação de três instrumentos técnicos: o Questionário de Vivências Acadêmicas em versão reduzida (QVA-r); o Inventário de personalidade NEO-FFI-20; e a Escala de Orientação para a Vida – Revista (LOT-r). Os resultados apontam que, à medida que aumentam as experiências com emoções negativas, reduz a capacidade de adaptação do estudante no que concerne a aspectos pessoais e interpessoais. Pode-se afirmar, que isso ocorre, porque o aumento do neuroticismo tende a levar a dificuldades emocionais e sofrimento psicológico que frequentemente ligam-se à ansiedade e à baixa autoestima. Quanto à extroversão, conscienciosidade e amabilidade, quanto maiores são os seus níveis, melhor o processo de adaptação em todos os aspectos. Assim, estudantes que apresentam esses traços de personalidades, tendem a demonstrar maior facilidade de integração às exigências do ambiente acadêmico universitário.

Ainda nesse domínio pessoal, o aspecto **habilidade acadêmica** também se destaca como fundamental no processo de adaptação ao ensino superior. As habilidades acadêmicas englobam uma série de recursos e estratégias pessoais que qualificam hábitos, tempo e

resultados. Geralmente, elas são recursos internos, como capacidades cognitivas ligadas à linguagem, pensamento ou aprendizagem. Assim, possibilitam ao estudante “analisar, comparar, identificar causa e efeito, categorizar e classificar, solucionar problemas, persuadir, sintetizar, interpretar, avaliar, comunicar e aplicar” conhecimento no contexto universitário (WITTER, 2005, p. 151).

As habilidades acadêmicas e cognitivas, em especial a capacidade de uso da inteligência, em estudantes ingressantes no ensino superior foi objeto de estudo para Primi, Santos e Vendramini (2002). A pesquisa analisou o desempenho acadêmico de 960 estudantes dos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Matemática, Psicologia, Pedagogia, Letras e Administração, de uma determinada universidade. Sendo percebido que a inteligência fluida, ou seja, aquela que requer formação de novos conceitos, identificação e percepção de relações, estabelecimento de inferências e resolução de problemas, é mais bem utilizada em estudantes de cursos da área de ciências exatas. Por outro lado, os estudantes de cursos na área de humanas demonstraram melhor uso da inteligência cristalizada, que exige uma capacidade de raciocínio mais profunda, declarativa e procedimental em ações habituais. Isto quer dizer que a capacidade adaptativa tem uma relação direta com o modo como as pessoas pensam e seus interesses particulares.

A capacidade de desenvolver habilidades acadêmicas e, conseqüentemente, a qualificação no processo de adaptação ao ensino superior, segundo Rodrigues (2021), associam-se diretamente ao modo como se estabeleceram as condições básicas na **formação escolar**. O autor caracteriza a formação escolar como um processo de ensino voltado diretamente para a capacitação do pensamento crítico, embora seja notável que o processo educativo, na maioria das vezes, não consegue contemplar o minimamente necessário para a formação educativa, o que acaba por gerar indivíduos com baixo senso crítico e com dificuldade de compreender aspectos mais complexos sobre o mundo.

Na percepção de Cury (2002), a educação básica no Brasil se caracteriza por instituições escolares com problemas como sucateamento de verbas públicas, vulnerabilidade socioeconômica, despreparo ou desvalorização dos professores, condições que interferem diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, de acordo com Saccaro, França e Jacinto (2019), a baixa qualidade do ensino básico se constitui como um dos fatores que dificultam as habilidades acadêmicas e cognitivas dos estudantes, afetando também a adaptação à vida acadêmica. Isso pode ser um fator agravante para a tomada de decisão pela evasão, uma vez que as dificuldades com compreensão e acompanhamento das disciplinas

podem fomentar um processo desmotivacional.

O **contexto familiar** também é um fator significativo e preditor de como irá se estabelecer o processo de adaptação acadêmica no ensino universitário. O sistema familiar, segundo Caetano e Yaegashi (2014), está relacionado ao modelo de família e à estrutura dela, e constitui-se por meio da configuração familiar, que se refere ao modo como as famílias funcionam e interagem. Destaca-se que a família é o primeiro ciclo de relacionamentos no qual um indivíduo se vê como pessoa e como parte de um grupo, sendo por meio dela que ocorrem as aprendizagens sociais iniciais, que depois serão fomentadas pelo contexto escolar.

Compreende-se a importância do sistema familiar para o desenvolvimento pessoal e o processo de aprendizagem desde os primeiros anos de formação de um indivíduo. A partir dessa perspectiva, Silva e Ferreira (2009) promoveram um estudo a fim de analisar a relação entre família e o processo de desenvolvimento de estudantes do ensino superior. Os autores observaram que a adaptação ao contexto complexo e desafiador do ensino superior é inerente a uma base de funcionamento familiar fortalecida com vinculação positiva entre seus membros e com o suporte social que facilita o processo de maturidade e progressão na individualização e separação da rotina familiar. Por outro lado, famílias desintegradas, conflituosas e com vinculação disfuncional prenuncia inabilidade psicossocial de seus membros e, conseqüentemente, dificuldade no processo de adaptação em contextos desafiadores, incluindo o ambiente acadêmico (SILVA & FERREIRA, 2009). Logo, por mais que fatores individuais sejam importantes para compreender a adaptação acadêmica do estudante, fatores externos, como o ambiente familiar, também interferem na capacidade adaptativa do sujeito.

Além disso, quando, por vezes, os estudantes realizam suas formações em IES distantes de suas residências, rompem com o convívio familiar cotidiano. Diante desse cenário, Cervinski e Enricone (2012) investigaram a percepção de estudantes calouros universitários do processo de adaptação acadêmica frente à saída da casa dos pais. O estudo, realizado com 17 calouros, de cursos variados, estudantes de uma IES da região sul do Brasil, utilizou o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r). Os resultados mostraram que, na percepção dos jovens, o convívio com colegas e a saída da casa dos pais contribuem para o desenvolvimento do senso de identidade, autoconfiança e autonomia. O apoio emocional dos pais durante a transição também se caracterizou como fator positivo para a adaptação acadêmica, visto que, na fase inicial, o estudante pode sentir maior ansiedade, solidão e insegurança com este novo momento (CERVINSKI & ENRICONE, 2012).

No domínio pessoal, continuam inseridas as **expectativas acadêmicas**. Marinho-Araújo

et al. (2015), as concebem como um conjunto de objetivos formulados pelos próprios estudantes para justificar sua inserção e frequência no ensino superior. Em primeira instância, tais expectativas estão associadas a experiências, motivações, interpretação de referências a partir da observação dos outros e envolvimento ao novo contexto. Desse modo, acentua-se que a expectativa acadêmica tem profunda relevância na transição do estudante do ensino básico para o ensino superior e em sua permanência na universidade. Alves, Gonçalves e Almeida (2012) identificaram cinco dimensões relacionadas às expectativas acadêmicas: envolvimento político e cidadania; formação para o emprego/carreira; pressão social; qualidade da formação; e interação social.

Frente a esses pressupostos, Soares et al. (2014) buscaram investigar como as expectativas iniciais dos estudantes ingressantes no ensino superior podem afetar na adaptação acadêmica. A amostra contou com 182 participantes, que estivessem no primeiro ano de formação, de variados cursos, utilizando como recurso de pesquisa a aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas na versão reduzida (QVA-r) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA). Foi identificado, que as expectativas iniciais dos estudantes com a universidade, apresentaram maior influência quando relacionados a aspectos referentes as dimensões carreira e estudo, seguido em menor nível com a dimensão institucional. Já aspectos relativos às dimensões pessoal e interpessoal, não mostraram influência significativa. Estes resultados indicam, que para estes estudantes ingressantes no ensino superior, a adaptação ao currículo, a escolha vocacional e ao contexto universitário, apresentam-se, atualmente, mais significativo, visto que as relações interpessoais e a identificação como universitário, requerem um maior tempo de vivência acadêmica.

A motivação, outro fator do domínio pessoal, pode ser compreendida por meio de variadas linhas de pensamento no campo da psicologia. Na neuropsicologia, por exemplo, a perspectiva teórica aceita para explicar a motivação é a teoria da autodeterminação, que prevê a motivação dividida em dois campos, a motivação intrínseca e a extrínseca. Ambas modulam o comportamento de uma pessoa, que se autodetermina por meio de escolhas impulsionadas por estas motivações internas ou externas (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004).

No que tange aos **aspectos motivacionais**, Soares et al. (2021) realizaram estudo com o intuito de identificar a correlação entre motivação, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no processo de adaptação ao ensino superior. Os autores aplicaram em 320 estudantes ingressantes de diversas IES brasileiras quatro instrumentos: a Escala de Motivação, o Inventário de Habilidades Sociais, a Escala de Expectativas Acadêmicas e o Questionário de

Vivências Acadêmicas (reduzido). Os resultados obtidos indicam uma correlação positiva para o processo adaptativo ao ambiente acadêmico entre expectativas e motivação, no que se refere a variáveis psicológicas em contextos como relações interpessoais e envolvimento social, curricular e vocacional com o curso superior.

Associados aos múltiplos fatores pessoais, estão de forma indissociável os fatores referentes a **dimensão interpessoal**. Segundo Soares et al. (2015), tais fatores dizem respeito à capacidade dos indivíduos em entender e se comunicar com os outros. Acrescentam os autores que um maior nível de segurança nos relacionamentos auxilia o desenvolvimento de confiança na resolução de problemas, bem como de formas de enfrentamento mais adaptativas.

No campo da psicologia, o primeiro a investigar os aspectos das relações interpessoais foi o psicólogo Kurt Lewin, para quem a eficiência e qualidades de um grupo não se associavam somente às competências individuais, mas às relações interpessoais. No contexto acadêmico, a relação interpessoal já se inicia nas primeiras semanas de aula, através da formação de vínculos com os pares, segundo Santos, Oliveira e Dias (2015). Dentre os vínculos significativos, os autores apontam o estabelecimento de vínculos com os colegas como um dos principais para contribuir e qualificar o processo de adaptação à vida universitária.

Na observância das particularidades do ensino superior, Fior, Mercuri e Almeida (2011) propuseram estudo com uma amostra de 1070 estudantes de uma universidade da região sudeste do Brasil, em que mais da metade (586) eram calouros, em cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Por meio da aplicação da Escala de Interação com os Pares, foi investigado o contexto das interações interpessoais na universidade. Sendo observado, que a adaptação acadêmica positiva e a manutenção dos vínculos interpessoais acadêmicos estão associadas a discussões coletivas e ao oferecimento de ajuda aos colegas. Demonstrando existirem altos níveis de integração diante do suporte para atividades, trabalhos em grupo, orientação para uso de equipamentos institucionais e discussões em sala de aula. Os fatores de integração e manutenção de vínculos entre os pares no contexto acadêmico por meio do convívio social e lazer também apresentaram resultados significativos. Os dados obtidos sugerem que sair com os colegas para se divertir, bem como participar de diretório acadêmico, associações estudantis, atividades culturais e esportivas maximizam o fortalecimento do processo de adaptação.

Desse modo, Santos, Oliveira e Dias (2015) fazem notar que os vínculos formados entre colegas no contexto universitário são fortalecidos pelo convívio social e estreitamento da amizade. Tais relações são marcadas pela cooperação dentro e fora do ambiente acadêmico,

que se estabelece como fator elementar para o favorecimento da permanência dos estudantes novatos em seus respectivos cursos. Contudo, os autores salientam que diferenças entre valores, estilos de vida e conflitos entre pares podem, em contrapartida, limitar a rede de apoio e, assim, dificultar o processo de adaptação.

De maneira similar, Soares et al. (2015) também propuseram um estudo a fim de conhecer a relação interpessoal dos estudantes universitários com outros atores institucionais e inferir a relevância destas relações para o processo de adaptação acadêmica. A pesquisa contou com uma amostra de 12 estudantes. Os resultados obtidos apontaram que a integração e adaptação eram favoráveis quando se estabeleciam relações solícitas entre professores, funcionários e gestores. Em contrapartida, situações de descaso, intolerância e falta de compromisso por parte de docentes, funcionários e na relação entre os pares sugeriu prejuízo no processo de adaptação enquanto geram estresse.

Outro conceito importante para compreender o domínio interpessoal são as habilidades sociais, que vêm se destacando na literatura sobre integração e adaptação acadêmica. No entendimento de Bolsoni-Silva e Carrara (2010), à luz da Análise do Comportamento, as habilidades sociais podem ser compreendidas a partir da estruturação de cinco elementos: o cognitivo, a teoria dos papéis, a assertividade, a aprendizagem social, e a percepção social.

Segundo os autores supracitados:

Entendem-se habilidades sociais como uma “qualificação” que parece ter sido consolidada na prática cultural. Tal consolidação parece estar presente no contexto da comunidade científica, como “repertório socialmente habilidoso” (ou repertório socialmente inábil), ou “comportamento socialmente habilidoso” (ou comportamento inábil ou não habilidoso), como forma de “rotular”, de “designar”, de “nomear”, de “adjetivar”, de “qualificar” comportamentos que sejam ou não compatíveis com as funções sociais aceitas dentro das “normas”, “regras” do nosso grupo social (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010, p. 343).

No que concerne ao ambiente acadêmico, Soares et al. (2017) afirmam que a verificação de habilidades sociais em estudantes universitários nos primeiros anos de graduação tem se revelado como fator protetivo e facilitador para o estreitamento das relações interpessoais, o que está vinculado à melhor adaptação acadêmica. Tal afirmação, é resultado de uma pesquisa realizada com 177 estudantes de instituições públicas e privadas de vários cursos e períodos. Na ocasião, foram aplicados três instrumentos: o Inventário de Habilidades Sociais (IHS); o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) versão A; e o Questionário de Vivências Acadêmicas na versão abreviada (QVA-r). No que refere a dimensão interpessoal, os autores,

identificaram que o envolvimento afetivo com outros estudantes, tende a melhorar a habilidade social e conseqüentemente trazer benefícios para a realização acadêmica. Também foi observado, que as habilidades sociais em conjunto com expectativas acadêmicas mais realistas são favoráveis para abrandar as dificuldades de adaptação e ajustamento no ambiente universitário.

Portanto, as habilidades sociais podem facilitar o processo de integração e adaptação acadêmica. Indivíduos com índices mais elevados de habilidades sociais apresentam mais facilidade em estabelecer laços sociais, fator que pode auxiliar com a permanência na universidade e no enfrentamento das dificuldades vivenciadas.

Por fim, os fatores referentes aos domínios **carreira, estudo e institucional** da vivência acadêmica são amplamente verificados na literatura como significativos para a compreensão dos processos de integração e adaptação ao ambiente universitário. O ingresso em cursos superiores que não representam a escolha inicial do indivíduo pode interferir na adaptação acadêmica. De acordo com Matta, Lebrão e Heleno (2017), estima-se que a média anual de estudantes que ingressam no ensino superior em cursos não correspondentes à sua primeira escolha, ou não relacionados às suas competências vocacionais, seja de 30%. Esse dado pode ser relevante nas considerações gerais acerca dos fatores pelos quais se manifestam desmotivação, insatisfação e, conseqüentemente, evasão e desistência da vida acadêmica.

Faria, Pinto e Taveira (2014) realizaram estudo com 115 estudantes universitários, do primeiro ciclo acadêmico, de uma universidade privada de Portugal, com a intenção de investigar a relação entre os processos de exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade para identificar perfis de carreira. Em suma, os autores verificaram que os estudantes demonstravam dois perfis de carreira. O primeiro, denominado como perfil conformista, caracteriza-se por crenças negativas relacionadas a emprego na área pretendida e à baixa autoeficácia, tanto no que concerne ao envolvimento acadêmico, quanto à própria percepção de desenvolvimento pessoal. O outro perfil verificado foi o designado de carreira construtiva, no qual os indivíduos apresentam crenças mais positivas acerca do mercado de trabalho, são mais efetivos na exploração do potencial, de habilidades pessoais e do ambiente acadêmico, e demonstram níveis mais ajustados para tomadas de decisão e exploração da carreira. Assim, os autores consideram que intervenções de carreira durante o processo de integração acadêmica precisam necessariamente observar essas diferenças de perfis, para o direcionamento apresentar resultados mais favoráveis. Isso é importante visto que os estudantes com o perfil conformista tendem a ter mais dificuldade de adaptação acadêmica, podendo ser

construídas intervenções específicas voltadas para eles.

Na proposição de um estudo mais holístico, Mognon e Santos (2013) investigaram a relação entre desenvolvimento de carreira e vivências acadêmicas, junto a 208 universitários, de duas universidades particulares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Foi adotado como procedimento, a análise de regressão múltipla, para inclusão das cinco dimensões do QVA-r como variável independente. Sendo constatado que os estudantes calouros demonstraram maior comprometimento com a carreira e autoeficácia profissional. Já os estudantes na fase intermediária dos cursos, apresentaram maior aceitação institucional. Os estudantes concludentes estavam melhor adaptados à dimensão interpessoal. Também é indicado na correlação entre as dimensões pessoal e carreira, que aspectos como bem-estar psicológico, estabilidade emocional, autoconfiança e sentimentos de satisfação com o curso, acabam por contribuir significativamente para a formação profissional do estudante.

A dimensão estudo, caracteriza-se como outro dos componentes importantes para compreender as vivências e adaptações acadêmicas. Antes entendido, como a busca pelo padrão de ensino que proporcionasse a melhor transmissão de informações, com o tempo foi sendo substituído pela orientação ao desenvolvimento de competências. Esse aspecto é definido por Joly et al. (2015, p. 24), como “a capacidade de adequar estratégias e criar técnicas de estudo, em um período de tempo, com a finalidade de obter sucesso na aquisição do conhecimento e no desempenho acadêmico” (p.24).

Para melhor inferir acerca dessa competência e relacioná-la com o aspecto da vivência acadêmica, Piovezan (2013) estruturou uma pesquisa que avaliou a Escala de Competência em Estudos (ECE). Ele chegou à conclusão de que há evidência de validade na estrutura interna, a qual engloba fatores de planejamento, monitoramento e ação da ECE. Nesse sentido, as habilidades ligadas à organização e à execução do processo de estudo são essenciais para a adaptação acadêmica. Conseguir automonitorar e autoavaliar seu processo de estudo favorece o enfrentamento das dificuldades acadêmicas vividas pelo estudante.

Oliveira e Cunha (2020), propuseram avaliar as competências de estudos junto a universitários, investigando quais eles precisam ter para desenvolver o processo de adaptação acadêmica. A pesquisa foi realizada com 464 estudantes universitários de cursos variados de uma IES do sul de Minas Gerais. Os dados obtidos denotam que, no processo de adaptação, os estudantes apresentaram níveis positivos nas três dimensões avaliadas (planejamento, desempenho e autorreflexão), indicando que a maioria destes estudantes, devem possuir o hábito de planejar sua rotina de estudos, tendem a ser organizados e apresentam desempenhos

satisfatórios diante das tarefas que lhe são impostas.

No que concerne aos aspectos institucionais, é importante destacar que a expansão quantitativa de estudantes no ensino superior, principalmente nas universidades privadas, é um fenômeno que, segundo Prates & Barbosa (2015), aumentou gradativamente desde meados do século XX. Isso gerou uma ampliação do número de IES, mas, simultaneamente, levou a mudanças no modelo de funcionamento institucional.

Em geral, as IES apresentam uma melhor estrutura física na atualidade, além de estabelecerem projetos como programas de carreira, intercâmbios, maior estímulo à pesquisa acadêmica e contratação de um corpo docente cada vez mais qualificado em suas respectivas áreas de ensino. Além disso, existem múltiplas condições de ingresso ao ensino superior, como financiamentos e projetos sociais (inclusive cotas), que favorecem o acesso ao ensino superior a grupos historicamente discriminados (SANTOS, 2014). Apesar das mudanças no perfil do estudante do ensino superior nos últimos anos, ainda é possível notar que o ambiente universitário é elitista, particularmente nas IES públicas.

Se por um lado, medidas são tomadas para suprir a quantidade de instituições ou de vagas disponíveis no ensino superior, por outro, estudos como o de Honório, Ottati e Cunha (2019), ressaltam a relação dos componentes institucionais com o processo de integração e adaptação acadêmica. A pesquisa realizada com 239 estudantes de diversos cursos de graduação e semestre de uma universidade particular, foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), para avaliar a adaptação destes ao contexto universitário. Sendo constatado que os dados acerca da adaptação institucional alcançaram a segunda maior média no que tange a satisfação dos estudantes com a instituição.

Nesse aspecto, Honório, Ottati e Cunha (2019) destaca, que frente ao processo de adaptação institucional, o ambiente universitário se caracteriza como uma zona que compreende uma variedade de componentes específicos, que contribuem para facilitar ou dificultar a adaptação do estudante e que são próprios da cultura institucional de cada IES. Entre tais elementos, os autores citam o ambiente físico propriamente dito e as condições estruturais, que podem influenciar direta ou indiretamente a tomada de decisão do estudante em continuar, ou evadir da instituição.

O mesmo estudo indica que os componentes institucionais específicos de cada universidade podem exercer mais influência sobre a adaptação acadêmica. As mudanças sociais relacionadas com a abertura de mais vagas nas universidades e medidas governamentais de

incentivo não são determinantes principais. Ressalta-se também a importância de analisar o relacionamento dos estudantes com as características apresentadas pela instituição.

Portanto, é imprescindível conhecer melhor a relação entre os domínios apresentados nos estudos expostos. Dessa forma, eles poderão ser correlacionados com a atuação da psicologia no ambiente acadêmico, como meio possível de ampliar condições facilitadoras diante dos desafios no processo de adaptação e integração acadêmica.

2.4. Uma reflexão sobre o papel da psicologia no contexto da integração e adaptação acadêmica.

Diante do exposto, apresenta-se um cenário com questões complexas, campo para a articulação de saberes na área da Psicologia. O conhecimento da psicologia aplicado ao contexto educacional surge no Brasil entre os séculos XIX e XX. Essa área iniciou-se com referências europeias de perspectivas psicológicas relacionadas à pedagogia. Isso aconteceu especialmente através do Instituto Pedagogium, que abrigou o primeiro laboratório de psicologia científica no Brasil, organizado pelo psicólogo e pedagogo Alfred Binet e pelo médico Manoel Bonfim, em 1890 (ANTUNES, 2020).

Nesse mais de um século de história, diversas lutas, mudanças sociais, quebras de paradigmas e conquistas na área da educação e da psicologia influenciaram a contribuição da psicologia no campo educacional. Deste modo, é importante frisar que, no cenário contemporâneo, a psicologia se faz presente de múltiplas formas, como conteúdo e como olhar humanizado, sendo uma área de aplicação e de avaliação com profunda relevância para as variadas necessidades que imergem no espaço educacional e escolar (BARBOSA & MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Como campo de conhecimento e de atuação profissional, a psicologia em ambientes escolares precisa visar o encontro entre o sujeito humano e a educação, enfatizando as relações que se estabelecem entre os processos psicológicos, sociais e educativos. Os psicólogos precisam estar envolvidos em uma multiplicidade de ações, considerando os determinantes sociais e os aspectos subjetivos que compõem o contexto educacional e o processo de ensino-aprendizagem (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Em vista disso, Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) reforçam que um dos compromissos da psicologia no ambiente de aprendizado é o de desenvolvimento humano, seja na esfera individual, coletiva ou institucional. De modo que as intervenções de psicólogos no ambiente

acadêmico podem se constituir pela linha clássica de atuação voltada essencialmente para os estudantes, ou ampliada a toda comunidade acadêmica.

Marinho-Araújo (2009) e Sampaio (2010) apontam que esse é um espaço ainda pouco explorado e que demanda investimentos dos profissionais da área, principalmente se considerarmos o movimento de expansão da universidade e de reformas vivenciado na educação superior, o qual cria espaço para projetos variados. O foco dos estudos e práticas nesse contexto poderiam se voltar, assim, à promoção do desenvolvimento integral e das relações do estudante em meio à comunidade institucional, trazendo a perspectiva de atuação do psicólogo para a prevenção e cuidados diante das especificidades deste ambiente.

Isto posto, ressalta-se que, dentre as principais competências do psicólogo no contexto do ensino superior estão as funções de acolhimento, aconselhamento, tratamento e intervenções frente aos sofrimentos psicológicos apresentados pelos estudantes. Além disso, pode ocorrer a aplicação de estratégias de desenvolvimento pessoal que permitam auxiliar no processo de integração e adaptação ao ambiente universitário. Assim como também é possível promover condições que potencializem o desenvolvimento da capacidade vocacional e terapias para intervenções diante de crises (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011).

Como já afirmado anteriormente neste capítulo, o período inicial da vida acadêmica, caracterizado como fase de integração e adaptação, constitui-se como um momento peculiar, devido às adversidades frente às mudanças. Antes do ingresso na universidade, o jovem tinha a família como aspecto central em sua vida, após isso as relações familiares se modificam, ainda mais para aqueles estudantes que precisam estudar em uma IES distante da sua residência. Outra mudança são as incertezas e a insegurança pelas expectativas de construção de um novo ciclo de metas para a vida futura. Desse modo, o modelo de resposta a esse processo de adaptação refletirá na forma como se entrelaçam aspectos sociais, pessoais e institucionais junto aos universitários (GOMES & SILVA, 2021).

A relação entre as variáveis que compõem o processo de integração e adaptação à vida acadêmica pode se caracterizar como condições facilitadoras ao processo, assim como pode compor uma sobrecarga frente às novas experiências na vida adulta. Carlesso (2020) sugere que, nessa fase de transição entre adolescência e vida adulta, diversos são os conflitos de natureza psicológica, social e sistêmica que podem levar os indivíduos a condições de adoecimento mental, manifestado em transtornos diversos, tais como depressão, ansiedade e abuso de substâncias psicoativas, como medicamentos ou álcool.

Gomes e Silva (2021) acentuam que o insucesso acadêmico pode gerar como

consequência a desistência desta fase em sua vida. Logo, as dificuldades oriundas do ingresso na vida universitária podem estar relacionadas a um conjunto de fatores, como a falta de autonomia e incapacidade de resolução de problemas, associadas a desajustamentos no desenvolvimento psicossocial.

Para tanto, Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) reforçam que a atuação do psicólogo no contexto universitário é fundamental para estabelecer ações sistematizadas de intervenção, prevenção, remediação e investigação, em três momentos cruciais da vida acadêmica: a entrada, em que ocorre a transição do ensino básico para o superior; a frequência acadêmica, que contempla todo o período da formação; e a transição para o mercado de trabalho, que se configura como a saída do cenário institucional acadêmico.

No que concerne aos fatores contemplados no decorrer deste capítulo, destaca-se que a integração e adaptação acadêmica é permeada por múltiplas dimensões internas e externas aos indivíduos, indicando a complexidade e as dificuldades das vivências acadêmicas. Assim, considera-se que a psicologia tem um papel indispensável em meio a este contexto.

Contudo, para justificar as possibilidades de atuação do psicólogo no ensino superior, Santana, Pereira e Rodrigues (2014) destacam que, primeiramente, o psicólogo deve refletir sobre como é possível caracterizar os estudantes e compreender as principais dificuldades apontadas por eles. Também deve apreender concepções e percepções dos profissionais da universidade sobre a formação dos discentes.

Em síntese, o ambiente universitário apresenta especificidades, sendo necessário desenvolver um trabalho de intervenção frente as dificuldades no processo de integração e adaptação acadêmica dos estudantes. O trabalho dos psicólogos e dos serviços de psicologia no ensino superior precisam estar cada vez mais pautadas em práticas e ações de prevenção. Assim, envolvidos nos processos sociais e educativos, no entendimento de desempenho acadêmico para além da apropriação do conhecimento científico, se tornarão mais aptos para uma atuação pautada no desenvolvimento das competências de vida dos estudantes, os preparando para os desafios que são próprios da vivência acadêmica no ensino superior.

Capítulo 3 - Método

A presente pesquisa é de abordagem quantitativa, se caracteriza como sendo descritiva e de delineamento transversal, na qual se propõe investigar a qualidade de vida de estudantes da graduação e da pós-graduação da Universidade de São Paulo.

Por integrar o estudo maior, intitulado “*Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior*”, usa os dados provenientes do questionário aplicado na segunda etapa deste estudo, para descrição e análise dos índices de BES dos estudantes, correlacionados as variáveis referentes: ao perfil sociodemográfico da amostra e as questões da vida na universidade. O instrumento de coleta de dados (anexo 01) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo 02), do estudo, foram submetidos e aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, recebendo o número de certificação (CAAE): 25498319.9.0000.5561.

Neste capítulo será apresentado detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo maior, contendo: a estruturação do instrumento de coleta, a coleta de dados e a análise estatística dos dados. Em seguida será apresentado o método de análise utilizados na presente pesquisa para caracterizar os níveis de BES sobre o perfil da amostra e os temas relacionados as mutidimensões da vida na universidade.

3.1 – Procedimentos metodológicos do estudo maior

- *Estruturação do instrumento de coleta*

O instrumento utilizado, foi um questionário *online* de autorrelato aplicado na primeira etapa de coleta de dados do estudo maior. A versão final, possui um total de 16 seções, contendo questões abertas e fechadas sob o formato de múltipla escolha, conforme Modelo do Instrumento Utilizado na Coleta de Dados (Anexo 1). Neste trabalho, no entanto, será dado ênfase as seções referentes a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), o Perfil Sociodemográfico e aos aspectos relacionados a Vivência Acadêmica, como especificado a seguir:

Bloco 01 – *Escala de Bem-estar Subjetivo (EBES)* – Incluiu a solicitação aos estudantes de que respondessem perguntas sobre 62 itens abrangendo três fatores: afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida. O fator I (Afeto Positivo) foi composto por 21 itens, como,

por exemplo, disposto/a, engajado/a e inspirado/a. O fator II (Afeto Negativo) por 26 itens, como apreensivo/a, deprimido/a e envergonhado/a. O fator III (Satisfação com a vida), por fim, foi composto por 15 itens, a exemplo, a afirmativa “minha vida está de acordo com o que desejo para mim”. Os itens foram apresentados na forma de escala tipo Likert de cinco pontos (01 = nunca, 05 = sempre). Foi utilizada a escala desenvolvida para o contexto brasileiro por Albuquerque & Tróccoli (2004).

Bloco 02 - *Perfil Sociodemográfico* - Incluiu informações sobre aspectos gerais da amostra (idade, sexo, gênero, orientação sexual, raça-cor, deficiência, transtorno mental, situação conjugal, renda mensal per capita, território de moradia e grau de escolaridade dos pais) e questões referentes a formação dos estudantes (instituição de formação no ensino médio, preparação para ingresso na universidade, forma de ingresso na universidade e nível de formação atual).

Bloco 03 – *Vivência acadêmica* - Incluiu informações sobre frequência e uso de substâncias psicoativas, prática de atividades físicas, meio e tempo de locomoção para a universidade, participação em atividades fora da aula, participação em organizações estudantis na universidade, envolvimento direto, testemunho ou conhecimento por terceiros de situação de racismo, fase de formação do curso, unidade em que estuda na USP, período do curso, experiência de intercâmbio, frequência de uso do restaurante universitário e se receberam ou não bolsa de estudo ou auxílio universidade.

Cabe enfatizar, que para definição das questões sobre o perfil sociodemográfico e aspectos da vida na universidade, foram utilizados como referência os questionários aplicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o de avaliação socioeconômica do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE), aplicado pela Superintendência de Assistência Social (SAS/USP). Para a mensuração do BES, a escala utilizada, além de ser adaptada à população brasileira e apresentar consistência interna em suas dimensões, se mostrou válida em outras pesquisas já realizadas com estudantes universitários (Coleta & Coleta, 2012; Rosin, Zanon & Teixeira, 2014; Silva & Heleno, 2012).

- ***Coleta de dados***

Toda a etapa de preparação e coleta dos dados do estudo maior, foi realizada pelo “Grupo de Pesquisa Psicologia e Relações Étnico-Raciais” da USP, composta no momento por estudantes da graduação (6), mestrado (2), doutorado (1) e Pós-doutorado (3), quase na

totalidade beneficiados com bolsas FAPESP e CAPES. Na ocasião, fomos responsáveis pela realização da primeira etapa de levantamento bibliográfico e a segunda etapa do estudo transversal interrompido com aplicação de escala de BES junto aos estudantes. Destes primeiros passos originaram seminários, apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de manuscritos na forma de artigos e dissertação de mestrado.

No que refere a preparação para coleta, dois estudos pilotos foram realizados ainda em 2020 para indicar o tempo médio para preenchimento do questionário e possíveis erros, ambiguidades e mal entendidos na compreensão das questões. Realizadas as alterações necessárias no formato final do instrumento, entre o período de 2 de junho e 2 de setembro de 2020, foi aplicado o questionário para a coleta de dados da segunda etapa da pesquisa maior. Considerando a fase de quarentena instaurada em São Paulo, em função da epidemia de SARS-CoV-2, optou-se por adotar um questionário online autoaplicável com duração aproximada de 20 minutos, hospedado na plataforma *Googleforms*. Salienta-se que os participantes estavam em distanciamento social há, em média, 90 dias no momento da coleta de dados.

Para a divulgação da pesquisa e encaminhamento do instrumento, aos estudantes universitários e às diversas instâncias da USP, foi preparado um texto convite que trazia informações sobre o grupo de pesquisa, os objetivos do estudo e o link de acesso ao questionário online. O convite foi postado no blog e na página de Facebook do estudo maior, foi enviado ao Diretório Central dos Estudantes Livre Alexandre Vannucchi Leme (DCE-USP) e às secretarias de graduação e pós-graduação das unidades de ensino da USP, com “Carta para solicitação de apoio institucional” (Anexo 03). Além disso, foi utilizada a estratégia denominada “snowball” (bola de neve), em que era solicitado aos estudantes que encaminhassem o questionário a seus pares, especialmente via WhatsApp (Anexo 4), de forma que a alcançar o maior número de respondentes. No final, obteve-se 634 questionários válidos, que permitiram identificar características gerais da amostra e analisar informações sobre a vida na universidade, como vistos a seguir.

- ***Análise estatística dos dados***

Os dados obtidos com a aplicação do questionário, foram tratados e analisados com o auxílio dos programas Excel e do software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 28.0. Por meio da estatística descritiva, foi possível identificar o perfil sociodemográfico da amostra e analisar os índices de Bem-Estar Subjetivo dos estudantes, sobre os aspectos sexo,

raça-cor e faixa de renda, bem como, algumas intersecções.

Desta feita, a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), mostrou-se um instrumento válido e preciso que permitiu avaliar separadamente os seus fatores (afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida), junto a cada um dos 634 participantes. No entanto, Albuquerque & Tróccoli (2004), orientam que quando a escala for utilizada em amostras diferentes da validada, seja verificada se a mesma configuração fatorial revela-se invariante.

Primeiramente, optou-se por inverter os valores dos itens 51, 52, 56, 57, 58, 59 e 60, que mensuram os índices de insatisfação com a vida, de forma que a investigação sobre este fator fosse concentrada na referência de “satisfação”. Em seguida, uma análise fatorial exploratória foi então realizada para identificar, dentre os componentes do BES, se os itens estabelecem correlação com as variáveis propostas. Sendo que no Teste de KMO e Bartlett, os dados e a amostra se mostraram respectivamente consistentes e adequados à aplicação da análise fatorial com índice de (0,97).

Na investigação da estrutura fatorial sobre os itens da escala original de BES, foram realizadas alguns procedimentos estatísticos. No teste de Alfa de Cronbach, a análise de confiabilidade por item alcançou valores entre 0,80 e 0,81, evidenciando que o instrumento apresenta consistência interna adequada para mensurar a amostra. No teste de comunalidades com cada item da escala, os valores apresentados indicaram o poder de explicações das variáveis pelo próprio fator correlacionado, com exceção do item “16”, que foi excluído por ter a carga fatorial abaixo do critério de corte adotado por Albuquerque & Tróccoli (0,45), que referencia a consistência e a variância comum entre o item e o fator. Por fim, na aplicação do método de rotação *oblimin*, observou-se que na estrutura de interdependência das variáveis ao distribuir os itens entre os 3 fatores do BES, os itens 3, 7, 15, 39 e 47 apresentaram medições não correlacionadas ao fator de origem, o que levou a serem descartados. Os valores dos cálculos realizados, estão descritos no quadro a seguir.

Tabela 1 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2) e alfa resultantes do método de rotação *oblimin* sobre os itens da Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES)

| Item | Fator 1 (Afto Posit.) | Fator 2 (Afto Negat.) | Fator 3 (Sat. Vida) | h^2 |
|----------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|-------|
| 3. Amável | -0,33 | - | - | 0,65 |
| 4. Ativo/a | 0,71 | - | - | 0,60 |
| 6. Agradável | 0,31 | - | - | 0,67 |
| 7. Alegre | -0,34 | - | - | 0,73 |
| 10. Disposto/a | 0,74 | - | - | 0,63 |

| | | | | |
|------------------------|--------------|-------------|----------|-------------|
| 11. Contente | 0,36 | - | - | 0,68 |
| 14. Interessado/a | 0,75 | - | - | 0,60 |
| 16. Atento | - | - | - | 0,42 |
| 18. Animado/a | 0,64 | - | - | 0,68 |
| 19. Determinado/a | 0,76 | - | - | 0,66 |
| 21. Decidido/a | 0,72 | - | - | 0,57 |
| 22. Seguro/a | 0,40 | - | - | 0,54 |
| 24. Dinâmico/a | 0,80 | - | - | 0,58 |
| 25. Engajado/a | 0,73 | - | - | 0,56 |
| 26. Produtivo/a | 0,73 | - | - | 0,64 |
| 29. Entusiasmado/a | 0,72 | - | - | 0,70 |
| 37. Estimulado/a | 0,79 | - | - | 0,67 |
| 39. Bem | -0,36 | - | - | 0,74 |
| 41. Empolgado/a | 0,76 | - | - | 0,72 |
| 42. Vigoroso/a | 0,65 | - | - | 0,57 |
| 43. Inspirado/a | 0,71 | - | - | 0,54 |
| 1. Aflito/a | - | -0,67 | - | 0,69 |
| 2. Alarmado/a | - | -0,69 | - | 0,52 |
| 5. Angustiado/a | - | -0,74 | - | 0,74 |
| 8. Apreensivo/a | - | -0,75 | - | 0,64 |
| 9. Preocupado/a | - | -0,75 | - | 0,67 |
| 12. Irritado/a | - | -0,64 | - | 0,61 |
| 13. Deprimido/a | - | -0,48 | - | 0,68 |
| 15. Entediado/a | - | 0,38 | - | 0,55 |
| 17. Transtornado/a | - | -0,59 | - | 0,57 |
| 20. Chateado/a | - | -0,66 | - | 0,59 |
| 23. Assustado/a | - | -0,74 | - | 0,61 |
| 27. Impaciente | - | -0,68 | - | 0,63 |
| 28. Receoso/a | - | -0,75 | - | 0,64 |
| 30. Desanimado/a | - | -0,43 | - | 0,63 |
| 31. Ansioso/a | - | -0,71 | - | 0,57 |
| 32. Indeciso/a | - | -0,35 | - | 0,48 |
| 33. Abatido/a | - | -0,58 | - | 0,64 |
| 34. Amedrontado/a | - | -0,72 | - | 0,65 |
| 35. Aborrecido/a | - | -0,69 | - | 0,67 |
| 36. Agressivo/a | - | -0,49 | - | 0,58 |
| 38. Incomodado/a | - | -0,64 | - | 0,46 |
| 40. Nervoso/a | - | -0,75 | - | 0,69 |
| 44. Tenso/a | - | -0,79 | - | 0,64 |
| 45. Triste | - | -0,56 | - | 0,70 |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------|------|-------|------|------|
| 46. Agitado/a | - | -0,53 | - | 0,45 |
| 47. Envergonhado/a | - | 0,34 | - | 0,52 |
| 48. Estou satisfeito/a com minha vida | - | - | 0,76 | 0,64 |
| 49. Tenho aproveitado as oportunidades da vida | - | - | 0,57 | 0,57 |
| 50. Avalio minha vida de forma positiva | - | - | 0,81 | 0,73 |
| 51. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida | - | - | 0,72 | 0,54 |
| 52. Mudaria meu passado se eu pudesse | - | - | 0,56 | 0,46 |
| 53. Tenho conseguido tudo que esperava da vida | - | - | 0,66 | 0,53 |
| 54. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim | - | - | 0,81 | 0,66 |
| 55. Gosto da minha vida | - | - | 0,89 | 0,76 |
| 56. Minha vida está ruim | - | - | 0,75 | 0,70 |
| 57. Estou insatisfeito/a com minha vida | - | - | 0,78 | 0,69 |
| 58. Minha vida poderia estar melhor | - | - | 0,42 | 0,51 |
| 59. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida | - | - | 0,72 | 0,71 |
| 60. Minha vida é “sem graça” | - | - | 0,57 | 0,50 |
| 61. Minhas condições de vida são muito boas | - | - | 0,32 | 0,69 |
| 62. Considero-me uma pessoa feliz | - | - | 0,81 | 0,73 |
| Número de itens validados | 17 | 24 | 15 | |
| Alfa de Cronbach | 0,80 | 0,81 | 0,80 | |

Nota: Fonte de dados da pesquisa

Ainda que não haja um consenso na literatura, sobre qual a melhor fórmula para mensurar a média geral e as dimensões cognitivas e emocionais de BES. Optou-se por calcular o valor de cada fator a partir da média dos itens de cada componente e computar a média geral de BES sobre esta amostra de estudantes da USP. Para tanto, foi adotada a fórmula utilizada por Santos (2012) em sua pesquisa de Mestrado “Análise de projetos pessoais: adaptação para o contexto brasileiro e a relação com o bem-estar subjetivo”, em razão do método estatístico proposto pela autora apresentar rigor técnico e similaridade com o adotado nesta pesquisa, inclusive por contemplar o mesmo público de estudantes universitários. O índice de BES foi calculado através da fórmula: “Afeto positivo + *Satisfação com a vida* – Afeto negativo”, variando entre -3 até 9, como pode ser observado na tabela a seguir sobre os índices gerais de BES da amostra.

Tabela 2 – Índices gerais de BES na amostra de estudantes da USP

| | <i>Média Geral BES</i> | <i>Satisfação Vida</i> | <i>Afeto Positivo</i> | <i>Afeto Negativo</i> |
|--------------|----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Total | 2,26 (dp = 2,05) | 3,15 (dp = 0,85) | 2,46 (dp = 0,79) | 3,35 (dp = 0,83) |

Nota Fonte dados da pesquisa.

A propósito, ficou evidenciado, que os índices gerais de BES dos estudantes participantes da USP, mostraram-se significativamente baixos em relação ao estudo realizado por Santos (2012), que identificou junto a amostra de estudantes da UFMG, a média de BES (M=4,69), satisfação com a vida (M=3,58), afeto positivo (M=3,29) e afeto negativo (M=2,19).

3.2 – Método de análise desta pesquisa

A presente pesquisa, aproveitou os dados coletados do estudo maior para investigar os índices de Bem-Estar Subjetivo dos estudantes sobre os outros aspectos sociodemográficos e as experiências de vida na universidade. Em um primeiro momento, foi realizada nas questões levantadas, a análise descritiva simples da frequência e distribuição da amostra, gerando a representação percentual e quantitativa de estudantes. Em seguida, com o auxílio dos programas Excel e Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 27, foram tratadas e analisadas para a identificação dos índices de BES, bem como das correlações entre a variável dependente (média geral de BES) e as demais variáveis independentes (perfil sociodemográfico e vivências acadêmicas).

Com o intuito de dar mais robustez à relevância estatística da amostra e fazer associações entre as variáveis com maiores níveis de significância de BES, optou-se por agrupar algumas categorias de dados que possuíam similaridade. Visto que de acordo com Bussab e Morettin (2006), tendo a categoria agrupada todas as características/valores das categorias primárias, o objeto possuirá todas as características que o faz ser reconhecido. No anexo 5, é apresentado o quadro com a frequência e distribuição das categorias em que neste estudo foi analisado o BES.

Da mesma forma, foi decidido por extrair das análises estatísticas, os grupos de estudantes com percentuais abaixo de 5% e os que “preferiram não responder” ou “não responderam”, por apresentar uma ausência de representatividade na identificação da amostra e por entender que poderia enviesar os resultados da análise de significância para as variáveis estudadas. Segundo Bolfarine e Bussab (2005), os dados discrepantes em relação à amostra

tendem a ser inconsistentes na maioria das medidas coletadas, já que abaixo de 5% há um risco de não seguirem uma distribuição normal, ou seja, serem considerados não representativos, já que podem comprometer a análise da variável. No anexo 5, também pode ser identificado os itens extraídos.

Fez-se uso dos seguintes métodos: (a) O Teste T Student, foi aplicado, para comparar duas variáveis quantitativas, averiguando se a diferença dos valores encontrados é estatisticamente significante. Também foi utilizado o Teste U de Mann-Whitney, para verificar se as amostras independentes foram retiradas de grupos de estudantes com médias iguais, conforme recomenda Ayres et al. (2007); (b) Para comparar três ou mais variáveis independentes, foi adotado o método de análise das variâncias ANOVA, para mostrar a diferença das respostas dos estudantes de um grupo, relacionados com as médias amostrais. Posteriormente, foi utilizado o pós-teste de Tukey, para determinar se a amostra consiste em grupos de estudantes que diferem uns dos outros. Quando não houve os pressupostos de normalidade, foram aplicados o teste de Kruskal-Wallis com pós-teste de Dunn, para identificar quais médias não são significativamente distintas. Sendo assim, estabeleceu-se o nível de significância ($p \leq 0,005$) para a rejeição da hipótese nula, ou seja, que os aspectos sociodemográficos e as experiências acadêmicas vivenciadas, não intervêm no nível de BES dos estudantes da Universidade de São Paulo.

Houve questões que, após análise, não apresentaram entre os grupos de estudantes, evidências estatísticas suficientemente fortes, para provar a influência de aspectos sociodemográficos ou experiências acadêmicas nos níveis de BES. Dentre os relacionados ao perfil sociodemográfico da amostra: idade ($p=0,266$), deficiência ($p=0,502$), religião ($p=0,197$), se possuem filhos ($p=0,015$), onde estudou o ensino médio ($p=0,099$), se fez cursinho preparatório para o vestibular ($p=0,435$) e nível de formação ($p=0,157$). Dos referentes a vivência acadêmica: período do dia em que estuda ($p=0,325$), participação em atividades extraclasse ($p=0,011$), participação em organizações estudantis ($p=0,031$) e o uso do restaurante universitário “bandejão” ($p=0,193$). Por esta razão não foram inseridas.

As questões que indicaram diferença significativa entre os grupos de variáveis, são apresentadas na seção 4.2 resultados desta pesquisa. Na seção seguinte, são associados os resultados levantados e discutidos, com o intuito de caracterizar a qualidade de vida acadêmica dos participantes, a partir de aspectos pessoais e das experiências vivenciadas no ambiente acadêmico.

Capítulo 4 – Resultados

No presente capítulo, os principais resultados obtidos por meio de análises estatísticas realizadas, serão apresentados em duas seções para sistematizar a sua discussão. A primeira seção consiste nos resultados do estudo maior, oferecendo as Frequências Simples (*N*) e Distribuições (%) dos dados referentes ao perfil geral da amostra e os índices de BES sobre sexo, raça-cor e renda familiar. A segunda seção contempla os resultados desta pesquisa, apresentando a descrição e análise dos índices de BES dos estudantes universitários, correlacionados a aspectos gerais das suas vidas e das multidimensões da vivência acadêmica. Importante salientar, que pelo fato dos dados terem sido coletados durante a Pandemia do COVID-19 no Brasil, período de restrições e isolamentos sociais, deve-se considerar a provável influência deste momento nas respostas dos estudantes.

4.1 – Resultados do estudo maior

- *Perfil geral da amostra de estudantes*

A amostra foi determinada por meio da técnica de amostragem não probabilísticas e por conveniência, que no final, selecionou aleatoriamente 634 estudantes que apresentavam disponibilidade e estavam matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação da USP, no momento da coleta de dados. Este procedimento foi adotado, para assegurar que as proporções raciais de participantes fossem consistentes com a população de São Paulo, e assim, garantir o principal objetivo de analisar os índices de BES junto a diferentes raças-etnias.

Sobre o perfil sociodemográfico, a Tabela 3 apresenta, a **idade** dos estudantes por faixas etárias, conforme modelo adotado pelo IBGE, indicando que mais da metade está entre “20 e 24 anos” (53,9%). Na distribuição por **sexo e gênero**, a amostra é composta majoritariamente por “mulheres” (65%) e quase que totalmente por pessoas “cisgênero” (96,4%), sendo agrupados como “outros” os que se definem como “não binários”, “transgênero” e “agênero”. Quanto a **orientação sexual**, a maioria são de heterossexuais (51,7%), ainda que tenha sido alcançado uma quantidade expressivo de não heterossexuais (44,8%). No que refere aos dados **étnico-raciais**, mais da metade dos estudantes participantes são brancos (53,3%) enquanto os “pardos”, “pretos”, “amarelos” e “indígenas” juntos representam (46,7%) da amostra.

Tabela 3 – Frequência e distribuição de dados sociodemográficos da amostra

| | | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------------------|--------------------------|------------|-------------|
| <i>Idade</i> | 18 e 19 | 125 | 19,7 |
| | 20 a 24 | 342 | 53,9 |
| | 25 a 29 | 85 | 13,4 |
| | 30 a 39 | 59 | 9,3 |
| | 40 acima | 23 | 3,6 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Sexo</i> | Feminino | 412 | 65 |
| | Masculino | 217 | 34,2 |
| | Outros | 5 | 0,8 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Gênero</i> | Cisgênero | 611 | 96,4 |
| | Não binário | 16 | 2,5 |
| | Transgênero | 4 | 0,6 |
| | Outros | 3 | 0,5 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Orientação Sexual</i> | Heterossexual | 328 | 51,7 |
| | Não heterossexual | 284 | 44,8 |
| | Preferiu não responder | 20 | 3,2 |
| | Outros | 2 | 0,3 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Raça-cor</i> | Branca | 338 | 53,3 |
| | Parda | 118 | 18,6 |
| | Amarela | 90 | 14,2 |
| | Preta | 83 | 13,1 |
| | Indígena | 05 | 0,8 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Deficiência</i> | Não | 616 | 97,2 |
| | Sim | 18 | 2,8 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Transtorno mental</i> | Não | 356 | 56,2 |
| | Sim | 278 | 43,8 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Situação Conjugal</i> | Solteiro/a | 366 | 57,7 |
| | Namorando | 208 | 32,8 |
| | Casado/a e União estável | 52 | 8,2 |
| | Divorciado/a | 8 | 1,3 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Renda Familiar</i> | Até 1 salário | 100 | 15,8 |
| | 1 a 3 salários | 199 | 31,4 |
| | 3 a 6 salários | 128 | 20,2 |

| | | |
|--------------------|------------|-------------|
| 6 salários ou mais | 207 | 32,6 |
| <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |

Nota: Fonte de dados da pesquisa

Também é ilustrado na Tabela 3, que a amostra é composta quase que integralmente por respondentes sem alguma forma de **deficiência** (97,2%), enquanto uma parcela menor manifestou possuir deficiências do tipo: “auditiva”, “visual”, “intelectual” e “múltipla”. Já na variável **transtorno mental**, evidencia-se que quase metade da amostra (43,8%) informaram ter um ou mais diagnóstico clínico de alteração de tipo intelectual, emocional e/ou comportamental. Quanto a **situação conjugal**, nota-se a prevalência de “solteiros” (57,7%), em comparação com os que mantêm relações afetivas com outra pessoa ou já se divorciaram. Na classificação por **renda familiar** mensal, percebe-se que a maioria dos estudantes (32,6%) possuem mensalmente uma renda *per capita* de “6 salários mínimos ou mais” (R\$ 6.270,00 ou mais), enquanto a menor proporção é daqueles que recebem “até 1 salário” (R\$ 1.045,00).

Sobre o perfil formativo, a Tabela 4 contém a distribuição e frequência da amostra, evidenciando acerca do local de **formação no ensino médio**, onde a maioria dos estudantes realizou esta etapa educacional “toda em escola particular” (51,4%), frente a quantidade significativa daqueles que estudaram “todo em escola pública” (44,6%). No que refere a **preparação para o ingresso na universidade**, prevalece a número de respondentes que “fizeram cursinho pré-vestibular” (64,8%), frente aqueles que não tiveram este preparatório para os exames.

Tabela 4 – Frequência e distribuição de dados referentes a formação da amostra

| | | <i>N</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------|-------------|
| <i>Formação no ensino médio</i> | Todo em escola particular | 326 | 51,4 |
| | Todo em escola pública | 283 | 44,6 |
| | Parte em escola particular e pública | 23 | 3,6 |
| | Exterior | 02 | 0,3 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Preparação para o ingresso a universidade (Cursinho Pré-vestibular)</i> | Sim, fez cursinho | 411 | 64,8 |
| | Não fez cursinho | 223 | 35,2 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Forma de ingresso na universidade</i> | Ampla Concorrência | 323 | 50,9 |
| | Ações Afirmativas | 221 | 34,9 |
| | Transferência | 19 | 3 |

| | | | |
|--------------------------|---------------|------------|-------------|
| | Não respondeu | 71 | 11,2 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |
| <i>Nível de formação</i> | Graduação | 563 | 88,8 |
| | Pós-graduação | 71 | 11,2 |
| | <i>Total</i> | <i>634</i> | <i>100</i> |

Nota: Fonte de dados da pesquisa

Quanto a **forma de ingresso na universidade**, um pouco mais da metade (50,9%) ingressaram no ensino superior por meio da modalidade “ampla concorrência”, seguido daqueles que entraram por intermédio das políticas de “ações afirmativas”, seja como cota social (18,4%) ou cota racial (16,5%), em menor proporção os que realizaram transferência interna e externa, e os que não responderam. Na distribuição por **nível de formação**, a amostra é predominantemente constituída por estudantes da “graduação” (88,8%), enquanto uma parcela menor é da pós-graduandos, que engloba estudantes do nível Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado e especialização *lato sensu*.

- ***O Bem-Estar Subjetivo sobre o sexo, raça-cor e renda familiar***

No que tange o quesito **sexo**, foi evidenciado uma diferença significativa ($p=0,001$) entre os grupos, indicando que o nível de BES das estudantes do sexo “feminino” 2,03 (dp=2,13) é mais baixo que do sexo “masculino” 2,68 (dp=1,85). Destaca-se que os estudantes homens, é um dos poucos grupos que alcançaram todos os escores acima da média geral, tendo a ‘*satisfação com a vida*’ o fator mais elevado, indicando uma maior inclinação para viver positivamente as suas experiências de vida. Ao contrário, as mulheres tem no alto índice no ‘*afeto negativo*’, a referência de um estado transitório pautado por emoções desagradáveis.

Tabela 5 – Índices de BES e os aspectos sexo, raça-cor e renda familiar

| | <i>BES</i> | <i>P</i> | <i>Satisfação com a Vida</i> | <i>Afeto positivo</i> | <i>Afeto Negativo</i> |
|-----------------------------|-------------------------|--------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Total</i> | 2,26 (dp = 2.05) | | 3,15 (dp = 0,85) | 2,46 (dp = 0.79) | 3,35 (dp = 0.85) |
| <i>BES por Sexo*</i> | | | | | |
| <i>Feminino</i> | 2.03 (dp=2.13) | 0,001 | 3.11 (dp=0.90) | 2.39 (dp=0.81) | 3.47 (dp=0.83) |
| <i>Masculino</i> | 2.68 (dp=1.85) | | 3.21 (dp=0.75) | 2.59 (dp=0.75) | 3.12 (dp=0.79) |

| <i>BES por Raça-cor***</i> | | | | | |
|--------------------------------------------|-----------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| <i>Negra</i> | 2.02 (dp=2.10) | 0,049 | 3.00 (dp=0.88) | 2.38 (dp=0.76) | 3.36 (dp=0.84) |
| <i>Não Negras</i> | 2.36 (dp=2.02) | | 3.21 (dp=0.83) | 2.49 (dp=0.81) | 3.34 (dp=0.82) |
| <i>BES por Renda Per Capita da família</i> | | | | | |
| Até 1 salário | 1.71 (dp=2.04) | 0,001 | 2.86 (dp=0.81) | 2.29 (dp=0.80) | 3.44 (dp=0.85) |
| 1 a 3 salários | 1.98 (dp=2.02) | | 3.03 (dp=0.86) | 2.38 (dp=0.86) | 3.43 (dp=0.81) |
| 3 a 6 salários | 2.32 (dp=2.04) | | 3.20 (dp=0.85) | 2.53 (dp=0.77) | 3.41 (dp=0.83) |
| 6 salários ou mais | 2.26 (dp=2.00) | | 3.15 (dp=0.85) | 2.46 (dp=0.79) | 3.35 (dp=0.83) |

Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultado sem os dados de estudantes “não-binários” (n=5) para a análise do sexo. **Resultado sem os dados de estudantes indígenas (n=5) para a análise da raça/cor.

Na variável **raça-cor**, optou-se por agrupar como “negros” os pretos e pardos, conforme critério de classificação adotado pelo IBGE, assim como, em “não negros” (brancos e amarelos) por apresentarem dados sociodemográficos semelhantes. Mesmo não apresentando entre os grupos uma diferença estatística no nível de BES ($p=0,049$), pode-se identificar que os estudantes “negros” apresentam índices de BES na ‘satisfação com a vida’ 3,00 (dp=0,88) e no ‘afeto positivo’ 2,38 (dp=0,76), significativamente inferiores à média geral da amostra, e ainda mais baixos que dos “não negros”.

Sobre a **renda per capita da família**, a diferença significativa ($p=0,001$) entre as faixas de grupo, mostra que o nível de BES dos participantes que dispõem de uma renda mensal de “até 1 salário” 1,71 (dp=2,04), é menor em comparação aos que recebem de “3 a 6 salários” 2,32 (dp=2,04), sendo que todos aqueles abaixo desta faixa de renda, estão com índices inferiores à média geral. Importante atentar para o alto índice no ‘afeto negativo’ em todos os grupos, sinalizando que a intensa regularidade de sentimentos desagradáveis, associado a baixa ‘satisfação com a vida’, sugere a ausência de uma regulação emocional, que é próprio do processo de tomada de decisões e adaptações as diversidades da vida.

4.2 – Resultados desta pesquisa

Nesta segunda etapa, são descritos os índices de BES por grupos de estudantes e analisados comparativamente com a média amostral. Buscou-se caracterizar quais perfis e questões sobre a vida na universidade tem apresentado níveis satisfatórios ou carecem de uma maior atenção, seja do próprio indivíduo, da instituição ou da sociedade.

- **O Bem-Estar Subjetivo sobre outros aspectos do perfil da amostra**

A seguir, na tabela 6, são reunidos os índices de BES sobre outras variáveis que contemplam o perfil dos estudantes universitários.

Tabela 6 – Índices de BES e outros aspectos do perfil da amostra

| | <i>BES</i> | <i>P</i> | <i>Satisfação com a Vida</i> | <i>Afeto positivo</i> | <i>Afeto Negativo</i> |
|-----------------------------------------------------|-------------------------|--------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Total | 2,26 (dp = 2.05) | | 3,15 (dp = 0,85) | 2,46 (dp = 0.79) | 3,35 (dp = 0.85) |
| BES por Orientação sexual* | | | | | |
| <i>Heterossexual</i> | 2.50 (dp=1.52) | 0,001 | 3.00 (dp=0.31) | 2.61 (dp=0.80) | 3.11 (dp=0.81) |
| <i>Não heterossexual</i> | 1.92 (dp=1.35) | | 3.00 (dp=0.30) | 2.42 (dp=0.73) | 3.50 (dp=0.80) |
| BES por Transtorno mental | | | | | |
| <i>Sim</i> | 1.89 (dp=1.47) | 0,001 | 3.03 (dp=0.38) | 2.38 (dp=0.80) | 3.52 (dp=0.89) |
| <i>Não</i> | 2.68 (dp=1.44) | | 3.09 (dp=0.37) | 2.71 (dp=0.71) | 3.12 (dp=0.82) |
| BES por Situação conjugal** | | | | | |
| Solteiro/a | 2.27 (dp=1.41) | 0,004 | 3.08 (dp=0.32) | 2.50 (dp=0.72) | 3.31 (dp=0.82) |
| Namorando | 2.15 (dp=1.53) | | 3.05 (dp=0.30) | 2.46 (dp=0.80) | 3.36 (dp=0.80) |
| Casado/a ou União estável | 2.96 (dp=1.56) | | 3.16 (dp=0.34) | 2.92 (dp=0.74) | 3.12 (dp=0.94) |
| BES por Forma de ingresso na universidade*** | | | | | |
| Ampla Concorrência | 2.33 (dp=1.41) | 0,003 | 3.04 (dp=0.30) | 2.51 (dp=0.74) | 3.22 (dp=0.78) |
| Ações Afirmativas | 1.95 (dp=1.54) | | 2.95 (dp=0.29) | 2.40 (dp=0.80) | 3.40 (dp=0.82) |

Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultado sem os dados de estudantes que “preferiram não responder” (n=20) e “outros” (n=2), para a análise da orientação sexual. **Resultado sem os dados de estudantes divorciados/as (n=8) para a análise da situação conjugal. ***Resultado sem os dados de estudantes que “não responderam” (n=71) e realizaram “transferência” (n=19), para análise sobre a forma de ingresso na universidade.

Sobre a variável **orientação sexual**, percebe-se que há diferença significativa ($p=0,001$) entre os grupos de participantes, indicando que os níveis de BES dos estudantes “não heterossexuais” 1,92 (dp=1,35) mostra-se menor em relação aos “heterossexuais” 2,50 (dp=1,52). Da mesma forma, por mais que ambos os grupos apresentem níveis de ‘satisfação com a vida’ equiparados, são os índices de afetos que destoam, mostrando que os estudantes “não heterossexuais” têm experienciado situações que lhe geram mais emoções negativas e menos positivas, quando comparado com os “heterossexuais”.

No que concerne ao **transtorno mental**, observa-se que entre os grupos, também consta

uma diferença significativa ($p=0,001$), revelando que o nível de BES dos estudantes com “transtorno mental” 1,89 (dp=1,47), mostra-se menor em relação àqueles sem diagnóstico de “transtorno mental” 2,68 (dp=1,44). Mesmo considerando que a patologia influencie para os baixos níveis da dimensão cognitiva e afetiva, visto os prejuízos emocionais que causam, deve ser considerado outras razões, já que os respondentes sem “transtorno mental” também apresentaram índices de ‘*satisfação com a vida*’ inferiores à amostra geral.

A respeito da **situação conjugal**, observa-se que houve diferença significativa ($p=0,004$) entre os grupos respondentes. É revelado, que somente os estudantes que estavam “namorando” 2,15 (dp=1,53) tiveram um nível de BES abaixo da média geral, ao contrário dos “casado/a ou união estável” 2,96 (dp=1,56) que alcançaram o melhor nível de BES dentre todas as categorias do perfil geral da amostra. Semelhantemente, tanto no fator ‘*afeto positivo*’ como no ‘*afeto negativo*’, os que estão “casados/as ou em união estável”, se distinguem dos outros grupos.

Sobre a **forma de ingresso na universidade**, para que fosse alcançado os níveis de significância estatística ($p=0,003$), optou-se por agrupar os estudantes em duas categorias, os que ingressaram pelo processo seletivo de “ampla concorrência” (Fuvest e Sisu) e os que entraram por intermédio da política de cotas “ações afirmativas” (Fuvest-PPI, Fuvest-EP, Sisu-PPI e Sisu-EP). Assim, foi possível constatar, que além de serem minoria, os níveis de BES dos estudantes ingressos por meio das “ações afirmativas” 1,95 (dp=1,54) são mais baixos, em comparação com os que entraram mediante “ampla concorrência” 2,33 (dp=1,44). Também estão, em todos os fatores que definem o BES, inferiores à média geral.

- ***O Bem-Estar Subjetivo sobre temas relacionados as multidimensões da vida na universidade***

Na tabela 7 são reunidos os índices de BES sobre as variáveis que contemplam as multidimensões da vivência acadêmica:

Tabela 7 – Índices de BES relacionados as questões da vida na universidade

| | <i>BES</i> | <i>P</i> | <i>Satisfação com a Vida</i> | <i>Afeto positivo</i> | <i>Afeto Negativo</i> |
|--------------|------------------|----------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Total</i> | 2,26 (dp = 2.05) | | 3,15 (dp = 0,85) | 2,46 (dp = 0.79) | 3,35 (dp = 0.85) |

| <i>BES por Uso de substância psicoativa*</i> | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| Sim, faço uso | 2.07 (dp=1.36) | 0,001 | 3.01 (dp=0.30) | 2.41 (dp=0.71) | 3.35 (dp=0.76) |
| Não faço uso | 2.54 (dp=1.53) | | 3.05 (dp=0.28) | 2.67 (dp=0.78) | 3.18 (dp=0.83) |
| <i>BES por Frequência do uso de substância psicoativa**</i> | | | | | |
| Diariamente | 1.62 (dp=1.37) | 0,001 | 2.97 (dp=0.31) | 2.25 (dp=0.70) | 3.60 (dp=0.77) |
| Semanalmente | 2.24 (dp=1.19) | | 3.05 (dp=0.29) | 2.43 (dp=0.60) | 3.24 (dp=0.74) |
| Mensalmente | 2.34 (dp=1.32) | | 3.01 (dp=0.32) | 2.50 (dp=0.68) | 3.17 (dp=0.80) |
| Não tem regularidade | 2.25 (dp=1.35) | | 3.04 (dp=0.27) | 2.53 (dp=0.74) | 3.32 (dp=0.74) |
| <i>BES por Prática de atividades físicas</i> | | | | | |
| Frequentemente | 2.83 (dp=1.51) | 0,001 | 3.08 (dp=0.29) | 2.79 (dp=0.77) | 3.04 (dp=0.84) |
| Esporadicamente | 2.16 (dp=1.33) | | 3.02 (dp=0.27) | 2.49 (dp=0.72) | 3.35 (dp=0.74) |
| Nunca | 1.74 (dp=1.42) | | 2.98 (dp=0.31) | 2.25 (dp=0.72) | 3.49 (dp=0.82) |
| <i>BES por Envolvimento direto com algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo***</i> | | | | | |
| Nunca | 2.33 (dp=1.49) | 0,002 | 3.03 (dp=0.29) | 2.53 (dp=0.77) | 3.23 (dp=0.81) |
| Raramente | 2.18 (dp=1.38) | | 3.07 (dp=0.29) | 2.55 (dp=0.75) | 3.44 (dp=0.75) |
| Às vezes | 2.13 (dp=1.51) | | 3.02 (dp=0.31) | 2.50 (dp=0.73) | 3.39 (dp=0.85) |
| Frequentemente | 1.86 (dp=1.08) | | 2.98 (dp=0.32) | 2.35 (dp=0.65) | 3.47 (dp=0.68) |
| <i>BES por Testemunhos de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo</i> | | | | | |
| Nunca | 2.42 (dp=1.51) | 0,001 | 3.04 (dp=0.28) | 2.57 (dp=0.78) | 3.19 (dp=0.84) |
| Raramente | 2.19 (dp=1.46) | | 3.04 (dp=0.27) | 2.48 (dp=0.74) | 3.33 (dp=0.78) |
| Às vezes | 2.03 (dp=1.30) | | 3.01 (dp=0.31) | 2.44 (dp=0.73) | 3.42 (dp=0.66) |
| Frequentemente | 1.99 (dp=1.26) | | 2.98 (dp=0.31) | 2.46 (dp=0.65) | 3.45 (dp=0.77) |
| Sempre | 1.66 (dp=1.59) | | 3.01 (dp=0.29) | 2.42 (dp=0.87) | 3.77 (dp=0.81) |
| <i>BES por Relato de terceiros de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo</i> | | | | | |
| Nunca | 2.71 (dp=1.63) | 0,001 | 3.07 (dp=0.28) | 2.72 (dp=0.82) | 3.08 (dp=0.93) |
| Raramente | 2.42 (dp=1.47) | | 3.04 (dp=0.26) | 2.55 (dp=0.76) | 3.17 (dp=0.88) |
| Às vezes | 2.13 (dp=1.44) | | 3.00 (dp=0.30) | 2.48 (dp=0.74) | 3.35 (dp=0.76) |
| Frequentemente | 2.09 (dp=1.26) | | 3.03 (dp=0.29) | 2.42 (dp=0.72) | 3.36 (dp=0.68) |
| Sempre | 1.86 (dp=1.36) | | 3.00 (dp=0.31) | 2.34 (dp=0.71) | 3.48 (dp=0.75) |

Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultado sem os dados de estudantes que “preferiram não responder” (n=13) para análise do uso de substância psicoativa. **Resultado sem os dados de estudantes que usam “anualmente” (n=9) e que “preferiram não responder” (n=228) para a análise da frequência de uso de substâncias psicoativas. . ***Resultado sem os dados de estudantes que estiveram “sempre” (n=13) envolvidos diretamente com algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo.

Tabela 8 – Índices de BES relacionados as questões da vida na universidade (Continuação)

| | <i>BES</i> | <i>P</i> | <i>Satisfação com a Vida</i> | <i>Afeto positivo</i> | <i>Afeto Negativo</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Total</i> | 2,26 (dp = 2.05) | | 3,15 (dp = 0,85) | 2,46 (dp = 0.79) | 3,35 (dp = 0.85) |
| <i>BES por Experiência de intercâmbio</i> | | | | | |
| Sim, fez intercâmbio | 2.70 (dp=1.32) | 0,003 | 3.12 (dp=0.24) | 2.69 (dp=0.72) | 3.11 (dp=0.75) |
| Não fez intercâmbio | 2.18 (dp=1.47) | | 3.01 (dp=0.29) | 2.49 (dp=0.76) | 3.32 (dp=0.81) |
| <i>BES por Unidade em que estuda na USP (área de conhecimento)*</i> | | | | | |
| Ciências Humanas | 2.31 (dp=1.51) | 0,004 | 3.03 (dp=0.30) | 2.59 (dp=0.80) | 3.31 (dp=0.80) |
| Ciências Sociais Aplicadas | 2.04 (dp=1.26) | | 3.04 (dp=0.31) | 2.42 (dp=0.66) | 3.42 (dp=0.71) |
| Ciências Exatas e da Terra | 2.14 (dp=1.38) | | 2.96 (dp=0.23) | 2.43 (dp=0.71) | 3.25 (dp=0.81) |
| Engenharias | 2.85 (dp=1.45) | | 3.14 (dp=0.26) | 2.72 (dp=0.78) | 3.01 (dp=0.78) |
| Ciências da Saúde | 2.32 (dp=1.47) | | 2.99 (dp=0.26) | 2.57 (dp=0.71) | 3.24 (dp=0.83) |
| Ciências Agrárias | 2.19 (dp=1.70) | | 3.01 (dp=0.27) | 2.49 (dp=0.83) | 3.31 (dp=0.94) |
| <i>BES por Recebimento ou não de bolsa de estudos, ou auxílio pela universidade</i> | | | | | |
| Sim, recebo | 2.43 (dp=1.39) | 0,001 | 2.98 (dp=0.24) | 2.66 (dp=0.69) | 3.20 (dp=0.83) |
| Não recebo | 2.27 (dp=1.80) | | 2.50 (dp=1.13) | 2.26 (dp=1.43) | 2.67 (dp=0.69) |

Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultado sem os dados de estudantes de “outras unidades” (n=32) para a análise por área de conhecimento.

Ao analisar sobre o **uso de substância psicoativa**, verifica-se entre os grupos investigados a diferença significativa ($p=0,001$). Notadamente, o menor nível de BES são da maioria dos participantes que declararam “sim, faço uso” 2,07 (dp=1,36) de algum tipo de substância psicoativa (medicamentos psiquiátricos, álcool ou outras drogas), em contraste com os “não faço uso” 2,54 (dp=1,53). Repara-se que no índice de ‘*satisfação com a vida*’ ambos os grupos estão abaixo da média geral, mostrando que o nível de insatisfação dos estudantes, pode estar atrelada, a não realização de algum objetivo específico do que necessariamente ao consumo de alguma substância.

No que diz respeito a **frequência do uso de substância psicoativa**, foi encontrado uma diferença significativa ($p=0,001$) entre os grupos de consumo. Sendo que o nível de BES dos estudantes que declararam usar “diariamente” 1,62 (dp=1,37) as substâncias descritas acima, mostram-se muito abaixo da média geral e ainda menor frente àqueles que informaram fazer uso “mensalmente” 2,34 (dp=1,32). Também fica evidenciado, que os níveis de BES melhoram na medida que diminui os intervalos de consumo destas substâncias, indicando que quanto mais frequente é o uso, menor será o nível de satisfação com a vida e maior é a presença de emoções

desagradáveis.

No quesito **prática de atividades físicas**, a diferença significativa ($p=0,001$) entre os grupos, revela nos extremos, que o nível de BES é consideravelmente menor para os participantes que declararam “nunca” 1,74 ($dp=1,42$) praticarem exercícios físicos, frente aqueles que “frequentemente” 2,83 ($dp=1,51$) se exercitam. Nota-se que quanto mais regular é a prática de atividades físicas, melhores são os índices de BES, podendo ser observado que a avaliação desta variável é impulsionada pelos escores da dimensão afetiva (positiva e negativa), em outras palavras, é uma experiência regular que alterna muito mais por emoções prazerosas do que por sofrimentos.

No tocante ao **envolvimento direto, testemunho e conhecimento por terceiros de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo**, foi evidenciado nas três variáveis, diferenças significativas de ($p=0,002$) e ($p=0,001$) entre os grupos. Referente ao **envolvimento direto**, o nível de BES dos estudantes que informaram “frequentemente” 1,86 ($dp=1,08$) vivenciar essa situação, é menor em comparação com os que declaram “nunca” 2,33 ($dp=1,49$) terem vivenciado. Acerca do **testemunho**, o nível de BES dos que declaram “sempre” 1,66 ($dp=1,59$) se deparar com eventos deste tipo, é expressivamente inferior em relação aos que afirmam “nunca” 2,42 ($dp=1,51$) terem presenciado. Da mesma forma, sobre **conhecimento por terceiros**, o nível de BES dos que alegam terem “sempre” 1,86 ($dp=1,36$) ciência destas ocorrências, é substancialmente menor frente aos que manifestam “nunca” 2,71 ($dp=1,63$) terem sabido.

Complementando, observa-se no fator ‘*satisfação com a vida*’ que em todos os grupos, nas três circunstâncias, os índices estão abaixo da média geral e principalmente inferiores aos de ‘*afeto negativo*’, indicando que na avaliação geral que fazem da própria vida, o nível de insatisfação dos estudantes está mais vinculado a incidência de situações específicas que tem gerado emoções negativas. Da mesma forma, os elevados índices de ‘*afeto negativo*’ frente aos de ‘*afeto positivo*’ revelam que os participantes devem estar com certa repetição, experienciando situações que geram angústia e engajamento desagradável, reforçando a apatia, desinteresse e/ou a incapacidade de reagir.

Com relação à **experiência de intercâmbio**, a diferença significativa entre os grupos ($p=0,003$) demonstra o quanto esta oportunidade impacta positivamente na vida acadêmica dos estudantes, no qual o nível de BES dos que “Sim, fez intercâmbio” 2,70 ($dp=1,32$), seja internacional ou nacional, estão acima da média geral e ainda mais elevados em comparação

com os que “Não fez intercâmbio” 2,18 (dp=1,47). Ainda assim, para a minoria dos respondentes que fizeram intercâmbio, a experiência parece não impactar o suficiente no nível de *'satisfação com a vida'*, a ponto de colocá-los acima da média. No entanto, os níveis de *'afeto positivo'* e *'afeto negativo'* mostram que a vivência está associada à frequência de emoções positivas e com escores melhores que a amostra. Ou seja, o fato de fazer um intercâmbio, não é garantia de um julgamento positivo da vida, mas uma grande possibilidade de gerar engajamento prazeroso para outras atividades.

Sobre a **unidade em que estuda na USP**, há uma diferença significativa ($p=0,004$) entre os grupos de estudantes por área de conhecimento. Percebe-se que os níveis de BES dos participantes matriculados em cursos da área de “Ciências Sociais Aplicadas” 2,04 (dp=1,26), sejam das unidades de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH, Escola de Comunicações e Artes – ECA, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU, Relações Internacionais – IRI, Faculdade de Direito – FD, Museu de Arqueologia e Etnografia, são nitidamente menores que os das “Engenharias” 2,85 (dp=1,45) da unidade Escola Politécnica – POLI. De forma geral, os resultados são preocupantes em todas as unidades, uma vez que os índices de *'satisfação com a vida'* mostram-se abaixo da média geral, e os de *'afeto negativo'* sobressai aos demais fatores. Dar-se ênfase aos estudantes da área de “Ciências Sociais Aplicadas”, que dentre todos, além de apresentarem insatisfação com a vida, caracterizam por estarem experienciando em maior proporção circunstâncias de descontentamento. Indivíduos com alto afeto positivo, tendem a se adequar às demandas sociais que vivenciam e obter êxito ao longo da vida, enquanto os com alto afeto negativo, costumam se perceber incapazes e inadequados socialmente (Hewitt, 2009).

Por fim, sobre o **recebimento ou não de bolsa de estudos ou auxílio pela universidade**, há uma diferença real entre os grupos de estudantes ($p=0,001$), expondo o nível de BES menor para os participantes que “Não recebo” 2,27 (dp=1,80), bolsa ou auxílio pela universidade, em contradição àqueles que “Sim, recebo” 2,43 (dp=1,39) PAPFE, Crusp, PUB, PEEG, dentre outros. Para além do fato dos participantes que recebem algum tipo de benefício avaliarem o fator *'satisfação com a vida'* abaixo da média geral, tão preocupante quanto é apresentarem nível de *'afeto negativo'* maior do que aqueles sem algum benefício.

Capítulo 5 – Discussões

Neste capítulo, são discutidos os resultados mais relevantes do estudo a partir do marco teórico adotado e da hipótese norteadora, no intuito de caracterizar a Qualidade de Vida Acadêmica - QVA desta amostra de estudantes universitários.

É consenso que a universidade pode ser um ambiente desafiador, quando existe dificuldade de integrar o estudante a este novo ambiente. Por isso, o conceito de QVA, originalmente utilizado para referenciar aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, aqui será tratado com foco no contexto da adaptação acadêmica. Propõe-se compreender na associação entre algumas categorias, o sentimento geral de satisfação dos estudantes com o domínio da vida na universidade, frente às emoções positivas e negativas experienciadas ao longo deste período.

5.1 Qualidade de vida acadêmica frente a aspectos gerais dos estudantes

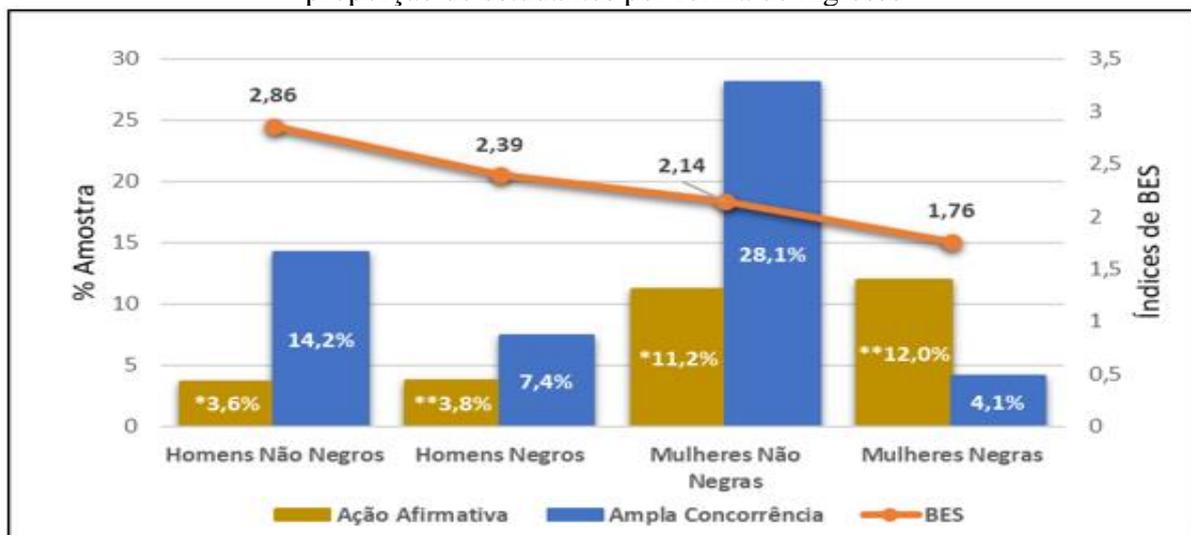
Diversos fatores influenciam na qualidade de vida, tais como educação, saúde, trabalho, sociabilidade, entre outros. Não é possível estabelecer uma análise acerca deste tema sem considerar o contexto e as variáveis sociodemográficas, diretamente ligados à esfera objetiva e subjetiva. Versa, sobre a satisfação do indivíduo frente às necessidades mais elementares (questões socioeconômicas e multiculturais da sociedade), como as condições de acesso à universidade por meio das políticas de ações afirmativas. Mas também engloba as percepções sobre a própria vida, das escolhas individuais (hábitos e o esforço do indivíduo), sentimentos e juízos de valor (interação social e institucional).

Veremos, que na associação entre origem social e destino, ainda há uma forte relação entre classe social de origem e realização educacional. Enfatiza-se que não é uma simples questão de desigualdade de origem, mas de desvantagens que vão se concretizando em várias ocasiões da vida do indivíduo e no transcorrer da sua trajetória social. Especialmente para aqueles, que ao longo da história, foram desfavorecidos de condições que lhes permitissem alcançar uma escolarização com maior qualidade.

- *Associação entre as categorias, sexo, raça-cor e forma de ingresso na universidade*

A associação entre estas categorias, permitiram caracterizar o contexto da qualidade de vida por perfil de estudante, a partir da análise sobre os índices de BES na intersecção sexo/raça-cor frente a forma de ingresso na universidade, como pode ser observado na Figura 7. Verifica-se que o grupo de “mulheres negras” (16,1%), que representam o maior percentual de inseridos por meio de “ações afirmativas” (12%), possuem índices de BES expressivamente inferiores aos dos “homens não negros” (17,8%), que na sua maioria entraram por “ampla concorrência” (14,2%). O nível da qualidade de vida dos estudantes, indicam estar associado a uma certa hierarquia de sexo, em seguida raça-cor, uma vez que os “homens”, independente da raça, apresentam o índice de BES maiores em comparação as “mulheres”.

Figura 7 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade sexo/raça-cor e a proporção de estudantes por forma de ingresso



Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultados referentes aos percentuais de estudantes brancos(as) e amarelos(as) ingressos por meio da cota social (escola pública). **Resultados referentes aos percentuais de estudantes pretos(as) e pardos(as) ingressos por meio da cota racial (pretos, pardos e indígenas).

Mesmo considerando que há outros fatores em comum que devem implicar na qualidade de vida destes públicos, esta tendência de diminuição do BES, que segue uma ordem primeira por sexo e depois por raça-cor, dá a entender, que circunstâncias relacionadas a sua “condição” de mulher, podem estar influenciando negativamente, a avaliação da qualidade de vida das mesmas. Ao tempo, que os grupos de homens, por apresentarem os melhores escores e estarem acima da média geral, indicam uma maior satisfação com o atual padrão de vida que possuem.

Esta análise, reafirma o contexto já evidenciado no estudo realizado por Melo et al. (2023), que identificou os níveis de BES dos estudantes da USP e suas relações com as variáveis sociodemográficas de raça-cor, sexo e renda no contexto da pandemia do COVID-19.

Semelhantemente, foi constatado que as estudantes negras, mulheres e com baixa renda, apresentam os menores índices de BES comparados aos não negros, homens e com rendas maiores. Em específico sobre a relação raça-cor e renda, os índices de BES diminuem gradualmente à medida que a faixa de renda diminui, indicando que os estudantes negros, que tendem a ser mais empobrecidos, estão mais propensos a apresentar níveis de insatisfação com a vida.

Já neste estudo, ao correlacionar raça-cor e a forma de ingresso, foi percebido, que apesar das políticas de “ação afirmativa” serem a principal forma de inserção dos estudantes “negros” na universidade, na medida que aumenta a taxa de inclusão por meio deste processo, diminui o nível de BES dos mesmos. Não podemos dizer que esteja relacionado unicamente a raça-cor dos participantes, até porque o cenário contempla os “não negros” que entram por cota social, mas possivelmente a fragilidade do processo de integração acadêmica, cujo propósito é auxiliar o estudante na percepção do seu papel, gerando satisfação na interação com este ambiente.

Não surpreende, que grupos com histórico de facilidade no acesso a oportunidades sociais, trabalho, estudos, dentre outros, costumem avaliar melhor a qualidade de suas vidas. Este cenário corrobora com o Índice de Perda da Qualidade de Vida (IPQV), elaborado pelo IBGE (2021), a partir dos dados de 2017 a 2018 da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF). Em um índice que varia de 0 a 1, foi constatado que famílias chefiadas por mulheres (0,169), compostas por pessoas de cor parda ou preta (0,185) e com ensino fundamental incompleto (0,199), tiveram a maior perda de qualidade de vida que os homens (0,151), brancos (0,123) e com ensino superior (0,076).

Em uma análise específica acerca da categoria sexo, chama a atenção que a maioria da amostra, composta por “mulheres”, estejam avaliando a qualidade de suas vidas de forma menos positiva que a minoria de “homens”. É pertinente aprofundar sobre quais fatores impactaram ou permanecem acarretando estes níveis de insatisfação com a vida e emoções negativas, uma vez que dentre as possibilidades, deve-se considerar situações de violência que infelizmente ainda são uma realidade em nossa sociedade e na própria universidade. De acordo com dados da pesquisa de interações na USP, realizado pelo Escritório USP Mulheres, da amostra de 13.377 respondentes, equivalente a 17% do corpo discente de todos os *campi* USP em 2017, 11% das mulheres demonstraram, por meio do questionário autoaplicado *online*, terem vivido ou que ainda vivem alguma situação em que se sentiram desrespeitada(o)s, humilhada(o)s, discriminada(o)s e/ou intimidada(o) (BLAY et al., 2018).

Outro ponto a ser observado, refere ao fato de muitas dessas mulheres, principalmente as com menor poder aquisitivo, para permanecerem estudando, precisam conciliar uma tripla jornada entre trabalho doméstico, emprego e a universidade, ou por vezes a própria maternidade. Em um estudo realizado com 23 acadêmicas do curso de psicologia da PUC-BETIM, acerca da qualidade de vida de mulheres com tripla jornada: mães, estudantes e profissionais, foi identificado dentre as que estão atualmente nesta condição, índices de satisfação abaixo da perspectiva por elas estabelecidas. Há um impacto nos domínios físicos, psicológicos, sociais e do meio ambiente, ao tempo, que relatam enfrentar a tripla jornada com a expectativa de que todos os seus sacrifícios serão recompensados no futuro com melhores condições de vida (SALGADO, 2019).

Geralmente, os estudantes que precisam conciliar os estudos com atividades externas, acabam por possuir tempo reduzido para outras atividades acadêmicas, o que pode acarretar mais emoções negativas durante a experiência na universidade. Outras pesquisas associadas a este tema, identificaram que os indivíduos que estudam e trabalham, apresentam menor nível de satisfação do que aqueles que só estudam, ao tempo que os envolvidos com as atividades extracurriculares apresentam maior nível de satisfação acadêmica (LANGAME et al., 2016; SUEHIRO; ANDRADE, 2018). Isto também denota que as vivências acadêmicas fora de sala de aula, auxiliam no sentimento de pertencimento e motivação para a integração acadêmica.

Sobre a categoria raça-cor, a amostra estudada refletiu o cenário institucional, onde a presença de estudantes “não negros” permanece sendo maioria na USP. Tal contexto, mostra-se contrário ao apresentado na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios PNAD/IBGE (2019), que revelou, pela primeira vez, a maioria de 50,3% de estudantes pretos e pardos nas instituições públicas de ensino superior. No entanto, deve-se considerar que somente em 2017, a USP aderiu ao sistema de cotas na Fuvest e no Sisu. De acordo com informações obtidas por Biazzi et al. (2020), junto a Pró-reitoria de graduação, entre 2010 e 2019, quadruplicou o número de estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas na universidade.

Quanto ao aspecto qualidade de vida, mesmo não sendo identificado entre os grupos uma diferença significativa nos níveis de BES, deve-se frente a desproporção do fator *‘satisfação com a vida’*, ponderar, se para os estudantes “negros”, as circunstâncias da vida estão em maior desacordo com o padrão pelos próprios estabelecidos, tendendo a gerar insatisfação. Acrescenta Pavot e Diener (1993), que a maneira como o indivíduo avalia a sua vida, dependerá de fatores ligados a trajetória e a eventos que culminaram nas crenças atuais e na forma de se relacionar.

No que concerne a forma de ingresso na universidade, dar-se ênfase ao relevante percentual de estudantes, que entraram por meio do sistema de seleção de cotas sociais e raciais na Fuvest e no Sisu. De acordo com dados levantados por Cruz (2021), junto a Pró-reitoria de graduação, no respectivo ano, foi registrado a matrícula de 51,7% de estudantes oriundos de escolas públicas (EP) e dentre estes, 44,1% são de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Tais resultados indicam que mesmo tardiamente, a USP, vem gradualmente democratizando suas vagas e quebrando paradigmas.

Entretanto, deve-se estar atento ao processo de integração junto a esses novos estudantes, uma vez que no último Censo de Educação Superior (BRASIL, 2021), a taxa de desistência acumulada, manteve-se alta, com 59%, frente a permanência de 41%. Com uma taxa de evasão maior que a de inclusão, torna-se pertinente pensar em estratégias que visem não somente a permanência destes estudantes na universidade, mas garantam o sucesso acadêmico dos mesmos. Em especial, para as “mulheres negras” ingressas na universidade por meio de “ações afirmativas”, que em comparação a média geral, indicaram terem experienciado mais emoções negativas do que positivas em suas vidas.

O ambiente universitário apresenta demandas diferentes do contexto escolar, costuma ser menos rígido e estruturado, oferecendo maior liberdade para os estudantes construírem suas próprias vivências acadêmicas. Teixeira, Castro e Zoltowski (2012), apontam que as consequências psicológicas do ingresso na universidade são ainda mais acentuadas para os jovens que entram logo após a conclusão do ensino médio. Eles passam por uma transição entre escola e universidade que exige recursos psicológicos e estratégias de adaptação à nova realidade.

Dificuldades tendem a ser maiores para os estudantes pobres, negros e egressos da escola pública, que ao ingressar em um ambiente ainda elitizado, como a universidade pública, é esperado que apresentem dificuldades de adaptação, seja de ordem pessoal, interpessoal e/ou social. Salienta Gaspar e Balancho (2017), que é fundamental intervir junto a grupos mais desfavorecidos que apresentam maior risco no desenvolvimento cognitivo e emocional, primando pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais que auxiliem no futuro, junto a situações negativas.

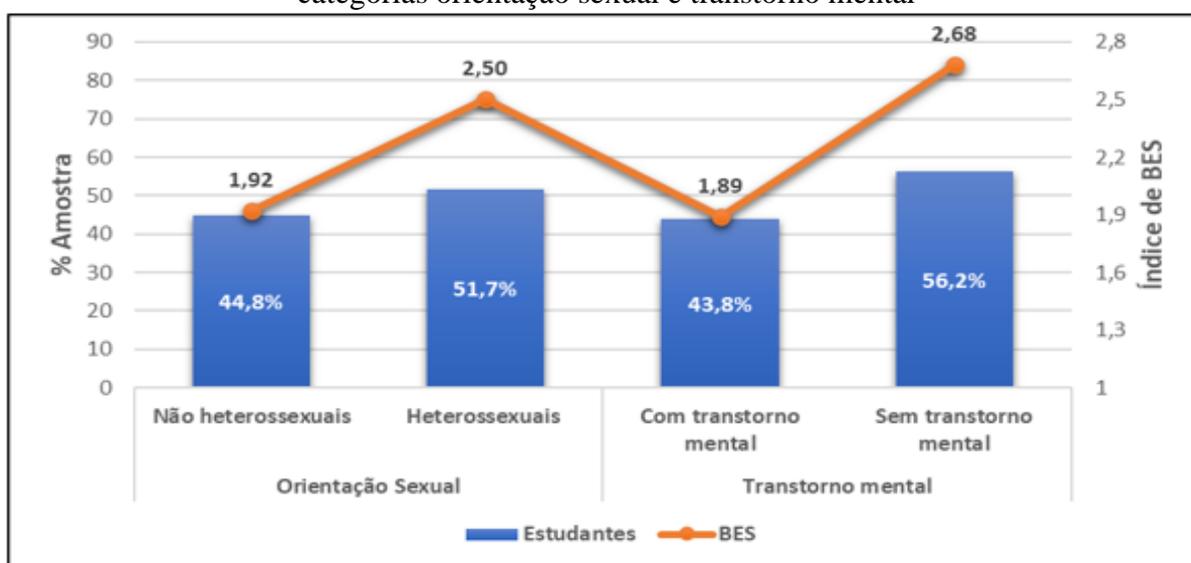
Para isso, as políticas de inclusão na universidade, que visam à democratização do ensino superior, precisam priorizar não somente o aumento quantitativo no número de estudantes matriculados em universidades, mas na realização de ações que garantam a permanência e a qualidade de vida dos estudantes. Mas como enfatizado por Mayorga e Souza

(2012), uma política de ação afirmativa deve considerar medidas e propostas que promovam o acesso, mas, sobretudo, assegure a permanência exitosa dos estudantes negros e pobres na universidade pública.

- **Associação entre as categorias, orientação sexual e o transtorno mental**

Há uma similaridade entre essas duas categorias ao constatar que os estudantes “não heterossexuais” (44,8%) e “com diagnóstico” (43,8%), apresentam níveis de BES abaixo da média investigada e inferiores aos “heterossexuais” (51,7%) e “sem diagnóstico” (56,2%), como pode ser percebido na Figura 8. Não se trata de uma condição relacionada a sexualidade em si, mas a como expectativas criadas e circunstâncias da vida, quando não bem assistidas, podem levar um estado momentâneo de insatisfação com a mesma. Tal contexto, está, provavelmente associado, à qualidade dos relacionamentos estabelecidos dentro e fora do âmbito acadêmico. Uma vez que para Nogueira (2017), estabelecer relações saudáveis e com profundidade são preditores de saúde mental, qualidade de vida e sucesso acadêmico.

Figura 8 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias orientação sexual e transtorno mental



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

No estudo realizado por Gmelin et al. (2022), sobre o risco aumentado de transtornos mentais entre indivíduos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgênero), foram analisados dados transnacionais das Pesquisas Mundiais de Saúde Mental, que examinaram as disparidades nos resultados de saúde mental com base na orientação sexual. Em uma população total de

46.889 indivíduos, sendo 807 autodeclarados LGBT, foi evidenciado o aumento das taxas de morbidade psiquiátrica entre os participantes LGBT. Acrescentam, que estes resultados estão também associados a ausência de um apoio social e com qualidade, já que os poucos mediados por familiares, mostraram-se mais resilientes.

Diversos estudantes podem apresentar dificuldades nestes quesitos, devido à timidez ou o pouco repertório de habilidades sociais. Principalmente ao ingressarem na universidade, quando costumam sentir as mudanças no processo de suporte social, por conta do afastamento da família e dos vínculos sociais anteriores à universidade. Tendem a vivenciar ansiedade e estresse, o que pode trazer implicações à saúde mental. Devido a isso, ressalto que as relações sociais são fatores determinantes para a qualidade de vida e o fortalecimento da saúde mental.

Por exemplo, a solidão durante o período universitário, está associada a maiores níveis de depressão e ansiedade, assim como a uma variedade de outros sintomas vinculados a transtornos mentais. Alguns autores chegam a definir a solidão como uma condição debilitante, que pode gerar sentimentos de angústia e vazio. Entretanto, a solidão não deriva apenas do estar objetivamente sozinho, mas pode vir acompanhada da percepção de que as suas necessidades sociais não estão sendo atendidas (BARROSO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2019).

Há de se considerar, que a vida na universidade é potencialmente estressora. Enfatizado por Soares et al. (2019), que para o enfrentamento adequado, é necessário que os estudantes desenvolvam estratégias de *coping* (termo que remete à mobilização consciente de recursos para solucionar problemas) e habilidades sociais. Tanto o coping como as habilidades sociais, mostram-se essenciais para o estudante poder encontrar fontes de apoio, por meio do estabelecimento de novas amizades e relacionamentos saudáveis. Tais parcerias contribuem para a qualidade de vida e saúde dos estudantes.

Desse modo, se as relações sociais interferem diretamente no sentimento de bem-estar, logo os sentimentos gerados no contato com o ambiente irão interferir na forma como o indivíduo age naquele contexto. Quanto mais o indivíduo sentir identificação com o ambiente acadêmico e com os atores envolvidos, mais ele poderá sentir bem-estar na instituição.

Outro ponto de atenção acerca da orientação sexual, refere ao fato de muitos indivíduos que se identificam como “não heterossexuais” e que vivenciam a violência simbólica desde a socialização primária. Torna-se importante averiguar se este contexto não se estende ao ambiente acadêmico e como a instituição vem abordando e tratando os conteúdos de diversidade sexual e discriminação. Como enfatizado por Moretti-Pires, Vieira e Finker (2022), a violência moral e psicológica é um processo vivenciado por pessoas LGBT desde a infância, e que também é

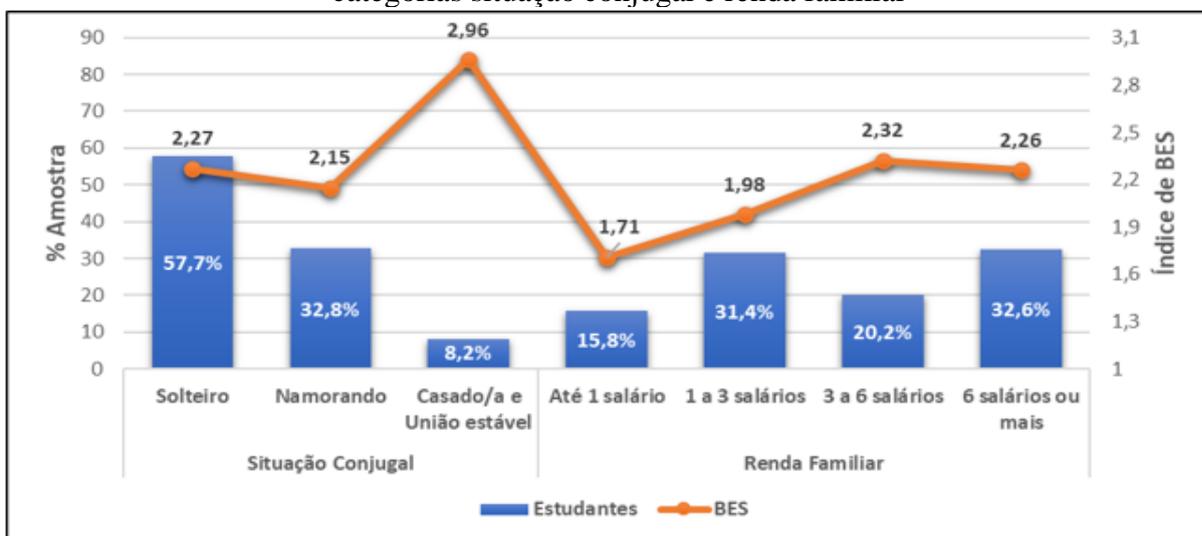
manifesto na vida acadêmica, por meio das sanções da heteronormatividade hegemônica.

Diante do exposto, considero que o desenvolvimento de novas competências sociais e relações sociais satisfatórias, são essenciais para a permanência e conclusão do processo formativo. Quando o estudante desenvolve a confiança para as novas relações interpessoais, ele torna-se capaz de construir relacionamentos com maior nível de intimidade, empatia e aceitação das diferenças. Na perspectiva supracitada, ressaltam Cabral e Matos (2010), que o desenvolvimento da identidade é constituído pelas interações com o mundo, estabelecidas inicialmente com as figuras parentais e, mais adiante, podem ser com a universidade, que amplia os vínculos sociais.

- ***Associação entre as categorias, situação conjugal e renda familiar***

Na associação entre as categorias, percebe-se nos elevados índices de BES dos estudantes “casado/a ou união estável” (8,2%) e recebem “3 a 6 salários mínimos” (20,6%), a maior satisfação entre aqueles que possuem, no cotidiano de suas vidas, um relacionamento afetivo mais consolidado e com uma renda admissível. Tendo em vista, que a avaliação sobre a qualidade de vida sofre influência também de aspectos como as relações sociais em casa e o nível de independência financeira, ao que tudo indica, estes grupos destacados, parecem atender as expectativas almejadas pelos estudantes, auxiliando no aumento da autoestima e no julgamento da vida. Como exibido na Figura 9:

Figura 9 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias situação conjugal e renda familiar



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

A respeito da situação conjugal, podemos entender que relacionamentos afetivos com compromissos mais consolidados, estão contribuindo para elevar o nível de BES dos estudantes. Provavelmente vinculado ao fato, de estar no momento, possibilitando o compartilhar de sentimentos positivos e dificuldades, contribuindo para o aumento da frequência de afetos positivos, elevando o BES.

Mesmo considerando que estávamos em um período de restrições e isolamento social por razão da pandemia, ao que tudo indica, a vivência de um relacionamento interpessoal com vínculo legal, proporcionou com maior regularidade para estes participantes, a vivência de emoções positivas, amenizando a intensidade das negativas.

Cabe ressaltar, que estudos como os de Woyciekoski, Stenert & Hutz (2012) e Scorsolini-comin et al. (2016), já apontavam que indivíduos casados e com parceiros estáveis tendem a ter níveis mais elevados de BES do que solteiros ou divorciados, bem como o maior nível de satisfação conjugal está associado positivamente ao BES. Em síntese, a relação contínua e duradoura entre duas pessoas cujo objetivo é constituir família, costuma favorecer a aquisição de comportamentos sociais mais funcionais e cognições mais adaptativas para o aumento da qualidade de vida.

A respeito da renda familiar, há uma inegável correlação entre qualidade de vida e situação socioeconômica, já que os maiores níveis de BES estão vinculados aos estudantes com renda igual ou superior a 3 (três) salários mínimos, enquanto os que recebem até 1 salário mínimo, apresentam níveis notadamente inferiores. Trata-se de uma questão ampla que abrange vários aspectos da vida do indivíduo, mas no que refere ao contexto universitário, cabe a reflexão sobre o processo de integração acadêmica e as propostas das políticas de permanência estudantil, se as ações estão conseguindo garantir igualdade de oportunidades aos estudantes, promovendo mais experiências positivas.

Visto que as avaliações mais preocupantes sobre a qualidade de vida são dos estudantes pobres, julgo ser importante abordar a condição de classe social, que influi nos indicadores psicossociais dos estudantes, como, por exemplo: ocupação, educação e identidade. A articulação entre esses fatores resulta no enquadramento de um indivíduo em uma classe social, moldando oportunidades e comportamentos individuais. Para autores como Lima (2016), o nível de educação é classificado como um indicador tão relevante quanto a ocupação, sendo mais importante que o dinheiro e o estilo de vida, onde, por vezes, o diploma universitário ocasiona uma percepção de classe social mais elevada.

Há diversos debates na atualidade sobre as questões de classe social no âmbito universitário. Pode-se dizer que a classe socioeconômica ainda é uma variável social que interfere na possibilidade de ingressar e permanecer na universidade. Compartilho do pensamento de autores, como Louro (2017), que apenas a expansão da cobertura de ensino não garante redução das desigualdades sociais ou do fracasso acadêmico, entre classes menos favorecidas, é preciso trabalhar os processos de integração e socialização destes ao ambiente acadêmico.

Até que mudanças sociais mais significativas aconteçam, o contexto universitário brasileiro continuará sendo atravessado pela desigualdade social, que impacta na qualidade de vida destes estudantes pertencentes a uma classe socioeconômica menos favorecida. Para alcançar o objetivo de apoiar a permanência destes estudantes, que ingressam em um mundo muito diferente do que estão habituados, torna-se fundamental ter ciência das principais demandas, acolher e dar suporte para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao cotidiano da academia.

5.2 Qualidade de vida acadêmica frente à experiência da universidade

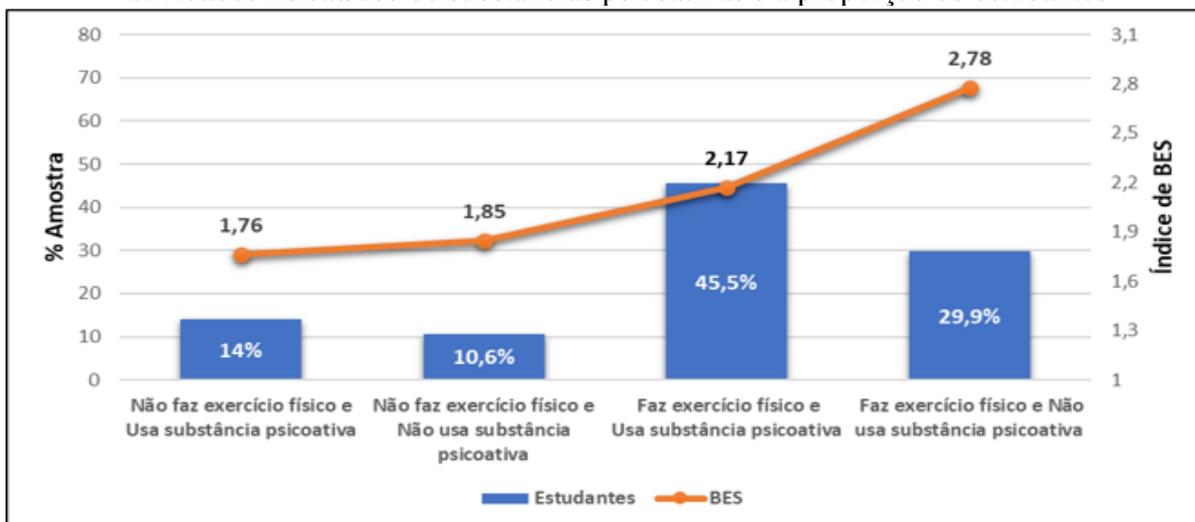
Durante o período universitário, o indivíduo experiencia novas situações que são potencialmente desafiadoras a vida, em particular a adaptação no ensino superior. Por mais que tenha como principal foco a formação e profissionalização dos estudantes, ao longo dos anos, tem se caracterizado como um espaço de desenvolvimento global. Aspectos multidimensionais tornam-se essenciais para o melhor processo de integração a vida na universidade. Assim, situações correlacionadas ou proporcionadas pelo contexto acadêmico levam a diferentes formas de experimentação de si, funcionando como motor do desenvolvimento psicossocial e determinante para a qualidade de vida dos estudantes.

Em vista disso, as questões pertinentes a vida na universidade, foram agrupadas e associadas por equivalência, no intuito de caracterizar na dimensão pessoal, interpessoal/social e institucional, a avaliação dos estudantes sobre a qualidade de vida acadêmica.

- *Associação entre as categorias, uso de substâncias psicoativas e a prática de atividades físicas*

A associação entre estas categorias, auxiliaram na compreensão da qualidade de vida dos estudantes frente ao contexto da dimensão pessoal da vivência acadêmica. Ao analisar os índices de BES na intersecção uso de substâncias psicoativas/prática de atividades físicas, com a proporção de estudantes, identifica-se o grupo de estudantes que “fazem exercício físico e não usam substâncias psicoativas” (29,9%), com o nível de BES consideravelmente maior em relação aqueles que “não faz exercício físico e usa substâncias psicoativas” (14%). Ou seja, a avaliação sobre a qualidade de vida melhora na medida que os estudantes param de consumir substâncias psicoativas e adotam a prática regular de atividades físicas, como pode ser visto a seguir.

Figura 10 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade prática de atividades físicas/uso de substâncias psicoativas e a proporção de estudantes



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

A universidade é um espaço de pluralidades, que traz impõe desafios e exigências aos estudantes, como a necessidade de se adaptar a uma nova rotina e conviver com outros, de diferentes origens e visões de mundo. Nesse sentido, a vida na universidade representa um momento de rupturas e transformações, que pode levar tanto a desenvolver o sofrimento psicológico, como a promover um maior envolvimento pessoal, social e institucional. No que refere a dimensão pessoal dos temas abordados, é percebido, que aderir a um estilo de vida que tenha por hábito o exercício físico, gera maior impacto na qualidade de vida, do que somente abdicar do uso destas substâncias.

Em específico sobre o uso de substâncias psicoativas, enfatiza-se o alto índice de afeto negativo e o aumento da frequência deste fator na medida que se torna mais regular o consumo. Denota o predomínio de eventos que estão ocasionando mais emoções negativas e

provavelmente estimulando a adesão de substâncias que geram sensações momentâneas de bem-estar, como as “drogas”. Segundo Diener et al. (1991), situações que causam emoções negativas intensas, pode implicar no cancelamento recíproco do efeito das emoções positivas, visto que eventos pouco frequentes, não costumam alterar os níveis médios de BES.

Até por isso, deve ser aprofundado no futuro, se situações da vivência acadêmica que acarretaram sofrimento psicológico, influenciaram os estudantes ao consumo de substâncias psicoativas. Uma vez que configurado o sofrimento psicológico, maior será o desafio do processo de adaptação acadêmica. No qual as experiências que suscitam emoções negativas, tendem a dificultar a permanência no contexto universitário, por afetar a qualidade de vida dos estudantes, reduzindo a satisfação com a vida e o contato com emoções positivas. Portanto, deve-se considerar o uso de substâncias psicoativas um fator de risco que diminuem os níveis de BES.

Em 2012, foi realizado um estudo com 657 indivíduos (estudantes, professores e servidores), para examinar a relação entre uso de drogas e sofrimento psíquico numa universidade do Sul do Brasil. Por meio de um questionário padronizado, anônimo e autoaplicado, com as questões do *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20), foi percebido que o período de ingresso na universidade, deve ser considerado um facilitador para o consumo de substâncias psicoativas, e conseqüentemente um desfecho para o sofrimento psíquico (HORTA, HORTA & HORTA, 2012).

Por outro lado, quanto mais regular for a prática de atividades físicas, mas positiva será a avaliação sobre a qualidade de suas vidas. A rotina frequente de exercícios físicos promovem uma sensação de prosperidade relacionadas as emoções positivas, seja pelas interações sociais, autoeficácia ou até na liberação de neuro-hormônios que impactam positivamente no BES.

Em relação a hábitos, a associação entre qualidade de vida e a prática de atividades físicas mostra-se significativa. Por exemplo, o esporte é um fenômeno social, que interfere diretamente em questões individuais e sociais. Todavia, como a atividade física é incorporada na vida cotidiana depende de questões ligadas à educação, cultura e condições financeiras. Mas, como já dito, os indivíduos que praticam atividade física tendem a apresentar mais qualidade de vida independente de gênero, raça e condição social.

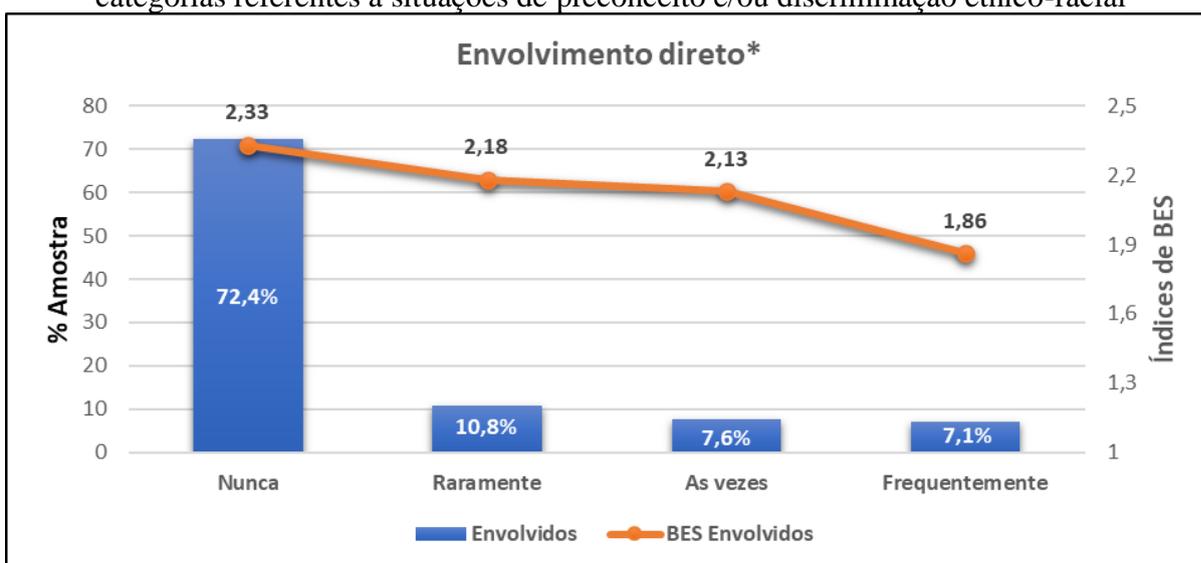
Tal cenário, corrobora com o estudo realizado por Lizote & Souza (2020), que relacionou o BES e a satisfação com a vida, com a prática de atividades esportivas. Em uma amostra de 84 estudantes de educação física de uma universidade de Santa Catarina, foi utilizada a escala de Albuquerque e Tróccoli, a mesma adotada nesta pesquisa para avaliar o

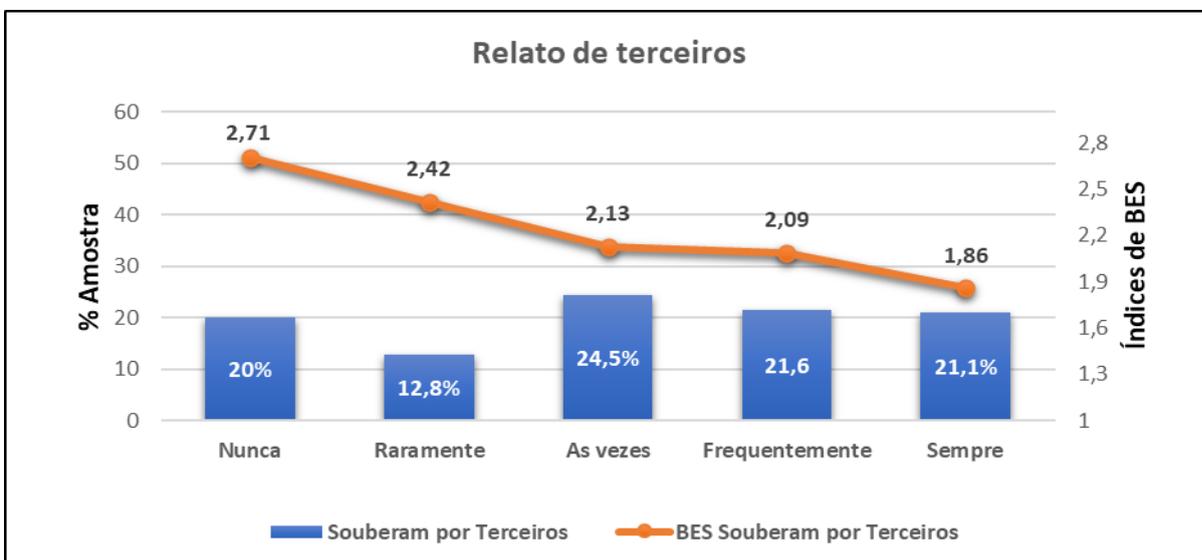
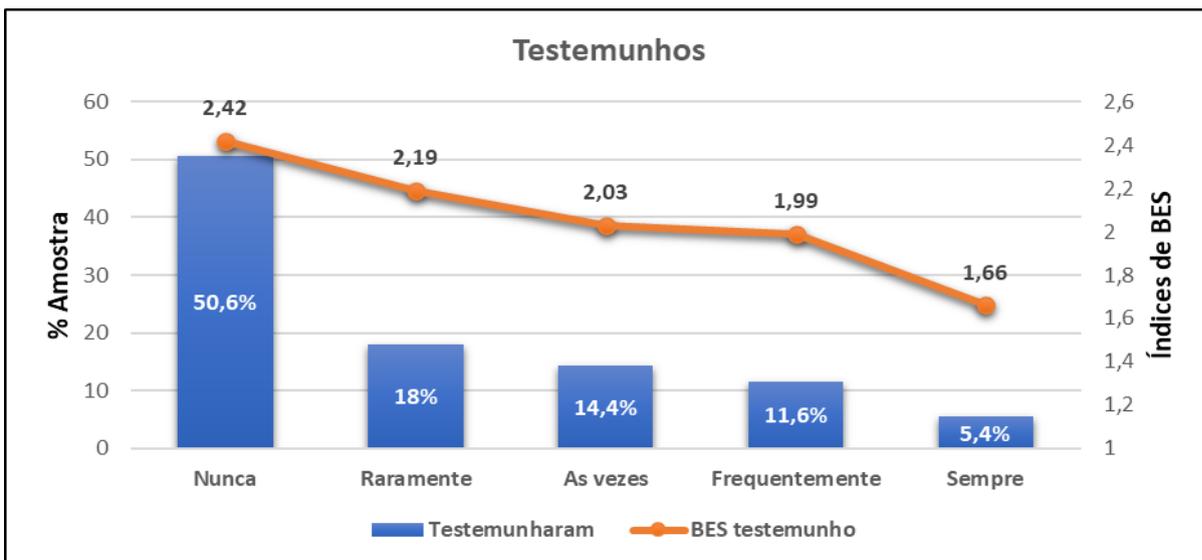
BES dos estudantes. Sendo evidenciado, que a prática regular de atividades físicas influenciaram positivamente na qualidade de vida dos participantes, razão do aumento do afeto positivo e a diminuição do afeto negativo.

- ***Associação entre as categorias, referentes a situações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial***

A associação entre as três questões referentes a situações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial, contribuiram para uma percepção sobre a qualidade de vida dos estudantes frente ao contexto da dimensão interpessoal/social da vivência acadêmica, sobretudo relacionadas a este tema. Observa-se em comum, na Figura 11, que quanto mais regular for a experiência destas circunstâncias, menor é o nível de BES dos estudantes. Tendo os que declaram “frequentemente” estarem envolvidos (7,1%) e os que “sempre” testemunharam (5,4%) ou tiveram conhecimento por terceiros (21,1%), as piores avaliações sobre a qualidade de suas vidas, em comparação com aqueles que “nunca” passaram por qualquer destas situações. Os dados revelam, o impacto negativo na qualidade de vida tanto de “negros” como “não negros”, que tenham tido ciência por outrem ou presenciado situações deste tipo.

Figura 11 – Comparação entre os índices de BES e proporção de estudantes, nas categorias referentes a situações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial





Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Sem os estudantes que estiveram “sempre” envolvidos diretamente com algum caso ou situação do tipo, por apresentar percentual de respondentes inferior a 5% da amostra.

O BES contempla a experiência individual e subjetiva da avaliação de vida de cada indivíduo. Para aqueles que declararam não terem vivenciado qualquer das situações levantadas, não reflete simplesmente um caráter positivo, mas a possibilidade de não se reconhecer parte deste contexto, onde mesmo ciente da existência decide por não se envolver. Enfatiza Siqueira (1995), que para elevar o nível de BES, é necessário o indivíduo reconhecer seu envolvimento com o meio e mostrar ser capaz de se colocar no papel do outro, gerar o comprometimento afetivo com as pessoas e a instituição através da interação.

Também pode ser observado, que a avaliação dos estudantes sobre a qualidade de suas vidas, se torna menos positiva, na medida que fica mais regular a vivência de situações de preconceito e discriminação étnico-racial. Tal cenário não surpreende, já que devido a diversos

fenômenos históricos, peculiaridades resultaram no denominado racismo institucional. Casos ou situações, costumam ser incorporado pelas instituições e acontece veladamente. Ele gera como consequência um tratamento diferenciado entre negros e não negros em diversas esferas sociais, como as instituições de ensino. Como enfatizado por Santos (2012, p.145), “ao longo dos séculos o racismo tem sido utilizado para justificar diferentes formas de opressão e violência e a manutenção de sistema de privilégios.”

No estudo realizado por Muñoz, Oliveira e Santos (2018), com 15 mulheres negras, acadêmicas da Universidade de São Paulo, são apresentados relatos das experiências de preconceitos e discriminação ocorridos no ambiente universitário, caracterizado por atos de hostilidade, rejeição e impedimentos com base em noções de inferioridade da cor-raça negra. Em um contexto já marcado pela desproporção de vagas entre estudantes “negros” e “não negros” nas universidades públicas, corrobora com este estudo, a importância de as políticas de assistência estudantil irem além do suporte material, garantir a integração social e o suporte psicológico de todos. Particularmente as mulheres negras, que mesmo sendo minoria no ambiente acadêmico, ainda são vítimas de preconceito, racismo e discriminação.

Acredito, não ser exagero considerar o racismo um dos maiores problemas sociais do Brasil. Se por um lado o racismo continua existindo em todas as esferas da sociedade, inclusive na universidade, a ideia de heterogeneidade racial presente no imaginário da população, é outro ponto que precisa ser trabalhado pelas instituições de ensino, sobretudo, quando for abordado o tema das cotas raciais. Visto que a democratização do acesso ao ensino superior por meio da política de cota, é uma realidade cada vez mais crescentes, que precisa ser discutido, para que as relações raciais não apareçam somente nas sutilezas do cotidiano.

Nessa perspectiva, casos ou situações de preconceito e a discriminação étnico-racial não podem ser vistas, como um mero problema individual e moral, a serem tratadas por meio da educação, precisa também alcançar uma esfera mais ampla da sociedade. Para que o debate não fique reduzido a aspectos individuais, entendo que cabe a instâncias mais imediatas, como a universidade, promover reflexões sobre as estruturas sociais que reforçam a ideia de raça.

O aspecto social é fundamental para o nível de satisfação do indivíduo, quando associado ao convívio com outros indivíduos e a participação em atividades sociais. É percebido que a construção de relacionamentos positivos e significativos contribui para a integração acadêmica e o sentimento de pertencimento do ambiente acadêmico. Ressaltado por Magalhães (2013), que o sucesso na integração social está associado ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais mais maduros. Para isso, é essencial que o estudante desenvolva

repertórios comportamentais para tolerar as diferenças e ter relações saudáveis com os outros.

No que concerne a intolerância as diferenças, a igualdade de características sociais e raciais favorecem a aproximação nos primeiros períodos da faculdade. Já as diferenças sociodemográficas e referentes à condição social trazem dificuldades na convivência. Por conta disso, existe tendência a criação de subgrupos que podem repercutir em estereótipos e formas de violência. Nesse sentido, a formação de grupos fechados que impedem a entrada de novos integrantes pode prejudicar a abertura para novas formas de sociabilidade, gerando estruturas rígidas. Ressalta-se que os grupos apresentam características próprias, que reforçam regras e normas valorizadas pelos seus membros (SOARES et al., 2016).

Conflitos que fazem parte da vida humana e são comuns quando as ideias e visões de mundo não são similares. O mais importante é como os indivíduos manejam o conflito para existirem propostas de solução e crescimento mútuo. Para lidar com os conflitos de maneira assertiva, torna-se essencial ter um repertório de habilidades sociais adequado. Acrescenta Ferreira, Oliveira e Vandenberghe (2014), que quando o indivíduo tem dificuldades em manejar conflitos e visa fugir deles, existe maior probabilidade de reações de ansiedade frente as situações conflituosas.

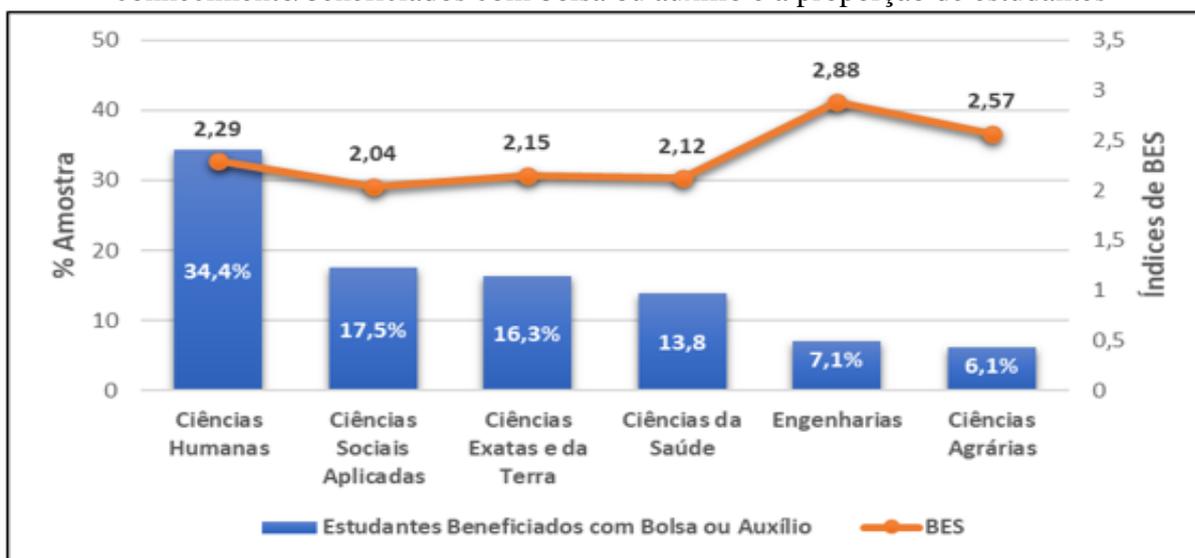
Enfim, o ambiente universitário representa uma oportunidade para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos e, por esse motivo, as relações interpessoais estabelecidas são uma parte primordial para a análise do processo de integração acadêmica do estudante. Por sua vez, os sentimentos gerados pelo ambiente, interferem na forma como o indivíduo age naquele contexto. Quanto mais o indivíduo sentir identificação ao ambiente acadêmico e aos colegas, mais ele poderá sentir bem-estar na instituição. Assim, o sucesso acadêmico não depende apenas de fatores cognitivos ou institucionais, mas deve considerar também os fatores interpessoais.

- ***Associação entre as categorias, área de conhecimento e benefício recebido pela universidade***

A associação entre estas duas categorias, possibilitaram ponderar a qualidade de vida dos estudantes frente ao contexto da dimensão institucional da vivência acadêmica. Foi evidenciado na intersecção área de conhecimento/benefício recebido pela universidade, que a área de “Ciências sociais aplicadas” (17,5%), mesmo tendo um dos maiores percentuais de contemplados com bolsas ou auxílios, ainda apresenta o nível de BES muito inferior em relação

as “engenharias” (7,1%), que possui menor distribuição. Acrescenta-se que metade da amostra de estudantes beneficiados, estão agrupadas em áreas, que apresentam níveis de BES abaixo da média geral. Supostamente, bolsas ou auxílios financeiros/materiais recebidos, devem até abrandar dificuldades que provavelmente seriam maiores sem as tais, mas ao que tudo indica, estas ações, por si só, não são o suficiente para garantir junto aos estudantes uma avaliação mais positiva sobre a qualidade de suas vidas. Como exposto na Figura 12:

Figura 12 – Comparação entre os índices de BES na interseccionalidade, área de conhecimento/beneficiados com bolsa ou auxílio e a proporção de estudantes



Nota. Fonte de dados da pesquisa. Unidades por área de conhecimento: Ciências Humanas (Faculdade de Educação-FE; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-FFLCH; Instituto de Psicologia-IP); Ciências Sociais Aplicadas (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade-FEA; Escola de Artes, Ciências e Humanidades-EACH; Escola de Comunicações e Artes-ECA; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-FAU; Instituto de Relações Internacionais-IRI; Museu de Arqueologia e Etnografia-MAE); Ciências Exatas e da Terra (Instituto de Física-IF; Instituto de Química-IQ; Instituto de Geociências-IGc); Ciências da Saúde (Escola de Educação Física e Esporte-EEFE; Escola de Enfermagem-EE; Faculdade de Ciências Farmacêuticas-FCF; Departamento de Fonoaudiologia, Fisioterapia e T. Ocupacional-FOFITO; Faculdade de Medicina-FM; Faculdade de Odontologia-FO; Faculdade de Saúde Pública-FSP; Instituto de Ciências Biomédicas-ICB); Engenharias (Escola Politécnica-POLI); Ciências Agrárias (Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia-FMVZ). Sem os estudantes de outras áreas, por apresentar percentual de respondentes inferior a 5% da amostra.

Também é observado, uma tendência das áreas de conhecimento com o maior quantitativo de matriculados, terem uma maior proporção de indivíduos contemplados com bolsas ou auxílios. Para esta seleção, a USP adota processo de classificação socioeconômica com critérios unificados e pré-estabelecidos. Considero que há uma justa distribuição dos benefícios, concedidos a um público com menor condição socioeconômica. Contudo, estas ações não refletem nos melhores índices de BES, sinalizando que os estudantes não estão conseguindo abstrair ou superar as dificuldades (baixa satisfação com a vida), ao tempo que vivenciam uma

dimensão geral de engajamento sem prazer (alto afeto negativo). Para Watson, Clark & Tellegen (1998), os indivíduos desanimados e preocupados que demonstram baixo nível de BES, podem estar constantemente vivenciando episódios intensos de desprazer.

Pode-se dizer que o ingresso na universidade tende a ampliar o número de exigências e a acentuar a necessidade de organizar o tempo de maneira efetiva. As demandas universitárias diferem das que acontecem, por exemplo, no ensino médio. Na dinâmica institucional, o indivíduo passa a ter maior autonomia e responsabilidade, sem que haja uma estrutura atenta as particularidades de cada público, dando suporte no processo de adaptação acadêmica. Lembrando, que o domínio satisfação, é uma avaliação geral sobre a vida segundo o parâmetro de cada um, em que há uma comparação entre as condições de vida do indivíduo e as expectativas criadas, ou seja, remete também a aspectos culturais, históricos e sociais.

Desde modo, dar-se ênfase a importância do envolvimento acadêmico, enquanto termo integrador entre diferentes dimensões da experiência de vida universitária, englobando aspectos contextuais e subjetivos. Esse construto versa sobre o nível de comprometimento com a instituição de ensino e possui dimensões comportamentais, sociais e institucionais. Pressupõe-se que quanto maior for o nível de envolvimento do estudante, menor será a probabilidade da ocorrência de evasão, além dos efeitos no sentimento de bem-estar e na qualidade de vida acadêmica.

Os estudantes envolvidos, estão mais propensos a interpretar as experiências acadêmicas como positivas, sobretudo, por estarem mais engajados e persistentes nas tarefas. Analisando seu papel representativo na busca de melhorias individuais e coletivas, levando a ter maior satisfação com a instituição de ensino, já que se vê parte da mesma. Ressaltado por Sarriera et al. (2012), que a construção de relacionamentos positivos e significativos contribui para o sentimento de pertencimento em relação aos pares e aos atores institucionais, o que significa afirmar que a decisão do indivíduo de permanecer ou abandonar o curso tem relação com o nível de integração acadêmica.

A integração acadêmica depende de fatores os individuais e institucionais. Para que se obtenha sucesso, precisa ter a disposição do estudante, mas principalmente, que a instituição forneça condições adequadas para que estes sintam-se apoiados e confortáveis neste novo contexto. Torna-se essencial conceber a universidade como um espaço significativo para a formação social do estudante. Os programas de assistência estudantil, devem favorecer a integração dos mesmos à rotina universitária e proporcionar subsídios a fim de que permaneçam na instituição, encontrando fontes de suporte para superar os desafios inerentes ao cotidiano da

academia.

É natural, que as universidades direcionem grande parte dos recursos referentes a política de assistência estudantil, para a manutenção do auxílio financeiro/material. Tendo em conta, que muitos dos estudantes, enfrentam dificuldades econômicas para permanecer na universidade. Mas cabe reforçar, a importância dos investimentos irem além, com estratégias que promovam as relações interpessoais, fortaleça o pertencimento e garantam a atenção a saúde emocional dos estudantes. Estudos como os de Machado (2011), Machado & Pan (2013), Sampaio & Santos (2011), já apontavam a importância de fortalecer estruturas na universidade para o apoio a produção de identidades plurais e reconhecimento das alteridades, para que oportunidades mais igualitárias sejam criadas.

As universidades, por sua própria concepção, precisam assumir o compromisso de regularmente reinterpretar sua estrutura, seus hábitos e sua prática, devem estar cientes da heterogeneidade dos indivíduos que recebem. Logo, as instituições devem conseguir incentivar as discussões, identificar as demandas e auxiliar para a melhor integração do estudante a vida na universidade, seja por meio de programas voltados a especificidade de um público ou pela reorganização das próprias atividades acadêmicas. Além disso, as instituições podem oferecer estratégias de atenção psicossocial, que podem incluir o acesso a psicólogos e psiquiatras.

Em síntese, na dimensão institucional da vivência acadêmica, percebe-se que as expectativas dos estudantes sobre a infraestrutura e serviços ofertados pela universidade ao longo da sua trajetória, exerceram influência na satisfação dos mesmos, bem como, no desejo de manter-se integrada a este ambiente. Até por isso, há uma diferença significativa no nível de BES entre estudantes de diferentes área de conhecimento, tem o que é particular do indivíduo, mas precisamos considerar o que é próprio de cada unidade. A instituição deve se posicionar como espaço de formação social e profissional, que ofereça no cotidiano oportunidades de aprendizado dentro e fora da universidade, promover no estudante, o protagonismo da sua vida e a reflexão crítica sobre o mundo.

Considerações finais e Lições aprendidas

Esta pesquisa teve em vista caracterizar a qualidade de vida dos estudantes universitários, a partir da análise de BES, frente aos aspectos gerais e questões relativas às experiências de vida no ambiente acadêmico. De forma geral, ficou evidenciado um nível de BES que podemos considerar inadequado, composto quase na totalidade das categorias investigadas, por um baixo índice de satisfação com a vida e de emoções positivas, ao tempo que apresenta uma alta frequência de emoções negativas. Quando comparado com outros estudos realizados com o público semelhante, ainda mais preocupante é o cenário. Entretanto, ressalta-se que os dados foram coletados no período de Pandemia que pode ter influenciado algumas respostas.

A avaliação dos estudantes acerca da qualidade de vida na universidade, englobou aspectos pessoais, interpessoais/sociais e facilidades alusivas à instituição. Sendo que os fatores relacionados ao contexto pessoal e interpessoal/social, se mostraram mais determinantes na vivência acadêmica, por apresentar um menor equilíbrio entre as emoções, implicando no julgamento que faz sobre a sua vida. No qual, o julgamento de satisfação, está atrelada ao quanto o indivíduo se percebe distante ou próximo a suas aspirações, ao estabelecer comparações entre ele e outros indivíduos que considera significativo.

Buscou-se na análise dos BES, interpretar os resultados pelo prisma da frequência com que experimentaram emoções, ao invés de simplesmente considerar à intensidade dessas. Constatado, nos componentes cognitivos e emocionais, que aspectos sociodemográficos ou da vida na universidade, impactaram negativamente para o nível da qualidade de vida acadêmica. Igualmente permitiu identificar populações de risco, que devem ser foco de intervenções futuras. Nessa perspectiva, acrescentam Diener e Lucas (2000), que quando as emoções positivas são muito baixas, é por que estas são decorrentes de situações vivenciadas, que geram alguns custos para o indivíduo.

Através dos resultados, nota-se que a avaliação atual do estudante, sofre a influência do que foi vivenciado no passado e das expectativas que ele tinha sobre o momento presente. As crenças sobre merecimento e necessidade, são fatores que se relacionam a satisfação com a vida. Pode ser reflexo de experiências crescentes de expectativas ou da acomodação à realidade inesperada. A primeira é uma satisfação atrelada ao sentimento de vitória e a segunda a resignação.

Diversos são os aspectos que se mostraram vinculados a qualidade de vida acadêmica,

como características de pessoais, relacionamentos sociais, familiares, suporte institucional e fatores ambientais. Estes e outros são cruciais para o desenvolvimento integral do estudante. No qual, o contexto universitário exerce um importante papel na construção do BES entre os estudantes, podendo incentivar por meio de ações que tragam a vivência de emoções positivas e maior nível de satisfação com a vida. O que só reforça que a qualidade de vida não pode ser reduzida a condições objetivas. Contudo, ainda é necessário aprofundar o significado de tais condições, o que pode variar entre indivíduos e grupos.

A adaptação a vida universitária é um processo difícil, em que as características individuais decorrem do processo formativo, tanto no nível de compromisso com a educação superior, bem como, no objetivo inicial de concluir esta etapa. Entende-se que quanto maior a dificuldade de integração do estudante, mais ele terá sentimentos de insatisfação frente a universidade. A integração acadêmica é relevante desde o primeiro ano de graduação, à medida que dificuldades de adaptação logo nos primeiros anos estão associadas ao insucesso acadêmico e a redução na qualidade de vida.

Além disso, o processo de adaptação acadêmica influencia na qualidade de vida dos estudantes. É primordial que este indivíduo sinta que os seus objetivos e interesses estão em congruência com os aspectos acadêmicos e institucionais. A reação inicial a um evento e ao tempo de adaptação, varia de acordo com cada contexto e estudante. Até mesmo após um evento significativo, podem existir diferentes reações emocionais, entre as quais, alguma que leve a retornar para o seu nível basal com o passar do tempo. O mais importante, é que quanto mais o estudante se identificar e se envolver com o contexto universitário, mais satisfatoriamente ele passará pelo processo de integração acadêmica.

A avaliação do estudante sobre os aspectos supracitados é fundamental para a qualidade de vida acadêmica à medida que tais espaços oferecem oportunidades de socialização. Por mais que a universidade proporcione o desenvolvimento do indivíduo através da ampliação dos relacionamentos sociais, deve sempre estar atento para a qualidade das interações sociais. Quando o estudante desenvolve o vetor das relações interpessoais, ele torna-se capaz de construir relacionamentos com maior nível de intimidade, empatia e aceitação das diferenças. Já afirmado anteriormente por Tinto (1975), a universidade é um sistema social, onde os estudantes mais integrados do ponto de vista acadêmico e social tem maior probabilidade de permanecer na mesma. Não obstante, o nível de adaptação a universidade sofre interferência de características individuais, escolaridade anterior, contexto familiar, entre outros.

Nos últimos anos, tem ocorrido uma mudança no perfil discente. Entre tantas mudanças

no contexto da educação superior no Brasil, há preocupação entre os pesquisadores acerca da saúde mental e das dificuldades de adaptação a universidade, principalmente depois da pandemia. Tais fatores tendem a acarretar atrasos e desistências no processo formativo, redução da perspectiva profissional e comprometimento na vida pessoal. Apesar da importância de ponderar fatores individuais, cada vez mais é proposto discussões sobre o papel da instituição na qualidade de vida do estudante.

O estudante universitário encontra-se na transição entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Ele está passando por um processo de qualificação profissional, em uma conjuntura social onde o meio acadêmico ganha novos contornos. É imprescindível haver novos estudos sobre o papel da instituição de ensino superior, na atenção a qualidade dos processos que afetam na vida dos estudantes, seja com foco nas estratégias de organização ou das ações de apoio que primam pelo cuidado nas etapas de adaptação acadêmica. Até porque, quando o estudante constrói vínculos significativos no seu percurso formativo, ele tem mais chance de alcançar o sucesso acadêmico.

Reforçando, as dificuldades nas experiências acadêmicas comprometem a qualidade de vida do estudante. De forma que este conceito se encontra vinculado a índices de evasão e ao futuro destes. Particularmente, o ingresso no ensino superior, já é um gerador de ansiedade e expectativas, ocasionando desafios não somente na vida acadêmica, mas no pessoal e social. Desse modo, atentar às dimensões que permeiam a singularidade e multidimensionalidade do cotidiano deste indivíduo, dentro e fora da universidade. Por exemplo, estudos que venham comparar situações de vida e recursos disponíveis, conseguem auxiliar na identificação de demandas, que quando suprimidas, elevam o índice de BES, por ampliar o entendimento sobre pontos favoráveis e a motivação para alcançar objetivos.

Em acréscimo, neste próprio estudo, foi possível notar que o elevado nível de sofrimento psicológico está associado a dificuldade na adaptação acadêmica. A universidade pode proporcionar experiências que causem sofrimento psicológico, mas também de promover ações que ampliem o acesso a emoções positivas, dependendo da forma como é proposta pelo ambiente e vivenciada pelo estudante. Investigar como as dinâmicas do ambiente acadêmico impactam no bem-estar, possibilita pensar intervenções que promovam ajustamento destes as experiências universitárias para desfrutar de maior qualidade de vida durante o período universitário.

Apesar da importância da temática, a qualidade de vida ainda é um conceito considerado impreciso, denotando a necessidade de mais estudos que visem compreender os seus fatores

determinantes. Futuras pesquisas sobre determinantes da qualidade de vida são basais para auxiliar na construção de estratégias que fortaleçam a saúde e o bem-estar dos estudantes, o que pode inspirar na elaboração de novas políticas públicas e investimento em ações como os atendimentos terapêuticos.

Outro aspecto que pode ser levantado é fortalecer uma visão instrumental sobre a formação universitária. Paulatinamente, o ensino superior perde as suas características voltadas para o desenvolvimento de uma visão crítica e cidadã sobre a sociedade a fim de se adequar ao mercado de trabalho. Isso contribui para a universidade virar um ambiente enrijecido e preocupado com o alcance de metas.

Entendo que a pesquisa em psicologia com foco no ensino superior, ainda se constitui escassamente no contexto da investigação científica brasileira. No geral, as pesquisas apresentam uma perspectiva mais unilateral, em que os estudantes são os principais respondentes, sendo que suas contribuições são para avaliar aspectos relacionados a totalidade do processo. Estas costumam investigar mudanças e alterações que impactam os estudantes nos aspectos cognitivos e afetivos. Portanto, faltam nuances diversificadas, a partir de olhares dos professores e demais colaboradores do ambiente universitário, inclusive dos profissionais assistentes sociais e psicólogos que trabalham no contexto da assistência estudantil.

Enfim, no propósito de analisar qualidade de vida dos estudantes frente a aspectos gerais e acadêmicos, descobri que o período da universidade é marcado por pelo menos dois momentos significativos: o ingresso e a permanência. O primeiro ano gera um efeito no desenvolvimento psicossocial do estudante por ser um momento de transição, exigindo a adaptação às novas circunstâncias. A outra etapa é a permanência, referente a vivência do processo formativo até a finalização. Pode-se dizer que a escolha por permanecer na universidade é complexa e pressupõe envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas.

A ambiente acadêmico favorece a maior integração, quando possibilita um melhor diálogo entre os estudantes e os demais atores pertencentes a mesma, assim como na participação em projetos. Quando ele passa por experiências positivas recorrentemente, o nível de BES passa a aumentar, há uma predisposição para interpretar as situações como positivas. Um estado emocional positivo produzido por uma sucessão de eventos positivos. Essa concepção coloca o enfoque em aspectos ambientais e menos nas características de personalidade. Tais indivíduos tendem a apresentar formas mais adequadas de agir frente às circunstâncias.

O ambiente do ensino superior é favorável ao desenvolvimento de habilidades sociais,

que serão, por fim, primordiais para integrar a vida universitária. Atualmente, cada vez mais o mundo acadêmico tem exigido habilidades interpessoais de seus estudantes para que eles construam relações positivas. Pode-se dizer, que a universidade representa um espaço para o estudante entrar em contato com demandas típicas, praxe no futuro da vida profissional, como a necessidade de trabalhar em equipe, conviver com indivíduos com características sociais diversas e lidar com opiniões diferentes.

A satisfação de conviver com os pares e de participar das atividades, em especial as extracurriculares, demonstram ser fatores determinantes para elevar a avaliação geral dos estudantes acerca de custos e benefícios de estar na universidade. Tais aspectos são importantes, porque, quando o estudante entra na universidade, ele busca realização individual e preparação profissional. Então, é comum que ele construa idealizações sobre a qualidade deste momento.

A relevância da relação social no ambiente acadêmico, com o objetivo do conhecimento pluriversitário. Da concepção de uma universidade que produz conhecimentos, inclusive, contraditórios ao da sociedade. Vislumbrar novas possibilidades e criação de novos espaços que interagem com os diferentes conhecimentos, saberes e afetos dos envolvidos, promovendo a reflexão e reformulação deste ambiente de manifestação.

Por isso, o conceito Qualidade de Vida Acadêmica – QVA, aqui proposto, pauta pelos sentimentos gerais de satisfação dos que vivenciam a universidade. Diz respeito ao grau da necessidade de satisfação e das experiências que criam emoções positivas, ao longo do período de formação. Para docentes, colaboradores, gestores públicos e formuladores de políticas, a questão fundamental é como as medidas e a gestão da vivência acadêmica, podem ser aprimoradas para melhor atender os estudantes. É imperioso investir em estratégias de assistência estudantil, para evitar a evasão e gerar o pertencimento. Práticas que surjam para minimizar condições de desigualdade e favoreça a democratização do acesso à universidade com qualidade.

Referências

- Abacar, M.; Aliante, G. & Antonio, J. F. (2021), Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. *Aletheia*, 54 (2), 133-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/XkCyNCL7HjHTHgtWMS8ndhL/?lang=pt>
- Albuquerque, A.S. & Tróccoli, B.T. (2004) Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2): 153-164. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/85JVntJ3f8WJMYnPVgZDMVz/?format=pdf&lang=pt>
- Albuquerque, F. J. B. de; Noriega, J. A. V.; Coelho, J. A. P. de M.; Neves, M. T. de S.; Martins, C. R. (2006). Valores humanos básicos como preditores do bem-estar subjetivo. *Psico*, 37(2). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1427>.
- Almeida; M. A. B.; Gutierrez, G. L.; Marques, R. (2012). Qualidade de vida. São Paulo: Escola de artes, ciências e humanidades - EACH/USP.
- Alves, F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre Adaptabilidade de Carreira e Vivências Acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Psicologia Desde El Caribe*, 33(2), 158-168. Disponível em: <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7071>.
- Antunes, M. A. M. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma perspectiva Histórica. *Anuário do GT Psicologia da Educação da ANPED*, 1.
- Anversa, A. C.; Filha, V. A. dos S.; Silva, E. B. da; Fedosse, E. (2018). Qualidade de vida e o cotidiano acadêmico: uma reflexão necessária. *Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional*, São Carlos, 26(3), 626-631. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s2526-89102018000300626&lng=en&nrm=iso.
- Ayres, M. (2007). Bioestat: Aplicações estatísticas nas áreas das ciências bio-médicas. Belém, Brasil.
- Barbosa, R. M.; Marinho-Araújo, C. M. (2010) Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt#>.
- Barbosa, P. S. C. (2018). Introdução ao estudo da felicidade segundo Aristóteles. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 18(2). Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13809>.

- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 4(2), 174-184.
- Barros, L. P.; Gropo, L. N.; Petribú, K.; Colares, V. (2008). Avaliação da qualidade de vida em adolescentes: revisão da literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(3), 212-217. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000300009>
- Barroso, S. M.; Oliveira, N. R. de; Andrade, V. S. de. (2019). Solidão e Depressão: Relações com Características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100527&lng=en&nrm=iso.
- Beck, J. S. (2014). Terapia Cognitivo-Comportamental: Teoria e prática. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Biazzi, R.; Galvão, G.; Seidi, D.; Moreno, A. C. (2020). Com cotas, USP quadruplica número de estudantes negros e indígenas em 10 anos. Portal G1. São Paulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/01/24/com-cotas-usp-quadruplica-numero-de-estudantes-negros-e-indigenas-em-10-anos.ghtml>.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2011). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 39-55.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. In R. Guzzo (Org.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar*. 277-296. Campinas: Alínea.
- Blay, E. A; Garcia, P.; Venturi, G.; Capocci, E. (2018). Interações entre alunos da graduação e pós graduação da USP Interações entre estudantes da USP. 2018. Apresentação de trabalho/Simpósio.
- Bolfarine, H.; Bussab, W. O. (2005). Elementos de Amostragem. 1ª ed. São Paulo: Edgard Blücher.
- Bolsoni-Silva, A. T.; & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em revista*. 16(2), 330-350. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-1168201000200007&lng=pt&nrm=iso

- Borges, E. (2017). *Psicologia positiva: uma mudança de perspectiva*. Joinville: clube de autores.
- BRASIL. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. (2002). Decreto n.º 4428, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%204.228-2002&OpenDocument
- BRASIL (2010). Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm
- BRASIL. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>
- Bussab, W. O.; Morettin, P. A. (2006). *Estatística Básica*. 5º ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- Cabral, J.; Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 52(1), 55-77. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_52-1_4.
- Caetano, L. M.; & Yaegashi, S. F. R. (2014). A relação escola e família: reflexões teóricas. In: *Relação escola e família: Diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. São Paulo, Paulinas.
- Campbell, A.; Converse, P. E.; Rodgers, W. L. (1976). *The quality of american life: perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell sage foundation.
- Carlesso, C. L., Dutra, E. J. B., & Rosa, J. S. (2020). Desenvolvimento de uma bancada didática de um ciclo de refrigeração por compressão de vapor. *Revista Liberato*, 21(36), 131-142. Disponível em: <https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/663>
- Castro, V. R. (2017). Reflexões Sobre a Saúde Mental do Estudante Universitário: Estudo Empírico Com Estudantes De Uma Instituição Pública de Ensino Superior (9ª ed.). *Revista Gestão em Foco*. 9. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf.
- Cavalcante, R. M. da F.; Pontes, K. V.; Bandeira, A. A.; Rocha, A. L. (2018). Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho: uma revisão bibliográfica. *Id on line revista multidisciplinar de psicologia*, 12(40), 21-31.

- Cavalcanti, M. M. P. (2018). O desenvolvimento da criatividade profissional: Compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34081/1/2018_MariaMonicaPinheiro-Cavalcanti.pdf
- Cervinski, L.F. & Enricone, J.R.B. (2012). Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. *Perspectiva*, 36(136), 101-110.
- Coleta, J. A. D.; Lopes, J. E. F. & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-usf* 17(1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000100014>
- Coll, C.; Marchesi, Á.; Palacios, J.; Moraes, M. (2004). Psicologia evolutiva: Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, L. S. M. da; Pereira, Carlos A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, 59(1), 72-80. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1809-5267200700010008&lng=pt&nrm=iso.
- Cruz, A. (2021). Em 2021, USP tem mais de 50% de alunos ingressantes vindos de escolas públicas. *Jornal da USP*. São Paulo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/>.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. 23(80). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). Adaptação acadêmica no Ensino Superior: Estudos com ingressantes. Tese de Doutorado em Psicologia – Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.
- Damásio, B. F.; Melo, R. L. P. de; Silva, J. P. da. (2013). Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. *Paidéia (ribeirão preto)*, 23(54), 73-82. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0103-863x2013000100073&lng=en&nrm=iso.
- Dantas, A. R. (2015). A felicidade enquanto recurso emocional socialmente desigual: Para uma abordagem sociológica do sentir. Tese de doutorado em sociologia. Faculdade de ciências sociais e humanas. Lisboa, Portugal.
- Day, H.; Jankey, S. G. (1996). Lessons from the literature: toward a holistic model of quality of life. In: Renwick, R.; Brown, I.; Nagler, M. (eds.). *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications*.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265.
- Diener, E.; Sandvik, E.; Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In: Strack, F., Argyle, M.; Schwarz, N. (Eds). *Subjective Well-being: An Interdisciplinary Perspective*. International Series in Experimental Social Psychology, 119-139. Oxford, England: Pergamon Press.
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social indicators research*, v. 36, 107-127.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emoticons*. 2 ed. 325-337. New York: Guilford.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2009). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. *The Handbook of positive psychology*, 2, 187-194. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-05143-017>
- Eddington, N.,; Shuman, R. (2005). *Subjective Well-Being (Happiness): Continuing Psychology Education*. Colombus: Merrill Publishing Company.
- Faria, L.; Pinto, J. C.; & Taveira, M. do C. (2014). Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 66(2), 100-113. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso.
- Favero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educação revisada*, Curitiba, 28, 17-36. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso.
- Ferraz, R. B.; Tavares, H.; Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista Psiquiatria Clínica*, São Paulo, 34(5), 234-242. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0101-60832007000500005&lng=en&nrm=iso.
- Ferreira, W. J. (2020). Regulação emocional em terapia cognitivo comportamental. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 5(9), 618-630. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/download/24411/17098>.

- Ferreira, V. S.; Oliveira, M. A.; Vandenberghe, L. (2014). Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 30(1), 73-81. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100009&lng=en&nrm=iso.
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Almeida, L. D. S. (2011). Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1997), 11-21.
- Fischer, R.; Van De Vliert, E. (2011). Does Climate Undermine Subjective Well-Being? A 58-Nation Study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (8), 1031-1041. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167211407075>
- Fleck M. P. de A. (2008). A avaliação da qualidade de vida: guia para profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed.
- Fleck, M. P. de A. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da organização mundial da saúde (whoqol-100): características e perspectivas. *Ciência Saúde coletiva*, 5(1), 33-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-81232000000100004&lng=en&nrm=iso.
- Freire, T.; Zenhas, F.; Tavares, D.; Inglêsias, C. (2013). Felicidade hedônica e eudaimônica: um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329-342. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0870-82312013000400002&lng=pt&nrm=iso.
- Frisch M. B.; Clark, M. P.; Rouse, S. V.; Rudd, M. D.; Paweleck, J. K.; Greenstone, A.; Kopplin, D. A. (2005) Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory. Assessment.
- Fuentes, D.; Malloy-Dinis, L. F.; Camargo, C. H. P. De; Cosenza, R. M. (2014). Neuropsicologia: Teoria e Prática. Artmed Editora.
- Galinha, I.; Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1645-00862005000200008&lng=pt&nrm=iso.
- Garcia, D. & Erlandsson, A. (2011). The Relationship Between Personality and Subjective Well-Being: Different Association Patterns When Measuring the Affective Component in Frequency and Intensity. *Journal of Happiness Studies*, 12 (6), 1023-1034. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-25054-007>.
- Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: Diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*,

22(4). Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1413-81232017224.07652015>

- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas psicologia*, 12(1), 43-50. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-389x2004000100005&lng=pt&nrm=iso.
- Gmelin, J. O. H.; De Vries, Y. A.; Baams, L. et al. (2022). Increased risks for mental disorder among LGBT individuals: cross-national evidence from the World Mental Health Surveys. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2319-2332. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02320-z>
- Gomes, C. F. M.; Pereira Júnior, R. J.; Cardoso, J. V.; Silva, D. A. da (2020). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. *Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas*. 16(1), 1-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.157317>.
- Gomes, I. M.; Silva R. B. (2021). Universitários ingressantes: expectativas e dificuldades na adaptação à vida acadêmica. *Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. 27(1), 141-156. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/34568/23793>
- Gordia, A. P. (2012). Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. *Revista brasileira de qualidade de vida*, Ponta Grossa, 3(1), 40-52.
- Granado, J. I. F.; Santos, A. A. A.; Almeida, L. S.; Soares, A. P.; Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 2005.
- Granja, M. B. & Mota, C. P. (2018). Estilos parentais, adaptação acadêmica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Aná. Psicológica*, 36(3), 311-326. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-18896-004>
- Guimarães, S. É. R.; & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão Crítica*. 17(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2012). World happiness report. New York: Earth Institute.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, Florianópolis, 19(1), 7-17. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso.

- Hewitt, J. P. (2009). Self-Esteem. Em S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* Vol.2. 880-886. Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F. A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Psicologia para América Latina*, (32), 97-105. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X201900020002&lng=pt&tlng=pt.
- Horta, R. L.; Horta, B. L.; Horta, C. L. (2012). Uso de drogas e sofrimento psíquico numa universidade do Sul do Brasil. *Psicologia rev.* 18(2), 264-276. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n2p264>.
- Hutz, C. S. (2014). Avaliação em psicologia positiva. Porto Alegre: Artmed.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2019). Apresentação dos resultados do PNAD Contínua 2019. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2021). Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018. Perfil das despesas no Brasil: indicadores de qualidade de vida/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101886.pdf>
- Joly, M. C. R. A.; Silva, D. V. da; Ferreira-Rodrigues, C. F.; Bueno, J. M. de P.; & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 23-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00023.pdf>.
- Kamei, H. H. (2010). Flow: o que é isso? Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da psicologia positiva. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kawakame, P. M. G.; Miyadahira, A. M. K. (2005). Qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, 39(2), 164-172.
- Kroth, D. C.; Barth, E. (2022). Do Acesso ao Êxito Acadêmico: A Importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior. *Desenvolvimento em Questão*. 20(58), 12102. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/12102>.

- Langame, A. P.; Neto, J. A. C.; Melo, L. N. B.; Castelano, M. L.; Cunha, M.; Ferreira, R. E. (2016). Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento acadêmico. *Revista Brasileira de Promoção de Saúde*, Fortaleza, 29(3), 313-325.
- Lemos, T. H. (2010.) Escala de avaliação da vida acadêmica: estudo de validade com universitários da Paraíba. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Lima, T. J. S. de. (2016). *O papel de representações sobre raça e classe social no preconceito e discriminação*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Lizote, S. A.; Souza, F. L. de. (2020). Bem-estar subjetivo e satisfação com a vida: um estudo de sua relação com a prática de atividades esportivas. *Caderno Intersaberes*, 9(17), 21-30. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/inter-saberes/article/view/1287>.
- Llanes, G. D. (2001). El bicostar subjetivo: actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579
- Louro, P. G. (2017). As experiências e condições de acesso e permanência dos estudantes cotistas na UFABC e UNIFESP, em São Paulo. *Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, 15(1), 44-63. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Enid, M. & Lucas, R.E. (2011). Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 592-616. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22059843>.
- Lunard, L. M. (2016). Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Coimbra.
- Machado, J. (2011). *Entre frágeis e durões: assistência estudantil e seus efeitos nos modos de subjetivação de bolsistas permanência da Universidade Federal do Paraná*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Machado, J. P.; Pan, M. A. G. S. (2013). Assistência Estudantil: sentidos em (trans)formação. In: Farrarini, N. *Inclusão Social e Racial: Considerações sobre a Trajetória da UFPR*. Curitiba, PR: editora da UFPR.
- Magalhaes, M. de O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista brasileira orientação profissional*, 14(2), 215-226. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&nrm=iso.

- Maio, M. C. (1999). O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(41), 141-158.
- Maio, M. C. (2000). O Projeto Unesco: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. *Revista USP*, São Paulo, 46, 115-128.
- Malvezzi, S. (2015). Felicidade no trabalho. In: Bendassoli, P. F.; Borges-Andrade, J. E. (Orgs). *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações*. São Paulo: Casa do psicólogo, 349-355.
- Marinho-Araújo, M. C. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. 155-202. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M.; Fleith, D. de S.; Almeida, L. S.; Bisinoto, C.; & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação psicológica*, Itatiba, 14(1), 133-141. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=pt&nrm=iso
- Matta, A. da; Bizarro, L.; Reppold, C. T. (2009). Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em estudantes universitários. *Psico-USF*, 14(1), 71-81. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100008&lng=en&nrm=iso.
- Matta, C. M. B. da; Lebrao, S. M. G.; Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escola e Educação*, Maringá, 21(3), 583-591. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300583&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 nov. 2020.
- Mayorga, C.; Souza, L. M. de. (2012). Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista psicologia política*. 12(24), 263-281.
- Melo, C. de F.; Sampaio, I. S.; Souza, D. L. de A.; Pinto, N. dos S. (2015). Correlação entre religiosidade, espiritualidade e qualidade de vida: uma revisão de literatura. *Estudos Pesquisa Psicologia*, Rio de Janeiro, 15(2), 447-464. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1808-42812015000200002&lng=pt&nrm=iso.
- Melo, C. V. G.; Muñoz, B. L.; Romio, J. A. F.; Santos, A. de O. dos (2023). The subjective well-being of students at the university of São Paulo at the intersection of race-color, sex, and income in times of the covid-19 pandemic. *International Journal of Human Sciences Research*. 3(5). Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.558352325015>

- Mendes-Netto, R. S.; Silva, C. S. Da; Costa, D.; Raposo, O. F. F. (2012). Nível de atividade física e qualidade de vida de estudantes universitários da área de saúde. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 10(34). Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rbcs.vol10n34.1802>
- Minayo, M. C. de S.; Hartz, Z. M. de Araújo; Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 5(1), 7-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-8123200000010002&lng=en&nrm=iso.
- Mognon, J. F. & Santos, A. A. A. dos. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*. São Paulo, 14(2), 227-237. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008&lng=pt&nrm=iso
- Moll, J.; Souza, R. de O.; Miranda, J. M.; Bramati, I. E.; Veras, R. P.; Magalhães, A. C. (2001). Efeitos distintos da valência emocional positiva e negativa na ativação cerebral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 23(1), 42-45. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1516-44462001000500013&lng=en&nrm=iso.
- Moreira, L. K. R.; Moreira, L. R.; Soares, M. G. (2018). Educação Superior no Brasil: Discussões e reflexões. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, 9(1), 134-150.
- Moretti-Pires, R. O.; Vieira, M.; Finkler, M. (2022). Violência simbólica na experiência de estudantes universitários LGBT. *Saúde e sociedade*. 31(4). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200662pt>
- Mosquera, J. J. M.; Stobaüs, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1).
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 20(3), 503-514. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGNbRfc/abstract/?lang=pt>
- Muñoz, B. L.; Oliveira, G. L. dos S.; Santos, A. de O. dos. (2018). Mulheres negras acadêmicas: preconceito, discriminação e estratégias de enfrentamento em uma universidade pública do Brasil. *Interfaces Brasil/Canadá*, 18(3), 28-41. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/interfaces.v18i3.14420> DOI: 10.15210/interfaces.v18i3.14420.
- Nascimento, K. L.; Da Silva, A. D. M. (2019). A sociedade líquida e o conceito de felicidade

em “a arte da vida” de zygmont bauman. *Cadernos zygmont bauman*, 9(18).

- Neufeld, C. B.; Cavenage, C. C. (2010). Conceitualização cognitiva de caso: uma proposta de sistematização a partir da prática clínica e da formação de terapeutas cognitivo-comportamentais. *Revista brasileira terapia cognitiva*, 6(2), 3-36. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-5687201000020002&lng=pt&nrm=iso.
- Neves, C. E. B. (2012). Ensino superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão. Congresso da LASA. São Francisco (EUA).
- Nunes, C. H. S. S. & Hutz, C. S. (2002). O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. Em R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.
- Nunes, C. H. S. S.; Zanon, C.; Hutz, C. S. (2018). Avaliação da personalidade a partir de teorias fatoriais de personalidade. Em: *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, R. E. C. De; & Moraes, A. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, 24(57), 547-568. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796>.
- Oliveira, A. S. R. de; Silva, I. R. (2017). Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. *Educação Revisada*, 33. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100115&lng=en&nrm=iso.
- Oliveira, M. S. G.; Rezende, M. M. (2018). As relações entre equipes, suporte social e bem-estar subjetivo. *Mudanças - psicologia da saúde*, 26(1), 35-44. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MUD/article/view/7579/6348>.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 73-89. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3 supl73>
- Oliveira, C. A. P.; & Cunha, N. de B. (2020). Competências de estudo e adaptação acadêmica – estudo correlacional entre medidas. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.
- Padovani, R. da C.; Neufeld, C. B.; Maltoni, J.; Barbosa, Souza, W. F. De; Cavalcanti, H. A. F.; Lameu, J. Do N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante

- universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 2-10. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S18085687201400010002&lng=pt&nrm=iso>.
- Paludo, S. dos S.; Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, 17(36), 9-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0103-863x200700010002&lng=en&nrm=iso.
- Papalia, D. E.; Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. 12ed. Porto Alegre: AMGH.
- Passareli, P. M.; Silva, J. A. da. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudo de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 513-517. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0103-166x2007000400010&lng=en&nrm=iso.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pereira, C. A. A. e Engelmann, A. (1993). Um estudo da qualidade de vida universitária no trabalho entre docentes da UFRJ. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (4), 12-48.
- Pereira, É. F.; Teixeira, C. S.; Santos, A. dos. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, 26(2), 241-250. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1807-55092012000200007&lng=en&nrm=iso.
- Piovezan, N. M. (2013). Estudos psicométricos com Escala de Competência de Estudo: avaliação da Autorregulação da Aprendizagem em universitários. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP
- Porto, A. M. da S.; Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia teoria e prática*, 19(1), 208-219. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>.
- Prates, A. A. P., & Barbosa, M. L. O. (2015). A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Cadernos CRH*, 28(74), 327-339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>
- Primi, R.; Santos, A. A. A.; & Vendramini, C. M. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 47-55.
- Pureza, J. da R.; Kuhn, C. H. C.; Castro, E. K. de e Lisboa, C. S. de M. (2012). Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira Terapia Cognitiva*, 8(2), 109-117. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1808-56872012000200006&lng=pt&nrm=iso.

- Reis, F. W. (2009). O mito e o valor da democracia racial. *Mercado e Utopia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 445-458.
- Reppold, C. T.; Gurgel, L. G.; Schiavon, C. C. (2015). Research in positive psychology: a systematic literature review. *Psico-usf*, Itatiba, 20(2), 275-285. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-82712015000200275&lng=en&nrm=iso.
- Reppold, C. T.; D'Azevedo, L. S.; Tocchetto, B. S.; Diaz, G. B.; Kato, S. K.; Hutz, C. S. (2019). Avanços da psicologia positiva no brasil. *Psicologia América Latina*, México, 32, 133-141. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1870-350x2019000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Reppold, C. T.; Zanini, D. S.; Campos, D. C.; Faria, M. R. G. V. De; Tocchetto, B. S. (2019). Felicidade como produto: um olhar crítico sobre a ciência da psicologia positiva. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 333-342. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1677-04712019000400002&lng=pt&nrm=iso.
- Reyes Júnior, E.; Reis, A. L. N.; Costa, V. F. De S.; Santos, Y. A. dos. (2018). Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, 9(3), 206-228. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/807-3258>.
- Ribeiro, A. D. S.; Silva, N. (2018). Significados de felicidade orientados pela psicologia positiva em organizações e no trabalho. *Psicologia Caribe*, 35(1), 60-80. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0123-417x2018000100060&lng=en&nrm=iso.
- Rodrigues, R. (2021). A estrutura e o funcionamento do ensino e a formação escolar. *Revista Contexto & Educação*, 36(113), 11–25. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.11-25>
- Rossi, V. A.; Martins, M. do C. F.; Tashima-Cid, D. P.; Dias, M. (2020). Reflexões sobre bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Organizações em contexto*, 16(31). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/9535>.
- Rosin, A.; Zanon, C.; Teixeira, M. (2014). Bem-estar Subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, 18(1), 1-12.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Disponível

em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.

- Saccaro, A.; França, M. T. A.; & Jacinto, P. de A. (2019). Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de ciência, matemática e computação e de engenharia, produção e construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos*, São Paulo, 49(2), 337–373.
- Saes, D. (1975). *Classe média e política na Primeira República brasileira (1889-1930)*. Editora Vozes, Petrópolis.
- Salgado, D. G. (2019). Qualidade de vida de mulheres com tripla jornada: mães, estudantes e profissionais. *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 4(8), 308-320. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/18657>
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção*. 23(83), 95-105. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2459>
- Sampaio, S. M. R., & dos Santos, G. G. (2011) Estudos Sobre a Vida Estudantil Como Suporte Para A Gestão Universitária na Área Acadêmica e da Assistência. 1.ª Painele na Conferência dos desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Lisboa.
- Santana, A. C.; Pereira, A. B. M.; & Rodrigues, L. G. R. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nKKts9YMWgJzPpDzTVM9S3B/?format=pdf&lang=pt>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 58-68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GCvs4yKTq9HrLz6fcMhW4d/abstract/?lang=pt>
- Santiago, N. E. A., Norberto, A. P., & Rodrigues, S. M. C. (2008). O direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras. Experiência na UFC. *Revista Pensar*, 13(1), 136-147.
- Santos, A. C. T. (2012). Análise de projetos pessoais: adaptação para o contexto brasileiro e sua relação com o bem-estar subjectivo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23981/1/tese%20Ana%20Carolina%20Santos.pdf>
- Santos, A. de O. dos. (2012). Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: Vera Paiva; José

Ricardo Ayres e Cassia Maria Buchalla. (Org.). Vulnerabilidade e Direitos Humanos. Prevenção e Promoção da Saúde. Da doença à Cidadania. 1 ed. P. 145-163. Curitiba: Juruá Editora.

- Santos, A. de O. dos; Schucman, L. V., & Martins, H. V. (2012). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 166-175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/abstract/?lang=pt>
- Santos, A. de O. dos; Schucman, L. V. (2015). Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). *Revista Epos*, Rio de Janeiro, 6(2), 117-140, dez. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007&lng=pt&nrm=iso
- Santos, A. A. A.; Polydoro, S. A. J.; Scortegagna, S. A.; Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4), 780-793.
- Santos, A. S.; Oliveira, C. T.; & Dias, A. C. G. (2015). Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, 17(1), 150-163. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872015000100013.
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163>.
- Santos, P. V. S. (2013). Adaptação à Universidade dos Estudantes Cotistas e Não Cotistas: Relação entre Vivência Acadêmica e Intenção de Evasão. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Schütz, F. F.; Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 163-172. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902012000200004&script=sci_abstract.
- Satuf, C. V. V.; Monteiro, S. J. F.; Pereira, H.; Esgalhado, G.; Afonso, R. M.; Loureiro, M. (2018). A influência da satisfação laboral no bem-estar subjetivo: uma perspectiva geracional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 3451. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0102-37722018000100600&lng=en&nrm=iso.

- Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being. *Social indicators research*, 89, 41-60. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-12012-003>
- Schlosser, A. (2014). Interface entre saúde mental e relacionamento amoroso: um olhar a partir da psicologia positiva. *Pensando família*. 18(2), 17-33. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1679-494x2014000200003&lng=pt&nrm=iso.
- Scorsolini-Comin, F. (2012). Família, sujeito composto: conjugalidade dos pais e sua relação com o bem-estar subjetivo e a satisfação nos relacionamentos amorosos dos filhos. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Scorsolini-Comin, F.; Fontaine, A. M. G. V.; Koller, S. H.; Santos, M. A. dos. (2013). From authentic happiness to well-being: the flourishing of positive psychology. *Psicologia Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 26(4), 663-670. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0102-79722013000400006&lng=pt&nrm=iso.
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Barroso, A. M. & Santos, M. A. (2016). Fatores associados ao bemestar subjetivo em pessoas casadas e solteiras. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 313-324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200013>.
- Schwartz, S. H.; Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1988-01444-001>
- Seibel, B. L.; Desousa, D.; Koller, S. H. (2015). Adaptação brasileira e estrutura fatorial da escala 240-item via inventory of strengths. *Psico-usf, Itatiba*, v. 20(3), 371-383. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-82712015000300371&lng=en&nrm=iso.
- Seligman, M.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*. v. 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2009). Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de janeiro: objetiva.
- Seligman, M. E. P. (2011). Florescer - uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar. Rio de janeiro: objetiva.
- Senkevics, A. S.; Mello, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Caderno Pesquisa*, São Paulo, 49 (172), 184-208. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200184

&lng=pt &nrm=iso.

- Shin, D. C.; Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social indicators research*, v. 5, 475-492. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00352944>
- Simões, M. L. (2013). O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, 22 (2), 136-152.
- Silva, F. L. e. (2006). Universidade: a ideia e a história. *Estudo avaliação*, São Paulo, 20 (56), 191-202. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013 &lng=en&nrm=iso.
- Silva, O. M. P. da; Panhoca, L. (2007). A contribuição da vulnerabilidade na determinação do índice de desenvolvimento humano: estudando o estado de Santa Catarina. *Ciência Saúde Coletiva*, 12(5), 1209-1219. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1413-81232007000500018&lng=en&nrm=iso.
- Silva, E. N. (2009). Coping e dimensões afetivas do bem-estar subjetivo: um estudo com trabalhadores da educação. Dissertação de Mestrado em psicologia organizacional e do trabalho. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento. *Exedra*, 1, 101-125. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Silva, M. O. da S. e. (2010). Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista katálysis*, Florianópolis, 13 (2), 155-163. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802010000200002&lng=en&nrm=iso.
- Silva, I. B.; Nakano, T. de C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1677-04712011000100006&lng=pt&nrm=iso.
- Silva, É. C.; Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista psicologia e saúde*, v. 4(1), 69-76.
- Silva, E. C. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo.
- Silvestre, R. L. S.; Vandenberghe, L. (2013). Os benefícios das emoções positivas. *Contextos*

clínicos, 6(1), 50-57. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s1983-34822013000100007&lng=pt&nrm=iso.

Siqueira, M. M. M. (1995). Antecedentes de comportamento de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

Siqueira, M. M. M.; Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0102-37722008000200010&lng=en&nrm=iso.

Sirgy, M. J.; Grzeskowiak, S.; Rahtz, D. (2007). Quality of college Life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80 (2), 343-360.

Sirgy, M. J.; Lee, D. J.; Grzeskowiak, S.; Yu, G. B.; Webb, D.; Hassan, K. & Kuruuzum, A. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99 (3), 375-390.

Soares, A. P.; Almeida, L. S.; Ferreira, J. A. G. (2006). Questionário de Vivências Acadêmicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). Em Simões, M. R.; Gonçalves, M. M.; Almeida, L. S.; Machado, C. (Orgs.). Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa. vol. 1, 101-120 Coimbra: Quarteto.

Soares, A. B.; Seabra, A. M. R. de; Porto, A. M. da S.; Lima, C. de A.; Fonseca, T. de A.; & Santos, Z. de A. (2015). Percepções de alunos de psicologia sobre as relações interpessoais no ambiente universitário: um estudo exploratório. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11 (1).

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V., ... Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.

Soares, A. B. et al. (2016). Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia? *Estudos Inter. Psicol.*, 7 (1), 56-76. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2264072016000100005&lng=pt&nrm=iso.

Soares, A. B., Santos, de A. Z., de Andrade, A. C. & Souza, M. S. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, 11(1), 77-88. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>

Soares, A. B. et al. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia Ciência Profissão*, 39. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100117&lng=en&nrm=iso.

Soares, A. B.; Monteiro, M. C.; Medeiros, H. C. P.; Maia, F. de A.; & Barros, R. de S. N. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar Educação*, 25. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557202100100315&lng=en&nrm=iso

Stallivieri, L. (2004). Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras. Caxias do Sul: Educs.

Steel, P., Schmidt, J. & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-19419-006>.

Suehiro, A. C. B.; Andrade, K. S. de. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicologia Pesquisa*, Juiz de Fora, 12 (2), 77-86. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000200009&lng=pt&nrm=iso.

Suhail, K. & Chaudhry, H.R. (2004). Predictors of subjective wellbeing in an eastern Muslim culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-15768-006>

Tavares, C. F. V. (2014). Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Teixeira, M. A. P.; Castro, A. K. dos S. S. de; Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerais, Revista Interinstitucional Psicologia*, Juiz de fora, 5 (1), 69-85. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&nrm=iso.

Tietzen, A. M. S. (2010). Vivência Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação de Beja, Gambelas, Portugal.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

- Tisser, L. (2017). Avaliação Neuropsicológica Infantil. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Vendramini, C. M. M.; Silva, M. C.; & Canale, M. (2004). Análise de itens de uma prova de raciocínio estatístico. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 331-342.
- Villar, J. D. (2001). Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia. Dissertação de Mestrado. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- Villar, J. D. & Santos, A. A. A. (2001). Questionário de Vivência Universitária: Adaptação para estudantes brasileiros. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- Vilarta, R.; Gutierrez, G. L.; Monteiro, M. I. (2010). Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XX. Campinas: Ipes.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Watson, D.; Clark, L. A.; Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 54, 1063-1070.
- Weeks, J. W., & Zoccola, P. M. (2015). Having the heart to be evaluated: The differential effects of fears of positive and negative evaluation on emotional and cardiovascular responses to social threat. *Journal of Anxiety Disorders*, 36, 115-126. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.08.004>.
- Witter, G. P. (2005). Desenvolvimento das habilidades do pensamento acadêmico. Resenha do livro de J. Zwiers. *Developing academic thinking skills in grades 6-12: a handbook of multiple intelligence activities*. IRA, Newar-DE-USA., In.: *Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPEE, Campinas, 9(1), 101-104.
- Woyciekoski, C.; Stenert, F.; Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43(3). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8263>.
- Woyciekoski, C.; Natividade, J. C.; Hutz, C. S. (2014). As contribuições da personalidade e dos eventos de vida para o bem-estar subjetivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 30(4), 401-409. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0102-37722014000400005&lng=en&nrm=iso.

Materiais complementares

- Anexo 01** Modelo do instrumento utilizado na coleta de dados
- Anexo 02** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
- Anexo 03** Modelo de carta para solicitação de apoio institucional
- Anexo 04** Modelo de convite pelo WhatsApp e Facebook
- Anexo 05** Quadro com a frequência e distribuição das categorias em que neste estudo foi analisado o BES

ANEXO 01

Modelo do instrumento utilizado na coleta de dados

Bem-estar subjetivo de estudantes da USP

Olá,

Você está sendo convidado/a para responder o questionário sobre o bem-estar de estudantes da USP. Sua participação é muito importante.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Acessar o TCLE

Já li o TCLE, sou estudante da USP, tenho 18 anos ou mais e desejo continuar.

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior”. Nosso objetivo é descrever e analisar os limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior, investigando, dentre outros aspectos, o bem-estar subjetivo, os episódios de preconceito e discriminação no ambiente acadêmico, as formas de organização dos estudantes dentro da universidade, o suporte da família e amigos. Ao participar, você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico sobre as causas e os efeitos do bem viver entre estudantes universitários. Além disso, os pesquisadores compartilharão os dados coletados junto à população em estudo e disponibilizarão bases de dados sobre o tema.

Não haverá custos e remuneração decorrentes de sua participação na pesquisa. Os custos decorrentes de sua participação, como deslocamento para o local da pesquisa e lanche, serão reembolsados pelo projeto. Sua participação consiste em responder a um questionário. O tempo de resposta ao questionário será de aproximadamente 20 minutos. Se você concordar em participar, as respostas serão hospedadas na plataforma online GoogleDrive, e serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Será garantido o sigilo de sua identidade e de quaisquer informações que possam identificá-lo. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Alguma pergunta do questionário pode gerar desconforto em função do tema tratado. Desse modo, caso você precise de apoio e/ou orientação psicológica, os/as pesquisadores/as estarão disponíveis a qualquer momento para lhe acolher e auxiliar e terão em mãos uma lista de psicólogas/os e serviços públicos de saúde para o devido encaminhamento. Caso isso seja necessário entre em contato pelo email: bemviverusp@gmail.com.

Atenciosamente,

Alessandro de Oliveira dos Santos. Pesquisador responsável e Professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia - USP – Prof. Mello Moraes, 1721, CEP 05508-030, São Paulo. E-mail: alos@usp.br - fones: (11) 3091-4184 e 3091-4362.

Caso você queira também pode fazer contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP no endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, 2o andar, sala 27, CEP 05508-030 – Cidade Universitária - São Paulo. E-mail:

ceph.ip@usp.br. Telefone: (11) 3091-4182.

Assinalando uma das alternativas abaixo, afirmo que li e compreendi o conteúdo deste termo e as colocações apresentadas.

Concordo em participar da pesquisa, sou estudante da USP e tenho 18 anos ou mais.

Não concordo em participar da pesquisa ou NÃO sou estudante da USP.

Para cada TERMO que for visualizado, descreva até 5 palavras que lhe vem a mente

Observações:

1) Por favor, tente respeitar a sequência/ordem das palavras que vem a mente.

2) Não há problema se te surgir menos de 5 palavras.

3) Não há resposta certa ou errada.

RESPONDA ESPONTANEAMENTE

Evocações sobre “BEM-ESTAR”

BEM-ESTAR

Palavra 01

Palavra 02

Palavra 03

Palavra 04

Palavra 05

Evocações sobre “UNIVERSIDADE”

UNIVERSIDADE

Palavra 01

Palavra 02

Palavra 03

Palavra 04

Palavra 05

Subescala 1

Como você tem se sentido ultimamente:

Nós queremos saber como você está se sentindo ultimamente em sua vida como um todo. Esta escala consiste de algumas palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Novamente, não tem resposta certa ou errada. O importante é que você seja o mais sincero/a possível. Leia cada item e depois marque o número que expressa sua resposta de acordo com a escala abaixo.

- 1 – Nem um pouco
- 2 – Um pouco
- 3 – Moderadamente
- 4 – Bastante
- 5 – Extremamente

1. Aflito/a

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nem um pouco | <input type="radio"/> | Extremamente |

2. Alamedado/a

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nem um pouco | <input type="radio"/> | Extremamente |

3. Amável/a

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nem um pouco | <input type="radio"/> | Extremamente |

4. Ativo/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

5. Angustiado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

6. Agradável/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

7. Alegre/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

8. Apreensivo/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

9. Preocupado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

10. Disposto/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

11. Contente

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

12. Irritado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

13. Deprimido/a

1 2 3 4 5

Nem um pouco Extremamente

14. Interessado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

15. Entediado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

16. Atento/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

17. Transtornado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

18. Animado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

19. Determinado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

20. Chateado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

21. Decidido/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

22. Seguro/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

23. Assustado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

24. Dinâmico/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

25. Engajado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

26. Produtivo/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

27. Impaciente/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

28. Receoso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

29. Entusiasmado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

30. Desanimado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

31. Ansioso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

32. Indeciso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

33. Abatido/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

34. Amedrontado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

35. Aborrecido/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

36. Agressivo/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

37. Estimulado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

38. Incomodado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

39. Bem

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

40. Nervoso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

41. Empolgado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

42. Vigoroso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

43. Inspirado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

44. Tenso/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

45. Triste

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

46. Agitado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

47. Envergonhado/a

1 2 3 4 5
Nem um pouco Extremamente

Subescala 2

Como você define a sua própria vida:

Agora encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre a sua própria vida. Por favor, para cada afirmação, marque o número que expressa o mais fielmente possível sua opinião sobre sua vida atual. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

1 – Discordo plenamente

- 2 – Discordo
- 3 – Não sei
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo plenamente

1. Estou satisfeito/a com minha vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

2. Tenho aproveitado as oportunidades da vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

3. Avalio minha vida de forma positivo/a

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

4. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

5. Mudaria meu passado se eu pudesse

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

6. Tenho conseguido tudo que esperava da vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

7. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

8. Gosto da minha vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

9. Minha vida está ruim

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

10. Estou insatisfeito/a com minha vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

11. Minha vida poderia estar melhor

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

12. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

13. Minha vida é "sem graça"

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

14. Minhas condições de vida são muito boas

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

15. Considero-me uma pessoa feliz

1 2 3 4 5
Discordo plenamente Concordo plenamente

Fatores contextuais:

Na USP, você já vivenciou, observou ou ouviu falar de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionadas ao racismo?

1 – Nunca

- 2 – Raramente
- 3 – As vezes
- 4 – Frequentemente
- 5 – Sempre

1. Situações que você esteve diretamente envolvido.

| | | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | Sempre |

1. Situações que você tenha testemunhado, mas que não esteve diretamente envolvido.

| | | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | Sempre |

1. Situações relatadas por terceiros.

| | | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | Sempre |

Perfil Sociodemográfico I

Nesta seção você encontrará algumas questões relacionadas mais especificamente a sua pessoa.

Qual a sua idade?

Local de nascimento (Estado)

A cidade onde nasceu é a capital do Estado?

Sexo:

Feminino

- Masculino
 Outra: _____

Como se define religiosamente/espiritualmente:

Sem religião (Ateu/Ateia)

- Não me defino religiosamente (ex.: Agnóstico/a e Espiritualista)
 Católico/a
 Evangélico/a Protestante ou Congregacionista
 Kardecista
 Judeu/Judia
 De religiosidade afro-brasileira (ex.: Cambomblecista e Umbandista)
 De religiosidade orientais (ex.: Budista, Confucionista, Hindu, Muçulmano/a, Seicho-no-ie, Tradicional Chinesa e Xitoísta)
 Outra: _____

Situação conjugal:

Solteiro

- Namorado
 União estável
 Casado
 Divorciado
 Viúvo
 Outra: _____

Número de filhos:

0

- 1
 2
 3 ou mais

Como você define a sua cor/raça, segundo o critério do IBGE?

Branca

- Parda
- Preta
- Amarela
- Indígena

Você é uma pessoa com deficiência?

- Não
- Deficiência Motora – Grande restrição de mobilidade ou de acessibilidade
- Deficiência Motora – Alguma restrição de mobilidade ou de acessibilidade
- Deficiência Auditiva – Surdez
- Deficiência Auditiva – Baixa audição
- Deficiência Visual – Cegueira
- Deficiência Visual – Baixa visão
- Deficiência intelectual
- Deficiências Múltiplas (quando há associação de duas ou mais deficiências)
- Altas Habilidades/Superdotação

Você é/foi clinicamente diagnosticado/a com algum sofrimento ou transtorno mental? Caso convenha, você pode assinalar mais de um item.

- Não
- Depressão
- Ansiedade
- Esquizofrenia ou outros transtornos psicóticos
- Bipolar
- Alimentar
- Sono-vigília
- Obsessivo-compulsivo
- Disfunção sexual
- Disruptivo ou do controle do impulso ou da conduta
- Neurocognitivo (Alzheimer, Parkinson, Lesão Cerebral, Induzida por substâncias/medicamentos ou outras condições)
- Transtorno do Neurodesenvolvimento (Autismo, TDAH, Aprendizagem, Comunicação, Motor)
- Transtorno Dissociativo ou da Personalidade
- Transtorno relacionado a trauma e a estressores

Outra: _____

Participantes que se autodeclaram “pardos/as” ou “pretos/as” – solicitação dos dados pessoais

Solicitamos os dados pessoais dos/as participantes que se autodeclaram "pardo/as" e "preto/as", caso tenha o interesse em participar das etapas 02 (entrevista individual) ou 03 (grupos focais) desta pesquisa. Caso não haja o interesse, não há obrigatoriedade no fornecimento dos dados.

E-mail (Opcional)

Telefone: (DD) número (Opcional)

Perfil Sociodemográfico II

Onde você cursou o Ensino Médio?

- Todo em escola pública comum
- Todo em escola pública com processo seletivo
- Todo em escolas como SESI, SENAI e Fundações.
- Todo em escola particular com bolsa
- Todo em escola particular sem bolsa
- Parte em escola pública, parte em escola particular
- No exterior

Você fez Cursinho Pré-Vestibular?

Não

- Sim – cursinho com ou sem bolsa
- Sim – cursinho popular gratuito ou com valor simbólico.
- Sim – parte em cursinho, parte em cursinho popular

Qual o grau de escolaridade da sua Mãe

Desconheço.

- Sem escolaridade.
- Fundamental incompleto.
- Fundamental completo
- Ensino medio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação

Qual o grau de escolaridade da sua Pai

Desconheço.

- Sem escolaridade.
- Fundamental incompleto.
- Fundamental completo
- Ensino medio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação

Considerando a sua renda e a das pessoas que moram com você, quanto resulta, aproximadamente, a RENDA MENSAL PER CAPITA?

Considerando o valor do salário mínimo de R\$1.045, atualizado a partir de 1º de fevereiro de 2020.

Até 1 salário mínimo.

- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 6 salários mínimos
- De 6 a 9 salários mínimos
- De 9 a 12 salários mínimos
- De 12 a 15 salários mínimos
- De 15 a 18 salários mínimos
- 18 ou mais salários mínimos

Com quem você reside?

Moradia estudantil (CRUSP)

- República – divide com outras pessoas
- Casa de familiares ou amigos
- Com os pais
- Com companheiro/a
- Sozinho/a
- Outros

Em qual região da cidade de São Paulo você reside?

Centro

- Leste
- Norte
- Oeste
- Sul
- Não resido na cidade de São Paulo

Vivência Acadêmica I

Atualmente é estudante da:

Graduação

- Pós-Graduação - Lato sensu
- Pós-Graduação - Mestrado
- Pós-Graduação - Doutorado

Pós-Graduação – Pós-Doc

Onde fez a graduação?

USP

- Outra universidade pública (Federal, Estadual, Municipal)
- Universidade ou faculdade privada (Particular, Filantrópica, Confessional ou Comunitária)
- Exterior

Fase do curso:

Início do curso

- Meio do curso
- Fim do curso

Vivência Acadêmica II

Considerando o atual curso na USP, defina o ano de ingresso:

Unidade da USP:

Você já fez intercâmbio? Se sim, pode assinalar mais de um item:

Não

- Sim - intercâmbio nacional
- Sim - intercâmbio internacional

Majoritariamente, qual o meio de locomoção que você utiliza para a universidade?

A pé

- Bicicleta, patins, patinete, ect.
- Transporte público
- Táxi, Uber ou 99
- Transporte particular (Carona)

- Transporte particular (próprio)
- Fretado

Quanto tempo você demora para se locomover até a universidade?

- Até 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1h
- Entre 1h e 1h30
- Entre 1h30 e 2h
- Entre 2h e 2h30
- Mais de 2h30

Com qual frequência você utiliza o bandeirão?

- Nunca
- Esporadicamente
- Frequentemente

Bolsa - marque se você recebe atualmente ou já recebeu em algum momento no passado. Se sim, pode assinalar mais de um item.

- Não recebo
- Programa Unificado de Bolsas (PUB)
- Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG)
- Monitoria
- CAPES/CNPQ
- FAPESP
- Pró-aluno
- Outra: _____

Benefícios - marque se você recebe atualmente ou já recebeu em algum momento no passado. Se sim, pode assinalar mais de um item.

- Não recebo
- Auxílio Moradia
- Auxílio Alimentação
- Auxílio Livro
- Auxílio Transporte
- Moradia estudantil (CRUSP)

Outra: _____

Pratica atividades físicas regularmente?

Nunca

Esporadicamente

Frequentemente

Fora as aulas, de quais outras atividades você participa na universidade? Se sim, pode assinalar mais de um item.

Não participo de nenhuma

Festas

Culturais

Esportivas

Acadêmicas

Outra: _____

Caso sim, com que frequência você participa dessas atividades?

Não frequento 1 2 3 4 5 Frequente muito

Você participa ou já participou em alguma dessas organizações estudantis na universidade? Se sim, pode assinalar mais de um item.

Não

Coletivo de estudantes

Representação discente

Centro Acadêmico e/ou Grêmios Estudantil

Diretório Central dos Estudantes (DCE)

Organização partidárias

Outra:

Faz uso de substâncias psicoativas? Se sim, pode assinalar mais de um item

Não

Sim – medicamentos psiquiátricos

Sim – álcool ou outras drogas

Prefiro não responder

Se faz uso de alguma substância, com que frequência?

Muito Obrigado!

Caso queira conhecer mais sobre a pesquisa visite o blog da pesquisa.

<http://bemviverusp.wordpress.com/>

Caso tenha encontrado algum erro no questionário, deixe um comentário (Opcional).

ANEXO 02

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior”. Nosso objetivo é descrever e analisar os limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior, investigando, dentre outros aspectos, o bem estar subjetivo, os episódios de preconceito e discriminação no ambiente acadêmico, as formas de organização dos estudantes dentro da universidade, o suporte da família. Ao participar, você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico sobre as causas e os efeitos do bem viver entre estudantes universitários. Além disso, os pesquisadores compartilharão os dados coletados junto à população em estudo e disponibilizarão bases de dados sobre o tema.

Não haverá custos e remuneração decorrentes de sua participação na pesquisa. Os custos decorrentes de sua participação, como deslocamento para o local da pesquisa e lanche, serão reembolsados pelo projeto. Sua participação consiste em responder a um **questionário**. O tempo de resposta ao questionário será de aproximadamente 30 minutos. Se você concordar em participar, as respostas serão hospedadas na plataforma online SurveyMonkey, e serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Será garantido o sigilo de sua identidade e de quaisquer informações que possam identificá-lo. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

As pessoas que irão aplicar o questionário em você passaram por treinamento com profissionais da Psicologia na Universidade de São Paulo. Algumas perguntas do questionário podem gerar desconforto em função do tema tratado. Desse modo, caso você precise de apoio e/ou orientação psicológica, elas estarão disponíveis a qualquer momento para lhe acolher e auxiliar e terão em mãos uma lista de psicólogas(os) e serviços públicos de saúde para o devido encaminhamento, caso isso seja necessário.

Atenciosamente,

Alessandro de Oliveira dos Santos. Pesquisador responsável e Professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia - USP – Prof. Mello Moraes, 1721, CEP 05508-030, São Paulo. E-mail: alos@usp.br - fones: (11) 3091-4184 e 3091-4362.

Caso você queira também pode fazer contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP no endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, 2º andar, sala 27, CEP 05508-030 – Cidade Universitária - São Paulo. E-mail: ceph.ip@usp.br. Telefone: (11) 3091-4182.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você, participante da pesquisa, e uma será arquivada pelo

pesquisador responsável.

Eu, _____, declaro que li e entendi os objetivos da pesquisa “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior” e concordo em participar dessa pesquisa voluntariamente como respondente ao **questionário**. Permito também que as respostas sejam gravadas. Declaro ainda que possuo uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do entrevistador

Assinatura do pesquisador responsável

São Paulo, ____ de _____ de 20__

ANEXO 03

Modelo de Carta para solicitação de apoio institucional

São Paulo, 22 de abril de 2020.

Prezada [insira aqui a instância em questão],

Vimos, por meio desta, pedir apoio de divulgação do *Link* do questionário pelo qual estão sendo coletados os dados da pesquisa "Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior: o caso da Universidade de São Paulo", do Grupo de Pesquisa: Psicologia e Relações Étnico-Raciais do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O objetivo da pesquisa é investigar os limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros no ambiente acadêmico do campus da Cidade Universitária da USP. Ela está sob responsabilidade do Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos (IPUSP) e é financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sob o processo FAPESP: 2018/15573-0. Para tanto, investigar-se-ão os índices de bem-estar subjetivo dessa população, suas experiências de preconceito e discriminação na universidade e as formas de lidar com elas, as estratégias de organização e redes de apoio no ambiente acadêmico, o suporte oferecido pela família para o enfrentamento de problemas e a continuidade dos estudos. O presente questionário consiste na primeira etapa do projeto, se dedicando a coletar os índices de Bem Estar Subjetivo e a traçar um breve perfil sociodemográfico dos participantes, investigando sua participação na universidade e fatores associados.

Este questionário é composto, em sua maioria, por questões de assinalar e sua aplicação dura em torno de 15 a 30 minutos.

Embora seja uma pesquisa no tema das relações étnico-raciais, o convite para responder ao questionário de coleta de dados está denominado como "**Bem-estar subjetivo dos estudantes**", somente expondo os objetivos da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta estratégia ambiciona alcançar todo/a e qualquer estudante, não apenas os contemplados pela temática, assim como busca não influenciar cognitivamente as/os respondentes, para que respondam o questionário de forma espontânea e não enviesada. Esta estratégia de aplicação, bem como todo o projeto, teve apreciação e anuência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do Instituto de Psicologia da USP, via Plataforma Brasil. O projeto desta pesquisa foi submetido no dia 11 de novembro de 2019, recebendo subsequente aprovação, sob o número de registro CAAE 25498319.9.0000.5561.

Por meio desta solicitação, estamos pedindo apoio na divulgação do Link do questionário, que segue abaixo, via e-mail, para todos os estudantes da unidade.

Bem Estar Subjetivo dos Estudantes

<https://forms.gle/vKfoJZBkEzJNcMK89>

Em contrapartida, quando finalizada a etapa da pesquisa e elaborada a tese, comprometemo-nos a dar a devolutiva da mesma, apresentando-a na instituição e disponibilizando o material escrito. Disponibilizamo-nos também, quando convidados, a apresentar resultados parciais.

Essa pesquisa é uma forma de investigar o bem estar subjetivo dos estudantes levando em conta a variável raça-etnia, podendo auxiliar na compreensão do impacto das ações afirmativas na universidade.

Agradeço muitíssimo a atenção.

Atenciosamente,

Grupo de Pesquisa: Psicologia e Relações Étnico-Raciais (IPUSP)

Alessandro de Oliveira dos Santos (Orientador e Docente do Instituto de Psicologia)

ANEXO 04

Modelo de convite pelo Whatsapp e Facebook

Whatsapp:



questionário
BEM ESTAR NA
UNIVERSIDADE

Pesquisador responsável:
Alessandro de Oliveira dos Santos (IP-USP)

REQUISITOS:

- ser estudante da USP - Cidade Universitária
- ter 18 anos ou mais

QR Code

e-mail: bemviverusp@gmail.com
blog: <https://bemviverusp.wordpress.com/>
facebook: [@bemviverusp](https://www.facebook.com/bemviverusp)

FAPESP USP Universidade de São Paulo

Bem-estar subjetivo de estudantes da USP
Olá, Você está sendo convidado/a para responder o questionário sobre o bem-estar de estudantes da USP. Sua participação é muito importante.
[forms.gle](https://forms.gle/vKfoJZBkEzJNcMK89)

Olá, estudante da USP - Cidade Universitária

Gostaria de participar de uma pesquisa sobre **bem-estar estudantil**?

⌚ Não vai levar mais do que **20 minutos**:

🔗 <https://forms.gle/vKfoJZBkEzJNcMK89>

📊 Sua participação é importante para nos ajudar a conhecer sua experiência universitária a fim de aprimorar os serviços de assistência social e psicológica para os/as estudantes.

🗣️ Compartilhe nos grupos de WhatsApp da USP de vocês!

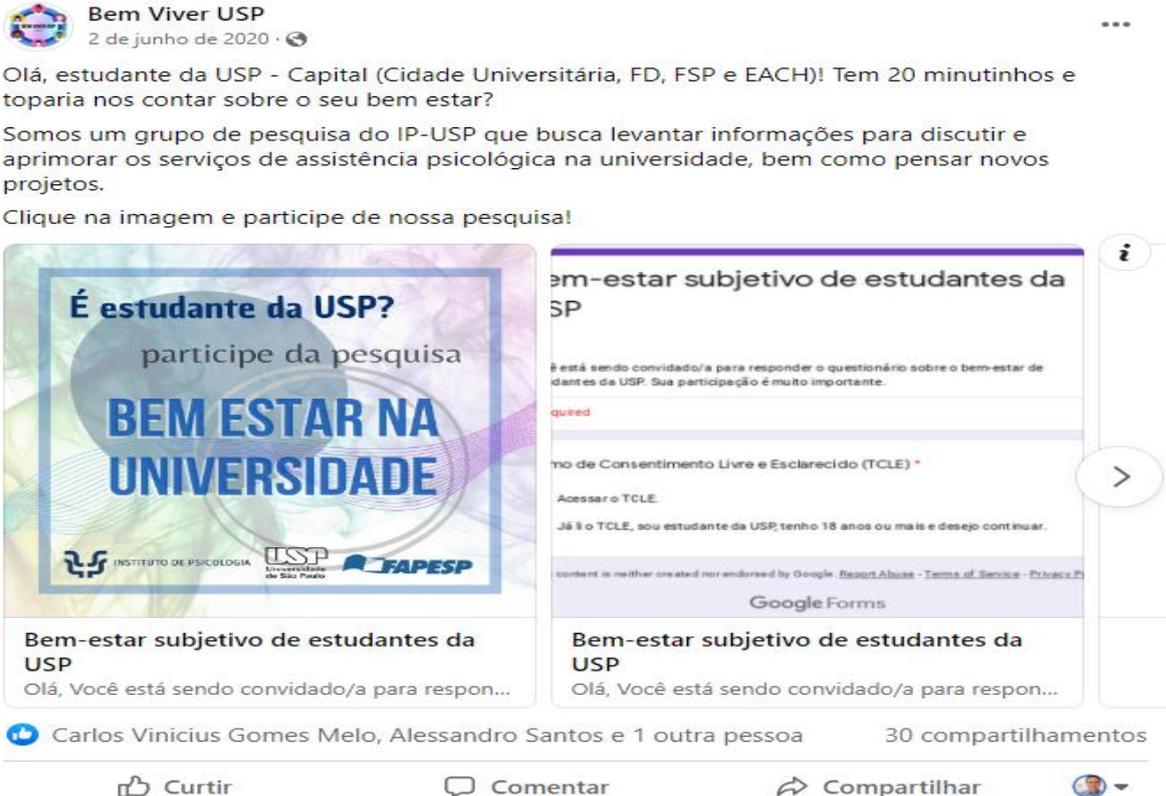
Qualquer dúvida, no contato: bemviverusp@gmail.com

Agradecemos muito!

Professor responsável: Alessandro de Oliveira dos Santos, do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP.

14:35 ✓

Facebook:



Bem Viver USP
2 de junho de 2020 · 🌐

Olá, estudante da USP - Capital (Cidade Universitária, FD, FSP e EACH)! Tem 20 minutinhos e toparia nos contar sobre o seu bem estar?

Somos um grupo de pesquisa do IP-USP que busca levantar informações para discutir e aprimorar os serviços de assistência psicológica na universidade, bem como pensar novos projetos.

Clique na imagem e participe de nossa pesquisa!

É estudante da USP?
participe da pesquisa
BEM ESTAR NA
UNIVERSIDADE

INSTITUTO DE PSICOLOGIA USP Universidade de São Paulo FAPESP

Bem-estar subjetivo de estudantes da USP
Olá, Você está sendo convidado/a para respon...

Bem-estar subjetivo de estudantes da USP
Olá, Você está sendo convidado/a para respon...

Google Forms

Carlos Vinicius Gomes Melo, Alessandro Santos e 1 outra pessoa · 30 compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

ANEXO 05

Quadro com a frequência e distribuição das categorias em que neste estudo foi analisado o BES

| <i>Sexo</i> | | | | | |
|------------------------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Feminino | 412 | 65 | Feminino | 412 | 65 |
| Masculino | 217 | 34,2 | Masculino | 217 | 34,2 |
| Outros | 5 | 0,8 | | | |
| <i>Raça-cor</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Parda | 118 | 18,6 | Negra | 201 | 31,7 |
| Preta | 83 | 13,1 | | | |
| Branca | 338 | 53,3 | Não Negra | 428 | 67,5 |
| Amarela | 90 | 14,2 | | | |
| Indígena | 05 | 0,8 | | | |
| <i>Renda Per Capita da família</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Até 1 salário | 100 | 15,8 | Até 1 salário | 100 | 15,8 |
| 1 a 3 salários | 199 | 31,4 | 1 a 3 salários | 199 | 31,4 |
| 3 a 6 salários | 128 | 20,2 | 3 a 6 salários | 128 | 20,2 |
| 6 salários ou mais | 207 | 32,6 | 6 salários ou mais | 207 | 32,6 |
| <i>Orientação sexual</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Heterossexual | 328 | 51,7 | Heterossexual | 328 | 51,7 |
| Não heterossexual | 284 | 44,8 | Não heterossexual | 284 | 44,8 |
| Preferiu não responder | 20 | 3,2 | | | |
| Outros | 2 | 0,3 | | | |

| <i>Transtorno mental</i> | | | | | |
|------------------------------------------|-----|------|--------------------------|-----|------|
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Não | 356 | 56,2 | Não | 356 | 56,2 |
| Sim | 278 | 43,8 | Sim | 278 | 43,8 |
| <i>Situação conjugal</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Solteiro/a | 366 | 57,7 | Solteiro/a | 366 | 57,7 |
| Namorando | 208 | 32,8 | Namorando | 208 | 32,8 |
| Casado/a e União estável | 52 | 8,2 | Casado/a e União estável | 52 | 8,2 |
| Divorciado/a | 8 | 1,3 | | | |
| <i>Forma de ingresso na universidade</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| FUVEST - Ampla Concorrência | 305 | 48,1 | Ampla Concorrência | 323 | 50,9 |
| SISU - Ampla Concorrência | 18 | 2,8 | | | |
| FUVEST – Pretos, Pardos e Indígenas | 42 | 6,6 | Ações Afirmativas | 221 | 34,9 |
| FUVEST – Escola Pública | 76 | 12,0 | | | |
| SISU – Pretos, Pardos e Indígenas | 63 | 9,9 | | | |
| SISU – Escola Pública | 40 | 6,3 | | | |
| Transferência | 19 | 3,0 | | | |
| Não respondeu | 71 | 11,2 | | | |
| <i>Uso de substância psicoativa</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Sim – álcool ou outras | 259 | 40,9 | Sim, faço uso | 370 | 58,4 |
| Sim – med. psiquiátricos | 58 | 9,1 | | | |
| Sim - med. psiq. e álcool | 53 | 8,4 | | | |
| Não | 251 | 39,6 | Não faço uso | 252 | 39,6 |
| Prefiro não responder | 13 | 2,0 | | | |

| <i>Frequência do uso de substância psicoativa</i> | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| Levantadas | | | Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Diariamente | 117 | 18.5 | Diariamente | 117 | 18.5 |
| Semanalmente | 79 | 12.5 | Semanalmente | 79 | 12.5 |
| Mensalmente | 52 | 8.2 | Mensalmente | 52 | 8.2 |
| Não tem regularidade | 149 | 23.5 | Não tem regularidade | 149 | 23.5 |
| Anualmente | 9 | 1.3 | | | |
| Não respondeu | 228 | 36.0 | | | |
| <i>Prática de atividades físicas</i> | | | | | |
| Levantadas | | | Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Esporadicamente | 296 | 46.7 | Esporadicamente | 296 | 46.7 |
| Frequentemente | 182 | 28.7 | Frequentemente | 182 | 28.7 |
| Nunca | 156 | 24.6 | Nunca | 156 | 24.6 |
| <i>Envolvimento direto com algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Nunca | 459 | 72.4 | Nunca | 459 | 72.4 |
| Raramente | 69 | 10.8 | Raramente | 69 | 10.8 |
| Às vezes | 48 | 7.6 | Às vezes | 48 | 7.6 |
| Frequentemente | 45 | 7.1 | Frequentemente | 45 | 7.1 |
| Sempre | 13 | 2.1 | | | |
| <i>Testemunhos de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo</i> | | | | | |
| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Nunca | 321 | 50.6 | Nunca | 321 | 50.6 |
| Raramente | 114 | 18.0 | Raramente | 114 | 18.0 |
| Às vezes | 91 | 14.4 | Às vezes | 91 | 14.4 |
| Frequentemente | 74 | 11.6 | Frequentemente | 74 | 11.6 |
| Sempre | 34 | 5.4 | Sempre | 34 | 5.4 |

Relato de terceiros de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo

| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
|-----------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Nunca | 127 | 20.0 | Nunca | 127 | 20.0 |
| Raramente | 81 | 12.8 | Raramente | 81 | 12.8 |
| Às vezes | 155 | 24.5 | Às vezes | 155 | 24.5 |
| Frequentemente | 137 | 21.6 | Frequentemente | 137 | 21.6 |
| Sempre | 134 | 21.1 | Sempre | 134 | 21.1 |

Experiência de intercâmbio

| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
|---------------------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Sim - intercâmbio internacional | 83 | 13.1 | Sim, fez intercâmbio | 87 | 13,7 |
| Sim - intercâmbio nacional | 4 | 0.6 | | | |
| Não fez intercâmbio | 547 | 86.3 | Não fez intercâmbio | 547 | 86.3 |

Unidade em que estuda na USP (área de conhecimento)

| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
|----------------------------|-----|------|----------------------------|-----|------|
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Ciências Humanas | 214 | 33,8 | Ciências Humanas | 214 | 33,8 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 137 | 21,6 | Ciências Sociais Aplicadas | 137 | 21,6 |
| Ciências Exatas e da Terra | 92 | 14,5 | Ciências Exatas e da Terra | 92 | 14,5 |
| Engenharias | 60 | 9,5 | Engenharias | 60 | 9,5 |
| Ciências da Saúde | 57 | 9 | Ciências da Saúde | 57 | 9 |
| Ciências Agrárias | 42 | 6,6 | Ciências Agrárias | 42 | 6,6 |
| Outras Unidades | 32 | 5 | | | |

Recebimento ou não de bolsa de estudos, ou auxílio pela universidade

| Categorias Levantadas | | | Categorias Analisadas | | |
|-----------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| Amostra | N | % | Amostra | N | % |
| Sim, recebo ou recebi | 326 | 51.4 | Sim, recebo ou recebi | 326 | 51.4 |
| Não recebo ou recebi | 308 | 48.6 | Não recebo ou recebi | 308 | 48.6 |