

# Evidências de Validade da Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários

## Validity Evidences of the Social Support Scale for University Students

Adriana Benevides Soares<sup>1</sup>, Acácia Angeli dos Santos<sup>2</sup>, Maria Eduarda de Melo Jardim<sup>3</sup> e Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz<sup>4</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi buscar evidências de validade para a Escala de Apoio Social para estudantes universitários em uma população brasileira. Para isso, verificou-se evidências de validade de conteúdo, baseadas na estrutura interna, precisão baseadas na relação com outras variáveis. Participaram 497 estudantes universitários de diversas regiões do Brasil, que responderam a um Questionário Sociodemográfico, à Escala de Apoio Social para estudantes universitários e à Escala de Autoeficácia na Formação Superior. Como resultado, foi encontrada uma estrutura fatorial de três fatores: suporte acadêmico, suporte para decisões de carreira e suporte familiar. A escala apresentou bons índices de ajuste (TLI=.90 e RMSEA=.06) e valores de precisão total adequados ( $\omega=.96$  e  $\alpha=.97$ ). O instrumento se correlacionou com medidas de autoeficácia. Esses resultados indicam boas evidências de validade, tornando o instrumento apto para uso.

**Palavras-chave:** apoio social, estudantes universitários, avaliação psicológica, Ensino Superior, suporte social

### Abstract

The aim of this study was to seek validity evidence for Social Support for university students Scale in a Brazilian population. For this purpose, we verified evidence of content validity, based on internal structure, and reliability based on relationship with other variables. This research counted with the participation of 497 undergraduate students from different regions of Brazil, who answered to a Sociodemographic Questionnaire, the Social Support Scale for undergraduates' students and to the Self-efficacy in Higher Education Scale. As a result, we found a factorial structure composed by three factors: academic support, support for career decisions and familiar support. The scale presented a good statistical fit (TLI=.90 e RMSEA=.06) and adequate reliability ( $\omega=.96$  and  $\alpha=.97$ ). The instrument correlated with self-efficacy measures. These results indicate good evidence of validity, making the instrument suitable for use.

**Keywords:** social support, undergraduates students, psychological assessment, Higher Education

<sup>1</sup>Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris XI, com Pós-Doutoramento pela UFSCar e pela USF. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Salgado de Oliveira. Rua São Francisco Xavier, 524/10º andar, sala 10.009, bloco F Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil. Tel.: +55 21973094969. E-mail: adribenevides@gmail.com

<sup>2</sup>Psicóloga e Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora aposentada da Universidade São Francisco, Brasil. Tel.: (19) 981418899. E-mail: acacia.angeli@gmail.com

<sup>3</sup>Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524/10º andar, sala 10.009, bloco F Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil. Tel.: +5522991023939. E-mail: duuda.jardim@gmail.com

<sup>4</sup>Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia, Professora de Centro Universitário Adventista de São Paulo. Rua Pastor Hugo Gegembauer, 265, Hortolândia- SP, Brasil. Tel.: +55 19995416828. E-mail: francine.queluz@gmail.com

## Introdução

A entrada na Universidade é um momento marcado pelo sentimento de conquista e expectativas diversas, que possibilita o desenvolvimento de aspectos pessoais, interpessoais e acadêmicos. No entanto, quando esse ingresso não ocorre de maneira satisfatória, os alunos podem mudar ou abandonar os cursos em que ingressaram (Matias & Martinelli, 2017). Considerando a importância de compreender aspectos que compõem o processo de adaptação ao Ensino Superior, nota-se a relevância do apoio social. Aqui, utiliza-se os conceitos de suporte social de Rodriguez e Cohen (1998) e de Cobb (1976), que abrangem aspectos emocionais, instrumentais e informacionais e são entendidos como o conjunto de informações que levam a pessoa a acreditar que é importante para os demais e que se percebe pertencente a uma rede de trocas recíprocas. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção e busca de evidências de validade de um instrumento de apoio social voltado para estudantes universitários.

O ingresso na universidade proporciona ao estudante um leque de oportunidades para o desenvolvimento pessoal que não se limita aos conteúdos trabalhados em sala de aula. A trajetória acadêmica também é fortemente marcada por fatores relacionais no âmbito pessoal e profissional e por vivências características desse contexto, fatores estes que podem ser mais bem aproveitados com a percepção de relações interpessoais satisfatórias (Ximenes et al., 2019). A exemplo disso, Bariani e Pavani (2008) verificaram aspectos positivos e negativos associados às relações interpessoais em sala de aula. No estudo em questão, que teve a participação de discentes e docentes do ensino superior, os alunos identificaram que o mais importante no processo de aprendizagem não é tanto a técnica, mas a postura do professor em contextualizar a matéria com a vida dos estudantes, motivando-os à aprendizagem.

A relação dos estudantes entre si também apareceu como mais satisfatória quando os subgrupos (as “panelinhas”) em sala de aula são desfeitos. Dessa forma, a interação entre alunos acontece de forma mais espontânea, facilitando a aprendizagem e confirmando que, embora a técnica e o conteúdo curricular tenham sua importância,

isso não garante o aproveitamento da experiência acadêmica como um todo. No mesmo sentido, Lamas et al. (2014) verificaram que a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas está relacionada com fatores de empregabilidade, como a eficácia de busca de emprego, o otimismo, a responsabilidade e decisão envolvidas no processo de estar cursando o ensino superior.

Pereira et al. (2006) ressaltam a importância do apoio dos pares para a integração no meio universitário e para o desenvolvimento pessoal pelo fato de ser importante, não apenas para aqueles que são apoiados, mas também para os que apoiam, na medida em que o processo de auxílio ao outro também permite o fortalecimento do vínculo entre os envolvidos. Sob essa perspectiva, faz-se relevante a investigação sobre a forma como o apoio social, percebido pelo estudante, impacta em sua decisão de permanecer ou não no curso escolhido. Sahão (2019), em uma revisão sistemática da literatura, destacou duas variáveis que podem ser consideradas, ao mesmo tempo, facilitadoras e dificultadoras da adaptação ao ensino superior, a depender da percepção do sujeito, a saber, os relacionamentos interpessoais e a rede de apoio. Esse achado evidencia que a qualidade dos relacionamentos e da rede de apoio podem ser decisivas na adaptação acadêmica dos estudantes. Assim, quando identificam aspectos relacionais saudáveis e a presença de uma rede de apoio, os estudantes enxergam esses fatores como facilitadores, enquanto o oposto pode dificultar o processo de ajustamento. Na literatura, é clara a importância das relações interpessoais em diferentes contextos (Queluz et al., 2019; Aragão et al., 2009; Ximenes et al., 2019).

Dentre elas, ressalta-se a importância das relações dentro das instituições de Ensino Superior, dadas as características que demandam do estudante novas formas de se relacionar (Soares & Del Prette, 2015; Matta et al., 2017; Soares et al., 2019). Essas demandas incluem a formação de vínculos que podem ser pessoais ou profissionais, a capacidade de planejamento da carreira, automonitoramento e novas estratégias de estudo, a relação com professores e autoridades em geral, além de possíveis mudanças na moradia e no planejamento financeiro (Ilha et al., 2020). Além disso, a formação de uma rede de apoio pode favorecer o estudante em muitas dessas etapas.

Neste sentido, o apoio emocional e o financeiro oferecido pela família, como o interesse pela rotina do estudante, o diálogo sobre os planos futuros e a oferta de apoio material, parecem ter papel fundamental para o estudante para que possa lidar melhor com as novas demandas. Diante dessas dificuldades, outra forma de reduzir a saudade de casa e o sentimento de solidão, associados à experiência do ensino superior, consiste em criar vínculos positivos com o novo ambiente, o que acontece no engajamento em novas atividades e no contato com novas pessoas (Oliveira & Dias, 2014). Essas relações interpessoais e a formação de vínculos constituem as redes de apoio do estudante universitário.

Essenciais para o êxito na transição e adaptação à universidade, a rede de apoio é composta principalmente por familiares e amigos e é caracterizada pela oferta de suporte quando um de seus membros o necessita. Essa mobilização pode partir da pessoa ou da própria rede, ao identificar um membro com tal necessidade (Antunes & Fontaine, 1996). As funções desempenhadas pelos grupos ou pessoas significativas, denomina-se apoio ou suporte social. A rede social, ou seja, o grupo de pessoas com quem o sujeito mantém contato ou vínculo pode ou não oferecer apoio social.

O apoio social se refere à dimensão funcional ou qualitativa da rede. Dessa forma, a rede social pode ser entendida como a estrutura social por meio da qual se fornece o apoio (Griep et al., 2003). Ornelas (1994) afirma que o apoio social pode ser definido em termos de existência ou quantidade de relações sociais em geral ou, em particular, se referir às relações conjugais, de amizade ou organizacionais. Outra definição possível é em termos das estruturas das relações sociais do indivíduo. Muitos investigadores distinguiram funções e formas de apoio social, como suporte Instrumental, Emocional, Aconselhamento, Feedback, Socialização, Sentimento de Pertencimento, Assistência material, Informação e outros (Cobb, 1976; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983; Rodriguez & Cohen, 1998; Vaux et al., 1987). O apoio social emocional é a percepção do indivíduo da afeição que ele recebe dos outros, o apoio instrumental se refere à percepção de ajuda concreta (financeira ou logística, por exemplo) e o apoio informacional está associado ao recebimento

de informações importantes em determinadas circunstâncias, geralmente em ocasiões que envolvem a tomada de decisões (Rodriguez & Cohen, 1998).

Estudos envolvendo o apoio social confirmam a sua importância em diversos contextos. A vinculação social, de maneira geral, pode ser considerada uma variável importante no processo de atuação em sociedade, não apenas pela necessidade de convivência, mas também pela geração de bem-estar e atenuação do estresse (Aragão et al., 2009; Almeida et al., 2018). A percepção do apoio social é uma importante ferramenta no processo de saúde e doença (Cardoso & Baptista, 2014; Macedo et al., 2018; Parro-Jiménez et al., 2021). Estudos epidemiológicos também identificaram associação entre maior apoio social e menor mortalidade geral (considerando-se todas as causas) (Griep et al., 2003). No âmbito educacional, a percepção de apoio social aparece associada à autoestima, autoconceito e autoeficácia de estudantes universitários (Freitas & Mota, 2015; Matias & Martinelli, 2017; Nunes et al., 2020). Esta última se refere às crenças individuais a respeito das próprias capacidades de organização e execução de determinadas ações para alcançar determinado objetivo (Bandura, 1997). No contexto universitário, a autoeficácia se traduz como a leitura que o estudante faz de suas próprias capacidades de adquirir, aplicar e expandir o conteúdo aprendido no curso, além de traçar metas, planejar carreira, regular ações no processo de aprendizagem, cumprir prazos, entre outras atividades inerentes ao ambiente acadêmico (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

As crenças de autoeficácia são construídas ao longo da vivência escolar na relação com pais, professores e pares. A partir das experiências de sucesso vivenciadas ou observadas pelos estudantes, o senso de autoeficácia pode ser fortalecido ou não. Ademais, o incentivo e a persuasão social também fortalecimento (Bandura, 1993). Dessa forma, os estudos corroboram a relação entre as variáveis autoeficácia e suporte social (Matta et al., 2017; Nunes et al., 2020). O apoio social aparece, também, como uma importante estratégia de enfrentamento para lidar com situações estressoras, comuns no ambiente acadêmico, o que tem recebido atenção de

pesquisadores da temática de adaptação acadêmica (Carlotto et al., 2015; Sicre & Casari, 2014; Soares et al., 2019).

A avaliação do suporte social é feita de maneira subjetiva, ou seja, depende da percepção, já que por vezes, o apoio ofertado e percebido pelo indivíduo pode ser discrepante (Antunes & Fontaine, 2005). Dessa maneira, a maioria dos estudos privilegia a crença que o indivíduo tem sobre o quanto é estimado, de quanto os outros se interessam por ele ou estão disponíveis quando precisam e do quanto está satisfeito com as relações que tem (Cardoso & Baptista, 2014; Vaux et al., 1987). Gonçalves et al. (2011), ao realizarem um levantamento de publicações científicas brasileiras de 1987 a 2007, identificaram que apesar do crescimento de estudos que incluem a avaliação do apoio social, o uso da técnica da entrevista é predominante e ainda é escasso o número de instrumentos com evidências de validade e estimativas de precisão para a realidade brasileira. Macedo et al. (2018), em um estudo de revisão de literatura em periódicos brasileiros sobre apoio social, encontraram 159 artigos sobre o assunto, sendo 10 deles estudos teóricos e 149 estudos empíricos. Destes, 11 trataram de validação de escalas e 138 de investigações com públicos e contextos variados, com o uso de instrumentos variados para avaliar o apoio social. Vale salientar que no contexto internacional são encontrados diversos instrumentos, quando em comparação ao contexto brasileiro, especialmente no que diz respeito a instrumentos construídos e com boas evidências de validade (Cardoso & Baptista, 2014).

Dentre os instrumentos internacionais, destacam-se o *Social Support Questionnaire* – SSQ (Sarason et al., 1983), o *Social Provisions Scale* (Cutrona & Russell, 1987), o *Perceived Social Support from Friends and Family* – PSS-Fr e PSS-Fa (Procidano & Heller, 1983), o *Medical Outcomes Study* – MOS (Sherbourne & Stewart, 1991), dentre outros. Este último tem recebido destaque por ter dado origem ao questionário brasileiro, cujo nome foi mantido, sendo a escala com mais estudos publicados a respeito de suas propriedades psicométricas (Griep et al., 2003). Dentre os instrumentos estrangeiros, o *Social Support Appraisals (SSA)* (Squassoni & Matsukura, 2014), passou por estudo de adaptação para uso no Brasil.

No que se refere a instrumentos construídos e validados no Brasil, Siqueira (2008) construiu e validou a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS), que apresenta dois fatores (suporte prático, composto de 19 itens e suporte emocional, composto de 10 itens), apresentando também boas propriedades psicométricas. Cardoso e Baptista (2014) desenvolveram a Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulta) (EPSUS-A), também com base na teoria de suporte social de Rodriguez e Cohen (1998). A escala é dividida em quatro fatores (afetivo, interação social, instrumental e enfrentamento de problemas) (Cardoso & Baptista, 2014). Hoje, também existem dois instrumentos de apoio social validados no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi) (CFP, 2014), ambos de autoria de Cardoso e Baptista (2014), a Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulta) (EPSUS-A) e a Escala de Percepção do Suporte Social (versão adolescente) (EPSUS – Adol).

No entanto, quando se refere a instrumentos de apoio social direcionados a estudantes universitários, os resultados são escassos. Alguns dos instrumentos validados em populações universitárias são a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Araújo et al., 2016; Zimet et al., 1988) e Escala de Satisfação com o Suporte Social (Marôco et al., 2014; País-Ribeiro, 1999). O primeiro estudo forneceu evidências de que a Escala Multidimensional de Suporte Social de Zimet et al. (1988), composta por 12 itens, é um instrumento com evidências de validade e estimativa de precisão para a avaliação de estudantes universitários do primeiro ano. Nele também se confirmou a estrutura de três fatores que avalia o suporte social de amigos ( $\alpha=.94$ ), família ( $\alpha=.90$ ) e de outros significativos ( $\alpha=.90$ ), todos com boa consistência interna. A escala apresentou bom ajustamento ( $\chi^2(49)=118.16$ ,  $p<.001$ ,  $\chi^2/gf=2.41$ ,  $RMSEA=0.076$  [0.059–0.094],  $CFI=0.940$ ,  $TLI=0.920$ ,  $SRMR=0.050$ ). Contudo, os autores aplicaram o instrumento em uma amostra de 378 estudantes universitários do primeiro ano e de universidades privadas, o que caracteriza uma amostra restrita.

A Escala de Satisfação com o Suporte Social (País-Ribeiro, 1999), por sua vez, foi validada por Marôco et al. (2014) em uma amostra 1023 estudantes do ensino superior do Brasil e de

Portugal. A escala original apresenta 15 itens divididos em quatro fatores: Satisfação com amigos, Intimidade, Satisfação com a família e Atividades sociais. A escala validada apresentou, por fim, 12 itens, visto que três itens se correlacionaram com mais de um fator. Todos os fatores foram mantidos e a escala apresentou bom ajustamento ( $\chi^2/gf=4.534$ ; CFI=0.943; GFI=0.964, TLI=0.922; RMSEA=0.059; IC90% RMSEA ]0.051; 0.067[). Os fatores previamente citados, entretanto, valores de confiabilidade no limite do que é adequado ( $\alpha_{SA}=0.656$ ;  $\alpha_{IN}=0.673$ ;  $\alpha_{SF}=0.649$ ;  $\alpha_{AS}=0.696$ ). Contudo, vale recordar que, apesar dos estudos de busca de evidências de validade terem sido realizados com estudantes universitários, ambos os instrumentos não são direcionados e nem foram construídos para aplicação específica nessa população para avaliar a percepção de apoio social no contexto do ensino superior.

Pode-se observar que o apoio social se apresenta como uma importante variável no processo de adaptação acadêmica do estudante. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção e as evidências de validade de um instrumento de apoio social para estudantes universitários. A proposta se justifica por uma lacuna presente nos estudos a respeito da importância do apoio social para uma boa adaptação acadêmica ao Ensino Superior, visto que embora a variável de apoio social venha recebendo atenção em diferentes contextos, incluindo o universitário, não é possível encontrar um instrumento que considere as particularidades do ambiente acadêmico.

## Método

### Construção da Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários

A construção da Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários foi constituída de quatro etapas. A primeira consistiu na construção de itens que fossem representativos de situações do contexto acadêmico nas quais o apoio social pudesse ser identificado ou não. Com os itens construídos, foram escolhidas e definidas as dimensões que comporiam a escala. Na segunda etapa, os itens foram submetidos à análise teórica, com objetivo de identificar a coerência entre as

dimensões definidas e os itens que as representariam. Nessa etapa, também se buscou verificar a clareza de linguagem, pertinência prática e a relevância teórica de cada item (busca de evidências de validade de conteúdo). Na terceira etapa foi realizada a busca de evidências de validade interna, por meio da análise fatorial confirmatória e da análise de precisão e por último, na quarta etapa, buscou-se evidências de validade baseadas na relação com variáveis externas, conforme apresentado a seguir (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NMCE], 2014).

### Elaboração dos itens

A Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários foi construída tendo como base o conceito de suporte social de Rodriguez e Cohen (1998) e de Cobb (1976), ou seja, considerando o conteúdo e a qualidade das relações. Este conceito abrange aspectos emocionais, instrumentais e informacionais e é entendido como o conjunto de informações que levam a pessoa a acreditar que é importante para os demais e que pertence a uma rede de trocas recíprocas. Em acordo com esse conceito, optou-se por itens que fossem representativos do contexto acadêmico e que refletissem o apoio social em situações práticas ou cotidianas. Dessa forma, para elaboração dos itens foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar situações no ambiente universitário, nas quais o apoio social ficasse evidente. Essa etapa também contribuiu para o estabelecimento dos fatores que iriam compor o instrumento, sendo propostos seis fatores: apoio para estudo (ajuda nos estudos de conteúdos referentes a disciplinas formais), apoio afetivo/amizade (suporte dado em relações que envolvem compartilhamento ou valorização do outro dentro da Universidade), apoio em relação à profissão (apoio social para se desenvolver ou se sentir valorizado como profissional), apoio para experienciar a universidade (ajuda ou apoio para envolver-se em experiências específicas do ambiente em questão ou relacionadas aos conhecimentos obtidos na própria vivência universitária), apoio para lidar com autoridade (ajuda para lidar com figuras de autoridade do

ambiente acadêmico, em situações que possam envolver risco ou não) e apoio financeiro ou logístico (apoio em momentos de necessidade financeira ou logística, considerando-se o investimento material e planejamento financeiro requerido na Universidade).

Em seguida, foram elaborados 48 itens, sendo oito para cada um dos seis fatores. Optou-se pela construção de itens que se constituíssem da percepção dos sujeitos diante de situações empíricas por meio das quais o apoio é percebido, ou não. Com frases iniciando com a expressão “Posso contar com...”, o respondente da Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários é solicitado a relatar o quanto percebe a disponibilidade da oferta de apoio de pessoas integrantes de sua rede social.

### **Evidências de validade baseada no conteúdo**

Para análise teórica dos itens, três juízes foram consultados na fase de avaliação da correspondência entre a definição anteriormente feita das dimensões teóricas e os itens elaborados. Foi disponibilizado um espaço para sugestões de melhoria dos itens ou quaisquer comentários de caráter qualitativo sobre o instrumento. Buscou-se verificar também a clareza e adequação da linguagem usada em cada item para a população-alvo; a pertinência prática dos itens, ou seja, se os itens foram elaborados de maneira a representar o conceito de interesse na população; e a relevância teórica, ou seja, o grau de relação entre os itens e a teoria. Para a avaliação de cada item, os juízes deveriam classificar cada critério solicitado com base em uma escala Likert de cinco pontos.

Depois da avaliação dos juízes, três sugestões gerais a respeito da construção do instrumento foram aceitas. A primeira foi referente à chave de respostas da escala, que inicialmente fora construída como uma escala tipo Likert de quatro pontos. No entanto, uma escala Likert de cinco pontos se mostrou mais precisa, fácil e rápida em comparação a outras escalas (Dalmoro & Vieira, 2013). A segunda sugestão, sobre a construção dos itens, que de início eram precedidos pela afirmação “Se eu precisar, posso contar com...”. A supressão da expressão “Se eu precisar” pareceu adequada, considerando que a ideia de que o respondente precisa de uma condição é desnecessária para identificar o apoio social de sua rede. Dessa forma,

os itens foram modificados para “Posso contar com...”. Por fim, a terceira sugestão foi referente às instruções do instrumento, que inicialmente estavam constituídas de um período longo e sem pausas, o que poderia tornar a instrução confusa. Dessa forma, a instrução foi reformulada.

Ademais, foi realizado o Cálculo de Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), proposto por Hernández-Nieto (2002). Inicialmente foi calculada a média da avaliação de cada item (com base na escala de 1 a 5). Com isso, calcula-se o  $CVC_i$  do instrumento. O CVC mede a proporção ou percentagem de juízes em concordância sobre os aspectos do instrumento. Dessa forma, verifica-se a classificação em uma escala de 0 a 1. Foi obtido um  $CVC_i$  de 0.82 para a clareza de linguagem, de 0.96 para a pertinência prática e de 0.95 para relevância teórica. Para concordância interjuízes das dimensões teóricas foi calculado o Kappa de Fleiss. O coeficiente de Kappa é calculado com base na razão da proporção de vezes que os juízes concordam, com a proporção máxima de vezes em que eles poderiam concordar. Com isso, os valores de Kappa variam de -1 (ausência total de concordância) a 1 (concordância total) (Landis & Koch, 1977). Foi obtido um Kappa geral de 67% para a concordância interjuízes utilizando-se um índice de confiança de 95%.

### **Evidências de validade interna e baseadas na relação com variáveis externas**

#### **Participantes**

Participaram desta etapa do estudo 497 estudantes universitários de diversas regiões do Brasil, com idade média de 25.07 (DP=7.22), sendo 70.2% mulheres, 28.6% homens e 1.2% preferiram não declarar. Os participantes em sua maioria eram solteiros (86.1%), sendo oriundos de universidades públicas (85.3%) e de universidades privadas (14.7%). Dentre eles, 46.1% eram estudantes em tempo integral, 26.4% realizavam algum tipo de estágio e 27.5% eram estudantes trabalhadores; De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2018), 11.4% dos estudantes eram de classe social A, 12% da classe B1, 32.8% da classe B2, 26% da classe C1, 14.9% da classe C2 e 2.8% era de classe social D. Por fim, 49.9% dos estudantes estavam entre o terceiro e o oitavo período da graduação, 30% dos

estudantes se encontravam no primeiro ou segundo período da universidade (49.9%) e uma parcela estava em períodos acima do oitavo (20.1%). Como critério de inclusão, os participantes deveriam estar matriculados em uma universidade localizada no Brasil, fosse pública ou privada. Como critério de exclusão, os participantes não poderiam estar inscritos na modalidade de Ensino à Distância.

## Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos. Foram coletados dados referentes ao sexo, idade, estado civil, curso no qual se está matriculado, semestre em que se encontra, tipo de instituição (pública ou privada), ocupação e dados para definição de classe social.

Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários. Os dados foram obtidos por meio da aplicação da escala que foi construída nas etapas anteriores, sendo que é um instrumento autoaplicável com 48 itens. Na aplicação do instrumento é solicitado ao respondente que indique, em cada item, o seu grau de concordância com as situações apresentadas. O sujeito deve selecionar apenas uma das opções, que variam em uma escala Likert de cinco pontos (1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3=Neutro; 4=Concordo parcialmente; 5=Concordo totalmente).

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). O instrumento avalia as crenças de estudantes em sua capacidade frente às tarefas da formação superior. A escala é composta por 34 itens em formato tipo Likert de 10 pontos, variando de pouco capaz a muito capaz. Os itens são divididos em cinco fatores: Autoeficácia acadêmica (Fator 1 - nove itens) – avalia a percepção do aluno da própria capacidade de entender e demonstrar conhecimento do conteúdo oferecido no curso ( $\alpha=.88$ ), Autoeficácia na regulação da formação (Fator 2 - sete itens) – avalia a percepção do aluno da própria competência de planejar, fazer escolhas, construir e atingir metas, autorregulando seu comportamento no processo de formação e desenvolvimento de carreira ( $\alpha=.87$ ), Autoeficácia em ações proativas (Fator 3 - sete itens) – reconhecimento da capacidade de aproveitar as oportunidades na formação, promover melhorias institucionais e atualizar os conhecimentos

( $\alpha=.85$ ), Autoeficácia na interação social (Fator 4 - sete itens) – avalia a confiança do estudante na própria capacidade de estabelecer relações com professores e colegas, com finalidades acadêmicas e sociais ( $\alpha=.80$ ) e Autoeficácia na gestão acadêmica (Fator 5 - quatro itens) – avalia a percepção do estudante da própria capacidade de envolver-se, definir e cumprir prazos relacionados às demandas da universidade ( $\alpha=.80$ ).

## Procedimento de coleta de dados

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira sob número 48512921.3.0000.5289 (CAAE). A pesquisa foi divulgada de forma online, em mídias sociais online e a coleta era realizada por meio da plataforma de Formulários Google. O acesso aos instrumentos foi precedido de uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos, assim como da disponibilização do contato dos pesquisadores, caso tivessem alguma dúvida. Após os participantes aceitarem participar da pesquisa, por meio da indicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), era solicitado que eles respondessem os seguintes instrumentos: Questionário de dados sociodemográficos, Escala de Apoio Social para estudantes universitários e a Escala de Autoeficácia no Ensino Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

## Análise de dados

Os dados foram analisados pelo Software JASP 0.14.1 (Love et al., 2019), no qual foi verificado inicialmente se a amostra comportava a aplicação da análise fatorial. Isto foi feito considerando o índice KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) e o teste de esfericidade de Bartlett (Hair et al., 2006). Em seguida, foi realizada a análise fatorial exploratória (AFE), utilizando, também, a análise paralela para estimar o número de fatores (Damásio, 2012). O método de estimação utilizado foi o *Unweighted Least Squares* (ULS) com rotação Promax, por se tratar de uma escala ordinal do tipo Likert no qual espera-se que os fatores sejam correlacionados (Damásio, 2012). Para que os itens permanecessem no instrumento, foi considerada uma carga fatorial maior que .3. Ademais, os seguintes índices de ajuste foram

**Tabela 1.** Cargas fatoriais dos itens e valores de precisão da Escala de Apoio Social para Universitários

	Suporte acadêmico	Suporte para decisões de carreira	Suporte familiar
item1	.743		
item2		.590	
item3	.458		
item4	.699		
item5	.863		
item6		.800	
item7	.703		
item8	.975		
item9			.801
item10	.636		
item11	.696		
item12		.671	
item13	.760		
item14			.923
item15			.539
item16	.568		
item17	.946		
item18	.858		
item19		.757	
item20		.612	
item21			.723
item22	.798		
item23		.783	
item24		.729	
item25	.528	.332	
item26	.534		
item27	.705		
item28	.588		
item29		.759	
item30			.935
item31	.514	.336	
item32	.465		
item33	.709		
item34	.969		
item35	.478		
item36			.368
item37	.514		
item38	.803		
item39	.717		
item40	.718		
item41	.989		
item42	.547		
item43	.927		
item44			.645
item45	.560		
item46		.479	
item47	.845		
item48			.930

utilizados para testar a adequação ao modelo: *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA $\leq$ 0.08; com intervalo de confiança de 90%) e *Tucker Lewis Index* (TLI $\geq$ 0.90) (Hu & Bentler, 1999). Os índices de consistência interna empregados para avaliar as medidas de precisão do instrumento foram Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald,

sendo aceitáveis valores acima de .70 (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Por fim, para verificar as relações entre a Escala de Apoio social para estudantes universitários com a autoeficácia, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, considerando as seguintes interpretações: fraca (<.30), moderada (.30 a .59), forte (.60 a .99) ou perfeita (1.0) (Levin & Fox, 2004).

### Evidências de validade interna e precisão

O primeiro passo para a realização da análise fatorial, foi verificar se a matriz de dados relativa à amostra era passível de fatoração. Os resultados encontrados no teste de esfericidade de Bartlett foram significativos ( $p<.001$ ) e o índice KMO foi de 0.98, indicando que a análise fatorial exploratória poderia ser realizada (Ledezma et al., 2019). Após estas análises, realizou-se a análise paralela, a qual indicou uma estrutura de três fatores para o instrumento. Considerando que todos os itens apresentaram carga fatorial acima de .30, sem sobreposição de saturação em mais de um fator, todos foram mantidos. Na Tabela 1 é apresentada a carga fatorial dos itens.

Após a realização da AFE e da análise teórica da agrupação dos itens, o Fator 1 foi denominado de Suporte acadêmico, o Fator 2 foi denominado de Suporte para decisões de carreira, e o Fator 3 foi denominado Suporte familiar. A versão final apresenta, portanto, 48 itens divididos em três fatores. Ademais, na Tabela 2, pode-se observar as correlações entre os fatores.

**Tabela 2.** Correlação entre os fatores da Escala de Apoio Social para Universitários

	Apoio Social Total	Suporte acadêmico	Suporte para decisões de carreira
Fator 1	.969 *	—	—
Fator 2	.852 *	.781 *	—
Fator 3	.536 *	.346 *	.361*

Nota. \*\*\*  $p<.001$

Em relação aos índices de ajuste, encontrou-se TLI=0.90 e RMSEA=0.06, indicando bom ajuste do modelo estatístico (Hair et al., 2006). Por fim, os valores de precisão também se mostraram adequados, uma vez que no fator Suporte acadêmico, o  $\omega=.98$  e o  $\alpha=.98$ , no fator Suporte para decisões de carreira, o  $\omega=.92$  e o  $\alpha=.91$  e no fator Suporte familiar, o  $\omega=.91$  e o  $\alpha=.90$ . Os valores de precisão total do instrumento também se mostraram adequados, sendo o  $\omega=.96$  e o  $\alpha=.97$  (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).



**Tabela 3.** Correlações entre a Escala de Apoio Social para Universitários com a Escala de Autoeficácia na Formação Superior

	Apoio social Total	Suporte acadêmico	Suporte para decisões de carreira	Suporte familiar
AEFS Total	.44 ***	.44 ***	.46 ***	.12 **
Autoeficácia acadêmica	.32 ***	.31 ***	.34 ***	.10 *
Autoeficácia na regulação da formação	.27 ***	.26 ***	.33 ***	.06
Autoeficácia em ações proativas	.38 ***	.37 ***	.45 ***	.09 *
Autoeficácia na interação social	.60 ***	.62 ***	.55 ***	.14 **
Autoeficácia na gestão acadêmica	.28 ***	.28 ***	.26 ***	.11 *

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### Evidências de validade baseada na relação com outras variáveis

Na Tabela 3 são apresentadas as correlações entre os valores da Escala de apoio social para universitários com a Escala de autoeficácia na formação superior. Essas correlações dão suporte para a verificação das evidências de validade baseadas na relação com variáveis externas.

Considerando os resultados observados no Quadro 3, percebe-se que quase todas as medidas foram correlacionadas, sendo estatisticamente significativas, indicando que a Escala de apoio social para universitários apresenta evidências de validade baseada na relação com variáveis externas. As correlações variaram entre fraca a forte, sendo que as menores magnitudes foram encontradas ao correlacionar o fator Suporte familiar com as medidas de autoeficácia. Já as correlações de maior magnitude foram entre o fator Autoeficácia na interação social com apoio social total e Suporte acadêmico, sendo consideradas forte. As únicas medidas que não apresentaram correlação estatisticamente significativa entre si, foram o fator Suporte familiar com o fator Autoeficácia na regulação da formação.

### Discussão

Os resultados encontrados apresentaram uma estrutura fatorial de três fatores. Os aspectos emocionais, instrumentais e informacionais presentes na percepção de apoio social (Rodríguez & Cohen, 1998), quando no ambiente acadêmico, apareceram agrupados em: Suporte acadêmico, Suporte para decisões de carreira e Suporte familiar. O agrupamento destes fatores, se aproxima, considerando as características de cada escala, da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Zimet et al., 1988), que é dividida em Suporte social dos amigos, Suporte

social da família e Suporte social de outros significativos. A mesma escala de Zimet et al. (1988) foi replicada em um grupo de universitários portugueses por Araújo et al. (2016), apresentando boas evidências de validade para a população e confirmando essa estrutura fatorial.

Os itens contidos no primeiro fator, denominado Suporte acadêmico, são referentes ao apoio percebido principalmente nas vivências da universidade, sejam estas abarcando apoio afetivo, para estudo ou material (“Posso contar com amigos para desabafar”, “Posso contar com colegas para me atualizarem sobre os conteúdos caso não possa ir a aula”, etc.). Por apresentarem situações principalmente do cotidiano acadêmico, os itens nesse fator se referem em sua totalidade ao apoio de colegas ou amigos. Diferenciando-se de outros instrumentos de avaliação do suporte social, nos quais os itens aparecem frequentemente agrupados como apoio emocional/informacional, de interação social (este, aparece em alguns casos unido ao apoio afetivo), material e afetivo (Griep et al., 2005). Neste estudo o apoio percebido dos colegas se uniu independente de ser caracterizado como instrumental ou afetivo. O agrupamento neste fator corrobora a ideia de que a integração do estudante universitário constitui um aspecto essencial na experiência universitária (Souza et al., 2020) e possivelmente apresenta mais relevância nesse contexto pela percepção de apoio pelos pares, do que pelo tipo de apoio percebido em si.

No segundo fator, Suporte para decisões de carreira, os itens contidos têm como característica a percepção de apoio direcionado à profissão, questões de carreira ou mais burocráticas (“Posso contar com professores ou colegas para me darem dicas sobre atividades extras que poderão me ajudar na carreira”, “Posso contar com funcionários para me darem dicas sobre como resolver questões burocráticas da universidade”, etc.). Dessa forma, os itens em sua maioria estão

relacionados com um apoio não só dos colegas, mas também de outras pessoas significativas no contexto acadêmico, como professores e funcionários, diferenciando-se também nesse aspecto do primeiro fator, que inclui essencialmente o apoio acadêmico dos colegas. Na literatura, o papel dos professores tem se mostrado relevante no apoio tanto teórico-didático quanto no nível interpessoal, ao serem abertos ao diálogo (Ilha et al., 2020; Oliveira et al., 2014). Quando não é percebido esse tipo de suporte, as dificuldades podem chegar a resultar na desistência do curso (Silva & Ribeiro, 2020). Dessa forma, o aparecimento de figuras de autoridade como professores e funcionários, provavelmente se justifica pelo papel que estes têm no processo do estudante de ajustamento não só acadêmico geral, mas também e principalmente referente à profissão e orientação de carreira.

O terceiro fator, Suporte familiar, apresenta itens cuja percepção de apoio social vem principalmente da família, seja no que se refere a apoio afetivo, seja no que se refere a apoio financeiro (“Posso contar com familiares para me oferecerem ajuda financeira para moradia, para possibilitar meus estudos”, “Posso contar com familiares para me encorajarem nas minhas escolhas de carreira”, etc.). Em sua maioria, os itens se referem a uma forma de apoio financeiro, no entanto, identificou-se que embora o suporte familiar muitas vezes coincida com o apoio financeiro, o fator também inclui itens de apoio afetivo ou informacional e o agrupamento pareceu estar relacionado à percepção de apoio de familiares. Na literatura, o apoio social vindo da família frequentemente aparece como um elemento essencial na experiência acadêmica na percepção dos estudantes universitários (Granja & Mota, 2018; Matta et al., 2017; Oliveira & Dias, 2014). Muitos dos estudantes saem de casa no momento do ingresso no Ensino Superior, mas a família continua tendo um papel importante na transição, ao incentivar a autonomia e a criação de novas redes de apoio por parte do universitário (Granja & Mota, 2018). Além disso, o suporte familiar pode ser emocional, para lidar com o ingresso na Universidade, com as dificuldades do curso e com a saída de casa, e pode ser financeiro, viabilizando as atividades de estudo e os recursos financeiros necessários (Oliveira & Dias, 2014). Dessa forma,

o agrupamento desses itens pode apontar para uma maior relevância para o estudante universitário da percepção de apoio vindo dos familiares independentemente de ser material ou emocional.

Em relação às evidências de validade do instrumento, percebe-se que ele apresentou boas evidências de validade em relação ao conteúdo, à estrutura interna e na relação com variáveis externas, além de índices de precisão adequados (Ledesma et al., 2019). Durante o processo de construção do instrumento, os juízes julgaram os itens adequados e os mesmos itens, apresentaram bons índices de ajuste com pertinência teórica para um modelo com três fatores. Ademais, o instrumento também apresentou correlação significativa com a autoeficácia, tal como já foi anteriormente investigada (Achkar et al., 2017; Gonzalez et al., 2014). As únicas variáveis entre o instrumento de suporte social e autoeficácia que não se correlacionaram se referiam ao suporte familiar com a percepção de autoeficácia na regulação da formação. Uma explicação para isto é a de que é possível que o universitário não perceba o suporte familiar como diretamente ligado à forma de se autorregular em termos de formação, visto que outros aspectos como o curso escolhido e a estrutura da instituição parecem ser mais proeminentes.

O presente artigo teve como objetivo apresentar o processo de construção e as evidências de validade de um instrumento de apoio social voltado para estudantes universitários, uma vez que esta foi uma lacuna encontrada no contexto brasileiro. Os resultados obtidos nas análises foram satisfatórios e mostraram uma estrutura fatorial condizente com a literatura. A correlação positiva com a autoeficácia também esteve dentro do que se esperava evidenciar. Algumas limitações observadas nesta pesquisa são referentes à amostra, composta predominantemente por estudantes de universidades públicas. Por fim, estimula-se a pesquisa sobre o tema do apoio social em amostras universitárias mais amplas e com diferentes características. Com uma amostra ampliada, novas análises poderão ser feitas, buscando a redução dos itens, sem que seja perdida a qualidade das interpretações possibilitada pela medida. Sugere-se que em pesquisas futuras a escala seja utilizada para a verificação de relações com outras variáveis, como por exemplo, adaptação acadêmica, saúde

mental, qualidade de vida, habilidades sociais e até uma verificação a longo prazo do impacto do apoio social na conclusão do curso universitário. Além disto, é importante que novos estudos considerando as evidências de validade do presente instrumento sejam realizados e futuramente, uma estrutura normativa para ele, considerando respondentes das diferentes regiões do Brasil. Com essa construção, espera-se contribuir com a prática investigativa na área da adaptação ao ensino superior e da saúde mental do estudante universitário, a partir da compreensão do papel do apoio social nesses processos.

### Referências

- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 417-426.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>
- Almeida, L. Y. D., Carrer, M. O., Souza, J. D., & Pillon, S. C. (2018). Avaliação do apoio social e estresse em estudantes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, e03405.  
<https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017045703405>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA, & NMCE) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.  
<https://doi.org/0.1002/9780470373699.speced1992>
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 355-366.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300005>
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15534/2/83715.pdf>
- Aragão, E. I. S., Vieira, S. S., Alves, M. G. G., & Santos, A. F. (2009). Suporte social e estresse: Uma revisão da literatura. *Psicologia em Foco*, 2(1), 79-90.  
<https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/psicologioemfoco/article/view/32/44>
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D. D. S., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 172-190. <http://hdl.handle.net/11328/1763>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2018). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. <https://www.abep.org/criterio-brasil>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company.  
<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 67-75.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100007>
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2014). Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulta) - EPSUS-A: Estudo das qualidades psicométricas. *Psico-USF*, 19(3), 499-510.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003012>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.  
<https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>

- Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - Satepsi*. [https://satepsi.cfp.org.br/lista\\_teste\\_completa.cfm](https://satepsi.cfp.org.br/lista_teste_completa.cfm)
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships, 1*, 37-67.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional, 6*(3), 161-174. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>
- Damáσιο, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Freitas, V., & Mota, C. P. (2015). Implicações da vinculação amorosa e suporte social na autoestima em jovens universitários. *Análise Psicológica, 33*(3), 303-315. <https://doi.org/10.14417/ap.863>
- Gonçalves, T. R., Pawlowski, J., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2011). Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: Aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência & Saúde Coletiva, 16*(3), 1755-1769. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000300012>
- Gonzalez, L. M., Stein, G. L., Kiang, L., & Cupito, A. M. (2014). The impact of discrimination and support on developmental competencies in Latino adolescents. *Journal of Latina/o Psychology, 2*(2), 79-91. <https://doi.org/10.1037/lat0000014>
- Granja, M. B., & Mota, C. P. (2018). Parenting styles, academic adaptation and psychological well-being in young adults. *Análise Psicológica, 36*(3), 311-326. <https://doi.org/10.14417/ap.1415>
- Griep, R. H., Chor, D., Faerstein, E., & Lopes, C. (2003). Apoio social: Confiabilidade teste-reteste de escala no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública, 19*, 625-634. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000200029>
- Griep, R. H., Chor, D., Faerstein, E., Werneck, G., & Lopes, C. (2005). Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública, 21*(3), 703-714. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300004>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. Uppersaddle River.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). Contributions to statistical analysis. Los Andes University Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ilha, V. D., Santos, A. A. A., & Queluz, F. N. F. R. (2020). Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 57*(4), 41-51. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>
- Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A., & de Lócio, B. T. A. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia, 22*(2), 329-340. <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-05>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 159*-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Ledesma, R. D., Ferrando, P. J., & Tosi, J. D. (2019). Uso del Análisis Factorial Exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para Autores y Revisores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 52*(3), 173-180. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.13>
- Levin, J., & Fox, J. A. (2004). *Estatística para ciências humanas*. Pearson.
- Love, J., Selker, R., Marsman, M., Jamil, T., Dropmann, D., Verhagen, J., Ly, A., Gronau, Q. F., Šmíra, M., Epskamp, S., Matzke, D., Wild, A., Knight, P., Rouder, J. N., Morey, R. D., & Wagenmakers, E.-J. (2019). JASP: Graphical statistical software for common

- statistical designs. *Journal of Statistical Software*, 88(2), 1-17.  
<https://doi.org/10.18637/jss.v088.i02>
- Macedo, J. P., Dimenstein, M., Sousa, H. R. D., Costa, A. P. A. D., & Silva, B. Í. D. B. D. M. (2018). A produção científica brasileira sobre apoio social: Tendências e invisibilidades. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 258-278.  
<https://doi.org/10.36298/gerais2019110206>
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247-256.  
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427205>
- Matias, R. D. C., & Martinelli, S. D. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22, 15-33.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100002>
- Matta, C. M. B. D., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591.  
<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., & Silva, L. I. D. C. (2020). Juventude e apoio social: Um olhar sobre as redes sociais de estudantes paraenses. *Revista Práxis Educativa*, 15(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.13534.017>
- Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347/11708>
- Oliveira, C. T. D., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 12, 333-339.  
[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3103/1/1994\\_23\\_333.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3103/1/1994_23_333.pdf)
- Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 17, 547-558.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/143399459.pdf>
- Parro-Jiménez, E., Morán, N., Gesteira, C., Sanz, J., & Paz Garcia-Vera, M. (2021). Complicated grief: A systematic review of prevalence, diagnosis, risk and protective factors in the adult population of Spain. *Anales de Psicología*, 37(2), 189-201.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.37.2.443271>
- Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., de Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. <https://doi.org/10.14417/ap.152>
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/BF00898416>
- Queluz, F. N. F. R., Barham, E. J., & Del Prette, Z. A. P. (2019). The relationship between social skills and psychosocial adjustment among those who care for older adults. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2917.  
<https://doi.org/10.1590/1982-4327e2917>
- Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social support. *Encyclopedia of Mental Health*, 3, 535-544.
- Sahão, F. T. (2019). *Saúde mental do estudante universitário: Comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior*. Dissertação

- de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 127-139.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L., (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science and Medicine*, *38*, 705-714.  
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Sicre, E., & Casari, L. (2014). Estratégias de enfrentamento em estudantes de Psicologia. *Revista de Psicologia*, *10*(20), 61-72.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5996/1/estrategias-enfrentamiento-estudiantes.pdf>
- Silva, A. D. S. S., & Ribeiro, M. L. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: Uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, *11*(1), e34309.  
<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>
- Siqueira, M. M. M. (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em Estudo*, *13*(2), 381-388.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200021>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, *33*(2), 139-151. <https://doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. D., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. D. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: Relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *39*, e183912, 1-13.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Souza, M. G. D., Reato, L. D. F. N., & Bellodi, P. L. (2020). Resignificando a relação entre calouros e veteranos: Mentoria de Pares na Visão de Alunos Mentores. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *44*(4), 1-9.  
<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200113>
- Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa do social support appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(1), 71-80.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100009>
- Vaux, A., Riedel, S., & Stewart, D. (1987). Modes of social support: The social support behaviors (SS-B) scale. *American Journal of Community Psychology*, *15*(2), 209-232.  
<https://doi.org/10.1007/BF00919279>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625-627.
- Ximenes, V. S., Queluz, F. N. F. R., & Barham, E. J. (2019). Revisão sistemática sobre fatores associados à relação entre habilidades sociais e suporte social. *Psico*, *50*(3), e-31349.  
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.3.31349>
- Zimet, G. D., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, *52*, 30-41.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)