

Tradução e validação da Academic Resilience Scale (ARS-30) para a avaliação da resiliência acadêmica em universitários Paranaenses

Translation and validity of the Academic Resilience Scale (ARS-30) for the assessment of academic resilience in university students from Paraná

Traducción y validación de la Academic Resilience Scale (ARS-30) para la evaluación de la resiliencia académica en estudiantes universitarios de Paraná

Recebido: 22/03/2026 | Aceito: 01/04/2026 | Publicado: 03/04/2026

Rosana Angst Pasqualotto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-2402>
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
E-mail: roangst@gmail.com

Lidia Weber

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2217-447X>
Universidade Federal do Paraná, Brasil
E-mail: lidiauw@uol.com.br

Resumo

A vida universitária apresenta muitas dificuldades, e os alunos inicialmente acreditam que, por estar estudando um tema de seu interesse, não passarão nenhuma adversidade. Estes podem ter problemas financeiros, dificuldade de relacionamento com professores e colegas, entre outros. Apesar das adversidades, é importante compreender o que faz com que alguns estudantes desistam e evadam do curso, e outros se mantêm estudando e conseguem se formar. Uma forma de compreender esse fenômeno é pela resiliência acadêmica. A resiliência acadêmica é a capacidade de estudantes em superar adversidades relacionadas ao ambiente acadêmico e avaliar aspectos relacionados à permanência no ambiente escolar e como conseguem atingir seus objetivos escolares. O objetivo do presente trabalho é apresentar o processo de tradução e adaptação da Academic Resilience Scale (ARS-30) em universitários paranaenses. Para a realização do processo de validação da escala participaram 458 estudantes matriculados em seis cursos de graduação de três Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Foi realizada a tradução da escala, a tradução reversa por um tradutor fluente em inglês e a análise de três juízas com alterações sugeridas. Foi realizada a Análise Fatorial e Exploratória, sendo encontrados dados semelhantes à escala original. Os valores do alfa de Cronbach foram satisfatórios, e a validade convergente e discriminante foi constatada. Os dados encontrados indicam a importância e a possibilidade da utilização da Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) tanto para o diagnóstico de potencialidades e dificuldades em lidar com adversidades, assim como auxiliar a realização de projetos de intervenção.

Palavras-chave: Estudantes Universitários; Resiliência; Resiliência Acadêmica; Ensino e Aprendizagem.

Abstract

University life presents many difficulties, and students initially believe that, because they are studying a subject of interest, they will not face any adversity. However, they may encounter financial problems, difficulties in relationships with professors and colleagues, among others. Despite these adversities, it is important to understand why some students drop out and abandon their courses, while others remain in their studies and manage to graduate. One way to understand this phenomenon is through academic resilience. Academic resilience is the ability of students to overcome adversities related to the academic environment and to evaluate aspects related to remaining in the school environment and how they achieve their academic goals. The aim of this work is to present the process of translation and adaptation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) for university students in Paraná. For the validity process of the scale, 458 students, enrolled in six undergraduate courses from three Higher Education Institutions in the State of Paraná, have participated. The scale was translated, back-translated by a fluent English translator, and analyzed by three judges with suggested changes. Factorial and exploratory analysis was performed, and data similar to the original scale were found. Cronbach's alpha values were satisfactory, and convergent and discriminant validity were confirmed. The data found indicate the importance and possibility of using the Academic Resilience Scale (ERA) both

for diagnosing strengths and weaknesses in coping with adversity, as well as assisting in the implementation of intervention projects.

Keywords: University Students; Resilience; Academic Resilience; Teaching and Learning.

Resumen

La vida universitaria presenta muchas dificultades, y los alumnos inicialmente creen que, al estudiar una materia de su interés, no enfrentarán adversidades. Sin embargo, pueden enfrentar problemas financieros, dificultades en las relaciones con profesores y colegas, entre otros. A pesar de estas adversidades, es importante comprender qué lleva a algunos estudiantes a abandonar sus estudios, mientras que otros permanecen en ellos y logran graduarse. Una forma de comprender este fenómeno es a través de la resiliencia académica. La resiliencia es la capacidad de los estudiantes para superar las adversidades relacionadas con el entorno académico y evaluar aspectos relacionados con la permanencia en el entorno escolar y el logro de sus metas académicas. El objetivo de este trabajo es presentar el proceso de traducción y adaptación de la Academic Resilience Scale (ARS-30) para estudiantes universitarios de Paraná. Para la validación de la escala, participaron 458 estudiantes matriculados en seis carreras de grado de tres instituciones de educación superior del estado de Paraná. La escala fue traducida, retrotraducida por un traductor con fluidez en inglés y analizada por tres jueces con sugerencias de cambios. Se realizó un análisis factorial y exploratorio, encontrando datos similares a los de la escala original. Los valores alfa de Cronbach fueron satisfactorios y se confirmó la validez convergente y discriminante. Los datos encontrados indican la importancia y la posibilidad de utilizar la Escala de Resiliencia Académica (ERA) tanto para diagnosticar fortalezas y debilidades en el afrontamiento de la adversidad como para facilitar la implementación de proyectos de intervención.

Palabras clave: Estudiantes Universitarios; Resiliencia; Resiliencia Académica; Enseñanza y Aprendizaje.

1. Introdução

Ao ingressar no Ensino Superior, o universitário - que despendeu grande esforço para atingir esse objetivo - sente que a parte mais complicada já passou. Por passar a estudar temas de seu interesse, acredita que não encontrará dificuldades para se manter estudando. No entanto, muitos enfrentam adversidades para se adaptar ao Ensino Superior, em especial no início do curso. Surgem dificuldades em acompanhar as aulas, quantidade de matéria para estudar, dificuldades financeiras para comprar os materiais requeridos, transporte e alimentação, além problemas de relacionamento com os colegas e professores e, em alguns casos, mudança de cidade etc. (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares e cols., 2014; Angst & Weber, 2023). É possível que também surjam incertezas com relação à escolha do curso e à capacidade de acompanhar o ritmo de estudos que a vida universitária exige, fatores que podem levar à desistência (McKenzie & Schweitzer, 2010; Soares, Almeida, Guisande & Páramo, 2009). Diante dessa realidade, é importante compreender os motivos que levam alguns estudantes a evadirem, enquanto outros, apesar das dificuldades, persistem e concluem a graduação. Uma forma de compreender esse fenômeno é por meio dos conceitos de resiliência e resiliência acadêmica.

A resiliência é definida a capacidade de passar por situações adversas e superá-las. Não significa apenas esquecer o que passou, mas buscar um significado do que ocorreu, gerando crescimento pessoal (Angst, 2009). Niquice e Poletto (2016) enfatizam que se deve analisar tanto a adversidade quanto a adaptação da pessoa diante das dificuldades da vida. Esses dois termos estão relacionados aos fatores de risco e fatores de proteção que as pessoas são expostas no decorrer do desenvolvimento humano.

Os fatores de risco são definidos como situações e eventos que aumentam a probabilidade de desadaptação do indivíduo diante da adversidade. Esses fatores podem desencadear desadaptações de acordo com a sua severidade, duração e intensidade. Estudos (Lee, Kang & Kim, 2017; Li, 2017) constataram que a falta de supervisão parental e baixo envolvimento escolar são exemplos de fatores de risco para o fracasso acadêmico. Por outro lado, os fatores de proteção ao desenvolvimento humano possuem o efeito de reverter ou minimizar os potenciais riscos que ocorrem durante o desenvolvimento humano. Merino e Privado (2015) trazem o conceito de “recursos em caravana” (resource caravans), indicando que os fatores de risco e proteção são independentes, e não devem ser analisados de forma isolada. Ou seja, se a pessoa possui um maior número de fatores de proteção a sua disposição, estes tendem a reduzir o impacto dos fatores de risco, e vice-versa.

Cassidy (2015, 2016) define a resiliência acadêmica como a capacidade de estudantes em superar adversidades relacionadas ao ambiente acadêmico. O conceito surgiu com o objetivo de avaliar aspectos relacionados à permanência no ambiente escolar e compreender como os estudantes, apesar das dificuldades acadêmicas, conseguem se superar e atingir seus objetivos escolares. Martin e Marsh (2006) afirmam que uma pessoa com resiliência acadêmica possui maior probabilidade de sucesso escolar mesmo diante de dificuldades. Anghel (2015) e Mallick e Kaur (2016) afirmam que estudantes com maior resiliência acadêmica são capazes de transformar as dificuldades em fontes de motivação, mantendo seus planos pessoais, orientados para a tarefa que desejam realizar.

Cassidy (2016) afirma que pesquisas no campo da educação buscam compreender aspectos que distinguem indivíduos que são bem-sucedidos dos que não o são, e se a inteligência seria o único fator relacionado a este. O aluno irá se deparar com o fracasso, desafio ou pressão relacionados aos seus estudos, e a forma pela qual irá lidar com essas dificuldades irá determinar a adaptação diante das adversidades. Martin e Marsh (2006) alertam que a maior parte dos estudos foca na resiliência, sendo que poucos estudos abordam em específico a resiliência acadêmica.

Graner e Cerqueira (2019) realizaram uma revisão sistemática para mapear fatores de risco e proteção de estudantes universitários. As autoras identificaram como fatores de risco ter pensado em abandonar o curso, dificuldade em conciliar atividades de lazer e estudo, ter expectativas negativas em relação ao futuro profissional, não realizar atividades físicas, ser do sexo feminino, maior idade, baixa renda, não ter religião, ter filhos em idade escolar, dificuldades em se relacionar com colegas e discriminação racial. Os fatores de proteção encontrados foram ter atividades de lazer, buscar ajuda em situações de dificuldade, afetos positivos, autoestima positiva, resiliência e receber apoio social.

Por esse ser um tema recente, Cassidy (2016) enfatiza a necessidade de instrumentos que auxiliem na avaliação e intervenção com estudantes a fim de obter sucesso acadêmico. O autor criou uma escala que avalia a resiliência acadêmica com 30 questões, e que avaliam o comportamento do indivíduo diante do fracasso acadêmico, sendo esta denominada Academic Resilience Scale (ARS-30). Essa escala já foi traduzida e adaptada no Equador (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2021) e na Espanha (Trigueros et al., 2020). Para Cassidy (2015), estudar esse tema pode auxiliar na compreensão de quais mudanças podem ser realizadas na transmissão do conhecimento para que aumente o potencial de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. A superação de dificuldades envolve processos complexos e não se deve negligenciar aspectos estressantes que podem afetar negativamente a saúde mental. Na vida universitária, em especial em períodos de entrega de trabalhos e realização de provas, o nível de estresse relacionado a vida universitária tende a aumentar.

Dessa forma, é de grande importância um instrumento que auxilie na avaliação da resiliência acadêmica, e que possa ser utilizada na população brasileira. Para elaborar a tradução de uma escala de uma língua estrangeira, Pocinho (2012) e Bandeira (2019) orientam que seja feita a tradução da escala original, posteriormente deve ser realizada uma tradução reversa (back-translation), na qual o tradutor não deve conhecer a intenção e os conceitos do estudo a ser realizado. Depois da tradução reversa, as duas traduções e a escala original devem ser comparadas por um júri composto de 3 a 5 pessoas. Devem ser analisadas discrepâncias, problemas de tradução, questões culturais e assegurar a compreensão do público-alvo no qual a escala será aplicada. Após essa análise a escala traduzida deve ser testada estatisticamente. Pocinho (2012) sugere a aplicação mínima em 300 participantes para a padronização de uma escala.

Para que um teste possa ser utilizado na população brasileira é preciso verificar a sua validade. Esta se refere a quanto que um teste mede algo que se propôs a medir, analisando se os itens do teste abarcam todo o constructo que se pretende avaliar e se os itens são coerentes e relacionados. Ou seja, a validação de uma escala é um processo complexo que se busca evidências para poder inferir a medição do que se apresenta. Existem diferentes tipos de validade: validade de conteúdo, de critério e de constructo (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Pacico & Hutz, 2015; Ambiel & Carvalho, 2017). A validade de

conteúdo ocorre pelo julgamento de juízes sobre a representatividade dos itens estão de acordo com o que se objetiva avaliar. Consiste em determinar se as questões escolhidas representam o constructo que se pretende avaliar (Cunha, 2000; Pasquali, 2013). Em conjunto com a validade de conteúdo é preciso analisar a validade de face ou também chamada de validade aparente. Esta indica o quanto os itens parecem avaliar o que se julga estar avaliando. Essa percepção pode afetar a forma como o respondente irá interpretar o instrumento e mostrar-se motivado ou não a respondê-lo (Pasquali, 2013; Pacico & Hutz, 2015).

A validade de constructo refere-se ao quanto o teste é capaz de medir o que se propôs. Divide-se em validade convergente, discriminante e fatorial. A validade convergente analisa se a medida do instrumento está relacionada a outro que já é validado. A validade discriminante determina se a variável avaliada pode estar relacionada de forma indevida com aspectos não relacionados ao que se almeja medir (Cunha, 2000; Pasquali, 2013).

A validade fatorial de acordo com Cohen e cols., (2014) visa identificar fatores ou variáveis, encontrando conjuntos de dados similares, para formar subescalas. Pasquali (2013) afirma que itens da escala, quando em conjunto, são capazes de explicar outras variáveis, e por isso é realizada uma redução de dados. Pallant (2007) enfatiza que esta pode ser exploratória ou confirmatória, sendo que na primeira não há uma estimativa anterior de número de fatores esperado, e é utilizada em pesquisas preliminares; e na segunda se testa um número de fatores determinados previamente, sendo geralmente utilizada quando há pesquisas consolidadas com o instrumento.

A precisão de uma escala também precisa ser avaliada, e esta se refere ao grau que as pontuações obtidas são livres de erro de medida. Todo instrumento apresenta algum erro, mas quanto menor o erro de medida, mais preciso ele é. A fidedignidade de um teste pode ser avaliada pelo teste-reteste, split-half (método das metades), correlação e alfa de Cronbach que avalia a média da covariância de todos os itens do instrumento. Os valores variam de 0 a 1, sendo de 0,6 a 0,7 aceitáveis, 0,7 a 0,9 bons e acima de 0,9 são excelentes. Há duas variáveis que podem afetar a precisão de um teste: o comprimento dos itens e a variabilidade da amostra (Sampieri e cols., 2006; Zanon & Hauck Filho, 2015).

O objetivo do presente trabalho é apresentar o processo de tradução e adaptação da Academic Resilience Scale (ARS-30) (Cassidy, 2015) em estudantes paranaenses.

2. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa social em estudantes, exploratória, num estudo de abordagem quantitativa e com uso de escala Likert para quantificar dados qualitativos (Risemberg et al., 2026; Pereira et al., 2018) e, com uso de estatística descritiva com classe de dados e valores de média, frequência absoluta em quantidade e frequência relativa porcentual (Shitsuka et al., 2014) com apoio de análise estatística (Costa Neto & Bekman, 2009). Para a realização do processo de validação da escala participaram 458 estudantes matriculados em seis cursos de graduação de três Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e que já tinham cursado no mínimo metade do curso, exceto o curso de Psicologia, no qual foi aplicado em todos os estudantes pelo reduzido número de participantes disponíveis. Os cursos nos quais o trabalho foi realizado incluem os que possuem a maior e a menor taxa de evasão, sendo que esse dado foi fornecido pelo setor administrativo das Instituições de Ensino Superior ou pelo site das mesmas. Os cursos de maior evasão foram o de Psicologia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, e os de menor evasão foram o de Direito, Medicina e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Não há a descrição de como o cálculo da evasão foi realizado. A pesquisa foi realizada após a aprovação nos Comitês de Ética de todos os locais nos quais a pesquisa foi realizada (CAAE: 12626519.0.0000.0102; CAAE: 12626519.3001.0105; CAAE: 12626519.0.3002.5215). Foram seguidas as normas estabelecidas na Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012) para pesquisas com seres humanos.

Os instrumentos utilizados foram: Life Orientation Test (LOT-R) (Bastianello, Pacico & Hutz, 2014), Escala de Satisfação com a Vida (Zanon, Bardagi, Layours & Hutz, 2013), Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS) (Segabinazi e cols., 2012), Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Carlotto & Câmara, 2006), a Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) (Apêndice 1) e um questionário sociodemográfico elaborado pelas autoras da presente pesquisa.

Os questionários foram aplicados em um Centro Universitário localizado em Ponta Grossa-PR, sendo que 53 questionários foram aplicados no curso de Psicologia, de maior evasão, e 252 questionários no curso de Direito, de menor evasão; uma Universidade pública estadual localizada em Ponta Grossa-PR, com 29 participantes do curso de Matemática, que apresenta a maior evasão, e 71 no curso de Medicina, de menor evasão; e uma Universidade pública federal localizada em Curitiba-PR, com 27 participantes no curso de Física, de maior evasão, e 26 no curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, de menor evasão.

A Academic Resilience Scale (ARS-30) é uma escala elaborada por Cassidy (2015) com 30 itens que devem ser respondidos após uma consigna específica. Há duas versões dessa consigna: a original, escrita na primeira pessoa e relata uma situação hipotética na qual o participante estaria tendo dificuldades acadêmicas (original vignette); na consigna alternativa (alternative vignette) as mesmas dificuldades são relatadas, porém como se estivessem ocorrendo com o John, um personagem fictício. O participante deve responder às 30 perguntas de acordo com o que achar mais parecido com a forma que se comportaria diante dessa situação em uma escala likert que varia de 1 a 5, sendo 1 provável (likely) e 5 pouco provável (unlikely). Quanto maior a soma obtida pelas respostas, maior será o nível de resiliência acadêmica. Não há a indicação de pontos de corte. Por decisão das autoras do presente trabalho, foi realizada a tradução e validação da versão original da escala.

Para a validação do instrumento na população inglesa, 435 alunos universitários responderam a versão original e a versão alternativa. O alfa de Cronbach encontrado foi de 0,89 e não foram relatadas diferenças estatísticas entre a consigna original e alternativa. Divide-se em 3 fatores, sendo o Fator 1 (itens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17 e 30) a perseverança (perseverance) (0,83), o Fator 2 (itens 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 29) a reflexão e busca de ajuda (reflection and adaptive help-seeking) (0,78) e Fator 3 (itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28) respostas afetivas e emocionais negativas (negative affect and emotional response) (0,80).

Inicialmente foi realizada a tradução e a validação da Escala de Resiliência Acadêmica (ARS-30) após a aprovação do autor da escala. A escala foi traduzida do inglês para o português pela primeira autora da presente pesquisa, que é fluente na língua inglesa. Posteriormente a escala foi traduzida do português para o inglês por um tradutor bilíngue, sendo que este não teve acesso a escala original (back-translation). Após esse procedimento foram elencadas três juízas doutoras e fluentes em inglês, e elas compararam as duas traduções e sugeriram os ajustes necessários.

Após a tradução reversa do tradutor, a autora do presente trabalho analisou as disparidades que poderiam ocorrer durante o processo de tradução. Foram apontadas diferenças em 15 itens, sendo que nenhuma delas mudou o sentido e entendimento da frase. Por exemplo, o item 11 original é “I would work harder” e a tradução reversa foi “I would work even harder”; o item 23 “I would stop myself from panicking” e a tradução reversa foi “I would stop panicking”. Outro termo que mostrou mudança foi “tutor”, sendo traduzida como tutor em português. Como não é comum haver um tutor ou monitor que faça o tipo de intervenção sugerida na consigna da escala, a palavra “tutor” foi trocada por “teacher” e na versão final da escala foi escrito “professor”.

As juízas fizeram suas considerações relativas à tradução da escala, e a juíza 1 sugeriu a mudança do termo “feedback” para devolutiva, porém como essa palavra é amplamente utilizada no vocabulário brasileiro decidiu-se por mantê-la. As juízas 1 e 3 sugeriram no item 6 mudar “Eu provavelmente ficaria irritado” por “Eu provavelmente me SENTIRIA irritado”, e o item 12 trocar “Eu provavelmente ficaria deprimido” por “Eu me SENTIRIA deprimido”. Ambos os itens foram

modificados de acordo com as sugestões das juízas. Em relação ao item 16, “Eu ia continuar tentando”, a juíza 1 sugeriu mudar para “Eu continuaria tentando” e a juíza 2 sugeriu mudar para “Eu iria continuar tentando”. A autora decidiu pela escolha da juíza 2.

As juízas sugeriram outras alterações, porém foram consideradas apenas as que no mínimo duas juízas apontassem. Durante a banca de qualificação de Doutorado da primeira autora foi sugerido que ao início da consigna fosse acrescentada a palavra “Imagine que” para que o participante conseguisse responder ao questionário mesmo que ele não tivesse passado pela situação ilustrada.

3. Resultados e Discussão

Os questionários foram aplicados em 458 estudantes, e 53 são de uma universidade federal (26 do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e 27 do curso de Física), 100 de uma universidade estadual (71 do curso de Medicina e 29 do curso de Matemática) e 305 de um centro universitário (252 do curso de Direito e 53 do curso de Psicologia). A idade dos alunos era em média de 24 anos (DP=6,8) e a maioria era do gênero feminino (N=272; 59,3%), e a maior parte eram solteiros (N=373; 81,2%).

Foi realizada a análise fatorial confirmatória e exploratória da Escala de Resiliência Acadêmica para averiguar se esta apresentava a mesma estrutura fatorial da escala original. Para que fosse viável realizar a análise fatorial é necessário que o valor do Teste de Esfericidade de Bartlett seja menor que 0,05 e o valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) seja maior que 0,6 (Pallant, 2007). O valor do Teste de Esfericidade de Bartlett foi de 0,00 e o de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,93, indicando a possibilidade de realizar a análise fatorial da Escala de Resiliência Acadêmica. Foi utilizado o método de componentes principais e rotação *oblimin*. Por se tratar de uma análise fatorial exploratória, não foi determinado o número de fatores que se desejava encontrar.

Foram encontrados cinco fatores que apresentam o *eigenvalue* maior que um, e explicam 52,46% da variância, sendo respectivamente 30,60%, 8,25% e 5,55%, 4,23% e 3,83%. Ou seja, os cinco fatores explicam 52,46% do constructo que mede.

Para averiguar quais itens devem ser atribuídos a cada fator foi preciso analisar a carga fatorial de cada item da escala. Estes devem ser maiores que 0,3, e quando o mesmo item é apontado em dois fatores, deve-se priorizar o que possui a carga fatorial maior. A carga fatorial encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica.

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
1. Eu não aceitaria o feedback do professor.				0,54	
2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho.	0,50	-0,38			
3. Eu simplesmente desistiria.	0,63		-0,32		
4. Eu utilizaria essa situação para me motivar.	0,69				
5. Eu mudaria os meus planos de carreira.	0,41		-0,56		
6. Eu provavelmente me sentiria irritado.		0,56			
7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade.	0,63	0,39			
8. Eu veria a situação como um desafio.	0,62				-0,36
9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos.	0,66				
10. Eu veria a situação como temporária.	0,68				
11. Eu trabalharia ainda mais duro.	0,69				

12. Eu provavelmente me sentiria deprimido.	0,41	0,69			
13. Eu tentaria pensar em novas soluções.	0,70	-0,32			
14. Eu ficaria muito desapontado.			0,71		
15. Eu culparia o professor.	0,41			0,49	
16. Eu iria continuar tentando.	0,71				
17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo.	0,30		-0,40	-0,38	0,34
18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar.	0,62				0,33
19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego.	0,60	0,33			
20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços.	0,57		0,43		
21. Eu buscaria ajuda dos meus professores.	0,42			0,34	
22. Eu me incentivaria.	0,77				
23. Eu pararia de entrar em pânico.	0,49	0,33			
24. Eu tentaria formas diferentes de estudar.	0,57				
25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los.	0,68				
26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos.	0,42				0,34
27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor.	0,60		0,35		
28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado.	0,66	0,41			
29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho.			0,49		
30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas.	0,54				

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

É possível analisar que o Fator 1 engloba os itens 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 30; o Fator 2 os itens 6 e 12; o Fator 3 os itens 5, 14, 17 e 29; o Fator 4 os itens 1 e 15; e se levado em consideração a carga fatorial maior, não haveria nenhum item no Fator 5.

A correlação entre os fatores encontra-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Correlações entre os fatores da análise fatorial exploratória.

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Fator 1	1	0,27	0,33	0,30	0,32
Fator 2	0,27	1	0,09	0,10	0,11
Fator 3	0,33	0,09	1	0,12	0,08
Fator 4	0,30	0,10	0,12	1	0,16
Fator 5	0,32	0,11	0,08	0,16	1

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

É possível observar que os fatores se correlacionam positivamente e são mostrados dois fatores a mais que a escala original. Para averiguar como os itens se dividiriam em três fatores foi realizada a análise fatorial confirmatória.

Para a análise fatorial confirmatória foi utilizado o método de componentes principais e rotação *oblimin* e previamente estabelecido que fossem formados três fatores, como a escala original. Os três fatores apresentam o *eigenvalue* maior que um, e explicam 44,40% da variância, sendo respectivamente 30,60%, 8,25% e 5,55%. Ou seja, os três fatores explicam 44,40% do constructo que mede.

Para averiguar quais itens devem ser atribuídos a cada fator foi preciso analisar a carga fatorial de cada item da escala. Estes devem ser maiores que 0,3, e quando o mesmo item é apontado em dois fatores, deve-se priorizar o que possui a carga fatorial maior. A carga fatorial encontra-se no Quadro 3.

Quadro 3 - Cargas fatoriais da análise fatorial confirmatória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica.

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. Eu não aceitaria o feedback do professor.			-0,32
2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho.	0,52		
3. Eu simplesmente desistiria.			-0,50
4. Eu utilizaria essa situação para me motivar.	0,59		
5. Eu mudaria os meus planos de carreira.			-0,67
6. Eu provavelmente me sentiria irritado.		0,62	
7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade.		0,53	-0,31
8. Eu veria a situação como um desafio.	0,54		
9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos.	0,51		
10. Eu veria a situação como temporária.	0,51		
11. Eu trabalharia ainda mais duro.	0,65		
12. Eu provavelmente me sentiria deprimido.		0,78	
13. Eu tentaria pensar em novas soluções.	0,66		
14. Eu ficaria muito desapontado.		0,78	
15. Eu culparia o professor.			-0,31
16. Eu iria continuar tentando.	0,61		-0,36
17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo.			-0,48
18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar.	0,60		
19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego.		0,45	-0,36
20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços.	0,75		
21. Eu buscaria ajuda dos meus professores.	0,47		
22. Eu me incentivaria.	0,66		
23. Eu pararia de entrar em pânico.	0,31	0,46	
24. Eu tentaria formas diferentes de estudar.	0,63		
25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los.	0,71		
26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos.	0,51		
27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor.	0,71		
28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado.		0,56	-0,31
29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho.			0,51
30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas.	0,60		

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

É possível analisar que o Fator 1 engloba os itens 2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 30; o Fator 2 os itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28; e o Fator 3 os itens 1, 3, 5, 15, 17 e 29.

Os itens da escala original apresentam algumas semelhanças com as encontradas na presente pesquisa, sendo que na original o Fator 1 contém os itens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 30; o Fator 2 com os itens 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 29; e o Fator 3 os itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28.

A correlação entre os fatores encontra-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Correlações entre os fatores da análise fatorial confirmatória.

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Fator 1	1	0,24	-0,30
Fator 2	0,24	1	-0,12
Fator 3	-0,30	-0,12	1

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

É possível observar que o fator 3 se correlaciona negativamente com os outros fatores. A escala original também apresenta o fator 3 inversamente correlacionado.

Ao comparar a análise fatorial exploratória e confirmatória é possível afirmar que apesar dos cinco fatores explicarem melhor o constructo da resiliência acadêmica, não há diferenças no gráfico dos *eigenvalues* e na variância acumulada, mostrando que não há grande diferença entre a estrutura fatorial de três e cinco fatores. Os itens em cada fator da análise fatorial confirmatória possuem semelhanças, e ao analisar as correlações entre os fatores da escala original no presente estudo, mostram-se maiores do que as apresentadas na análise fatorial do estudo original. Dessa forma, optou-se por manter os itens em cada fator da escala original.

Foi realizado o alfa de *Cronbach* para averiguar se a escala possui consistência interna, e para Pallant (2007) para que isso ocorra o valor deve ser maior que 0,7. O valor do alfa de *Cronbach* para o escore geral da ERA é 0,9, da subescala Perseverança é 0,85, Reflexão e Busca de Ajuda é 0,78, e Respostas Afetivas e Emocionais Negativas é 0,81. Ou seja, tanto o escore total quanto as subescalas possuem consistência interna.

Foi realizada a correlação de Spearman (pois os dados são não-paramétricos) entre a Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) e suas subescalas (Perseverança, Reflexão e Busca de Ajuda, e Respostas Afetivas e Emocionais Negativas) e as variáveis Otimismo, Satisfação com a Vida, Afetos Positivos e Negativos, Burnout e suas dimensões (Exaustão emocional, Descrença e Eficácia Profissional). Os dados se encontram no Quadro 5.

Quadro 5 - Correlações de Spearman entre as variáveis analisadas no presente trabalho.

	Otimismo	Satisfação com a vida	Afetos Negativos	Afetos Positivos	MBI – Exaustão Emocional	MBI - Descrença	MBI – Eficácia Profissional	ERA	ERA - Perseverança	ERA – Reflexão e busca de ajuda	ERA – Respostas afetivas e emocionais negativas
Otimismo	1	0,47**	-0,45**	0,54**	-0,32**	-0,45**	0,43**	0,54*	0,49**	0,40**	-0,49**
Satisfação com a vida	0,47**	1	-0,42**	0,49**	-0,27**	-0,39**	0,36**	0,48*	0,44**	0,39**	-0,37**
Afetos Negativos	-0,45**	-0,42**	1	-0,42**	0,48**	0,41**	-0,30**	-0,42*	-0,31**	-0,23**	0,50**
Afetos Positivos	0,54**	0,49**	-0,42**	1	-0,32**	-0,43**	0,49**	0,55*	0,42**	0,44**	-0,48**
MBI – Exaustão Emocional	-0,32**	-0,27**	0,48**	-0,32**	1	0,56**	-0,26**	0,39*	-0,33**	-0,21**	0,36**

MBI - Descrença	- 0,45**	-0,39**	0,41**	-0,43**	0,56**	1	-0,45**	- 0,51*	-0,49**	-0,35**	0,39**
MBI – Eficácia Profissional	0,43**	0,36**	- 0,30**	0,49**	-0,26**	-0,45**	1	0,49*	0,47**	0,42**	-0,37**
ERA	0,54**	0,48**	- 0,42**	0,55**	-0,39**	-0,51**	0,49**	1	0,89**	0,83**	-0,76**
ERA - Perseverança	0,49**	0,44**	- 0,31**	0,42**	-0,33**	-0,49**	0,47**	0,89*	1	0,66**	-0,54**
ERA – Reflexão e busca de ajuda	0,40**	0,39**	- 0,23**	0,44**	-0,21**	-0,35**	0,42**	0,83*	0,66**	1	-0,44**
ERA – Respostas afetivas e emocionais negativas	- 0,49**	-0,37**	0,50**	-0,48**	0,36**	0,39**	-0,37**	- 0,76*	-0,54**	-0,44**	1

* Correlação com nível de significância a 0,05 ** Correlação com nível de significância a 0,01. Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Foi encontrada correlação positiva e significativa estatisticamente entre a ERA (escore total e subescalas Perseverança e Reflexão e Busca de Ajuda) com o Otimismo, Satisfação com a Vida, Afetos positivos, e a dimensão do Burnout Eficácia Profissional. Foi encontrada correlação negativa e significativa estatisticamente entre a ERA (escore total e subescala Respostas Afetivas e Emocionais Negativas) com Afetos Negativos, e as dimensões do Burnout Exaustão Emocional e Descrença.

4. Considerações Finais

A vida universitária traz muitas alegrias, pois esse é o momento que o estudante irá de dedicar a uma área de seu interesse, buscando qualificação profissional. Compreender o que faz com que os estudantes persistam na trajetória acadêmica, apesar das dificuldades é um desafio na atualidade. Assim, avaliar a resiliência acadêmica dos estudantes pode auxiliá-los tanto a compreender os seus comportamentos, como guiar o trabalho de professores e gestores da educação a fim de auxiliar os alunos a se manter no Ensino Superior. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi apresentar o processo de tradução e adaptação da Academic Resilience Scale (ARS-30) (Cassidy, 2015) traduzido pelas autoras, sendo nominada Escala de Resiliência Acadêmica (ERA).

A tradução da Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) apresentou poucas mudanças em relação à escala original e as juízas apontaram direcionamentos para facilitar a tradução. Foram encontradas evidências de validade de conteúdo, de critério e de constructo, assim como fidedignidade da escala. Tanto a análise fatorial confirmatória como a exploratória indicaram a possibilidade de realizar tal teste estatístico, o que mostra a robustez da escala, e os valores de alfa de Cronbach que foram semelhantes aos da escala original. As autoras do presente trabalho optaram por manter a divisão de fatores como na escala original por obter dados parecidos na análise fatorial confirmatória e por considerar que não haveria prejuízos para a interpretação da escala. Isso se justifica pelas correlações encontradas entre as variáveis analisadas que estão de acordo com a literatura da área.

É importante ressaltar que a escala foi validada em estudantes universitários do Estado do Paraná, mostrando a importância de mais pesquisas serem elaboradas para validar o instrumento em outros estados brasileiros. Os dados encontrados no presente trabalho indicam a importância e a possibilidade da utilização da Escala de Resiliência Acadêmica tanto para o diagnóstico de potencialidades e dificuldades em lidar com adversidades, assim como auxiliar a realização de projetos de intervenção.

Referências

- Ambiel, R. A. M. & Carvalho, L. F. (2017). Validade e precisão de instrumentos de avaliação psicológica. Em: M. R. C. Lins & J. C. Borsa (Orgs.). Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos (pp. 115-125). Editora Vozes.
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and educational resilience in high vs low-risk Romanian adolescents. *Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Angst, R. & Weber, L. (2023). Psicologia Positiva e Estudantes Universitários: melhorando sua vida e saúde emocional. Editora Juruá.
- Bandeira, D. R. (2019). Adaptação de instrumentos de avaliação psicológica. Em: Baptista, M. N. et al. *Compêndio de Avaliação Psicológica*. Editora Vozes. pp. 69-74.
- Bastianello, M. R., Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian version of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(3), 523-531, 2014.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamento psicológico*, 4(10), 101-109.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, s.p.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): a new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.
- Cohen, R. J.; Swerdlik, M. E. & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas*. (8ª ed.). Editora Artmed.
- Costa Neto, P. L. O. & Bekman, O. R. (2009). *Análise estatística da decisão*. Editora Blucher.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico-V*. (5ª. ed.) Editora Artmed.
- Graner, K. M. & Cerqueira, A. T. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência e saúde coletiva*, 24(4), 1327-1346.
- Lee, K., Kang, S. & Kim, I. (2017). Relationship among stress, burnout, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high school: validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological Reports*, 0(0), 1-24.
- Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, 1-14.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Mallick, M. K. & Kaur, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: influence of learning environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, VIII(2), s.p.
- McKenzie, K. & Schweitzer, R. (2010). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33.
- Merino, M. D. & Privado, J. (2015). Positive psychological functioning: evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología*, 31(1), 45-54.
- Niquice, F. & Poletto, M. (2016). Resiliência: um conceito referência na psicologia positiva. Em: B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Orgs.) *Psicologia positiva: teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 29-40). Editora Juruá.
- Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2015). Validade. Em: C. S. Hutz; D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria* (pp. 71-84). Editora Artmed.
- Pallant, J. (2007). *Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. 3ª ed. Open university press: Maidenhead, England.
- Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. (5ª ed.). Editora Vozes.
- Pereira et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [Free ebook]. Editora da UFSM.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: LIDEL.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª ed.). Editora McGraw-Hill.
- Risemberg, R. I. C., Wakin, M., & Shitsuka, R. (2026). A importância da metodologia científica no desenvolvimento de artigos científicos. *E-Acadêmica*, 7(1), e0171675. <https://doi.org/10.52076/eacad-v7i1.675>.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. *Psicologia e educação*, IV(2), 7-21.
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12.
- Shitsuka, R. et al. (2014). *Matemática fundamental para tecnologia*. (2ed). Editora Érica.

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *PSICO-USF*, 19(1), 49-60.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: the role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.

Trigueros, R.; Magaz-González, A. M.; García-Tascón, M.; Alias, A. & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and Adaptation of the Academic-Resilience Scale in the Spanish Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3779. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113779>

Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2013). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos. *PSICO-USF*, 18(2), 193-202.

Zanon, C. & Hauck Filho, N. (2015). Fidedignidade. Em: C. S. Hutz; D. R. Bandeira & C. M. Trentini. (Orgs.). *Psicometria*. Editora Artmed. pp. 85-95

Zumárraga-Espinosa, M. & Cevallos-Pozo, G. (2021). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) em personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

Apêndice 1 – Escala de Resiliência Acadêmica (ERA)

Imagine que você recebeu a nota de um trabalho escolar recente e esta foi baixa. As notas dos dois trabalhos anteriores também foram mais baixas do que você imaginava. Você estava esperando ter um histórico com boas notas por ter objetivos claros de carreira, e você não quer desapontar a sua família. O feedback que o professor deu do trabalho inclui “falta de entendimento” e “escrita e compreensão pobres”, mas também maneiras de melhorar o trabalho. Comentários similares foram feitos pelos professores que corrigiram outros dois trabalhos.

O que você faria?

	Provável				Pouco Provável
	1	2	3	4	5
1. Eu não aceitaria o feedback do professor.					
2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho.					
3. Eu simplesmente desistiria.					
4. Eu utilizaria essa situação para me motivar.					
5. Eu mudaria os meus planos de carreira.					
6. Eu provavelmente me sentiria irritado.					
7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade.					
8. Eu veria a situação como um desafio.					
9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos.					
10. Eu veria a situação como temporária.					
11. Eu trabalharia ainda mais duro.					
12. Eu provavelmente me sentiria deprimido.					
13. Eu tentaria pensar em novas soluções.					
14. Eu ficaria muito desapontado.					
15. Eu culparia o professor.					
16. Eu iria continuar tentando.					
17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo.					
18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar.					
19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego.					
20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços.					
21. Eu buscaria ajuda dos meus professores.					
22. Eu me incentivaria.					
23. Eu pararia de entrar em pânico.					
24. Eu tentaria formas diferentes de estudar.					
25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los.					
26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos.					
27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor.					
28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado.					
29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho.					
30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas.					