



# BEM-ESTAR, SATISFAÇÃO ACADÉMICA E ATIVIDADES EXTRA-ACADÉMICAS

## - UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA -

---

*Helga Maria Rebelo Candeias*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: *Prof. Doutora Madalena Melo*

ÉVORA, setembro de 2018





**BEM-ESTAR, SATISFAÇÃO ACADÉMICA  
E ATIVIDADES EXTRA-ACADÉMICAS**  
**- UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA -**

*Helga Maria Rebelo Candeias*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: *Prof. Doutora Madalena Melo*

ÉVORA, setembro de 2018



*Viver não é necessário.*

*Necessário é criar.*

Fernando Pessoa



## AGRADECIMENTOS

*Hei-de por força dizer o que me parece, visto que sou eu.*

Fernando Pessoa





Uma tese de doutoramento e, embora seja um processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne o contributo de várias pessoas que são fulcrais para o sucesso académico, pessoal e profissional, bem como para alcançar os objetivos traçados.

As palavras de agradecimento estarão sempre aquém do sentimento.

Agradeço, de forma geral, a todos os que comigo privaram nesta demanda, a todos que caminharam a meu lado nesta jornada difícil.

Agradeço aos meus pais, Maria Joana Marques Rebelo Candeias e Jerónimo Francisco da Conceição Candeias, por todo o apoio, segurança, carinho, confiança e, principalmente, pelo impulso sempre constante com que me presentearam, insistindo sempre para que este objetivo fosse alcançado. Para meu pesar, não estão, fisicamente, presentes para assistirem a este momento, mas a promessa foi cumprida e a vontade foi-lhes feita.

À minha fiel Amiga Cláudia Vanessa Garcia Candeias, por todo o apoio, carinho, paciência, ajuda e dedicação que manifestou durante todo o processo, ofereço o meu abraço sincero e transbordo em agradecimento. Foi uma peça fundamental ao longo do tempo, não só pelo esclarecimento de dúvidas bem como pelo apoio pessoal que foi factor essencial para conseguir chegar até este momento.

Um especial agradecimento: ao Bernardo pela sua forma de estar na vida e pelo que me deu; ao Afonso pelo que me ensinou a ser e pelo que fez por mim; à Maria pela alegria que me dá em existir e pela coragem que me faz caminhar; à Carlota pela força e perseverança com que me presenteia, diariamente; à Malhadinha pelo que me faz ser todos os dias.

À minha irmã Maria Margarida Candeias e à Maria Castanho pela confiança depositada em mim e por terem ficado do meu lado, o meu sincero agradecimento.

Ao tio Carlos Candeias e à tia Maria José Candeias por serem dois pilares na minha vida, sempre dispostos a ajudar-me, um especial obrigado.

À Professora Doutora Madalena Melo pelo seu apoio e orientação, o meu sincero obrigado.

A todos aqueles que não desistiram de mim, que sempre acreditaram, que ficaram do meu lado e não mudaram de rumo, aqueles que me fizeram permanecer no caminho certo, todos os que me ajudam a viver o dia-a-dia com um sorriso de esperança, aos meus amigos verdadeiros que eu sei quem são, ofereço o meu coração e abraço-vos com ternura...

*Tudo vale a pena quando a alma não é pequena*

Fernando Pessoa



## RESUMO

A temática do bem-estar e satisfação académica é fundamental para a construção de uma sociedade compreensiva e fraterna, nomeadamente no ensino superior, dado o seu papel no desenvolvimento dos/as estudantes. Todavia, em Portugal, a sua relação com a participação em atividades extra-académicas não é um campo de estudo alargado, principalmente, em relação ao ensino superior. Este estudo torna-se, assim, bastante pertinente, encontrando-se subdividido em dois estudos. Em ambos foi utilizado um protocolo definido: questionário sociodemográfico, Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico, Questionário de Satisfação Académica (Estudo 1, 462 estudantes) e um questionário criado para o presente estudo, o Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas (Estudo 2, 195 estudantes) baseado na teoria dos vetores de Chickering. Através da aplicação do protocolo a estudantes dos diversos cursos da universidade de Évora, com idade até 30 anos, procurou-se compreender a relação entre a participação em atividades extra-académicas, o bem-estar e a satisfação académica.

Na análise dos dados obtidos, considerou-se diferentes questões de investigação tendo em conta ambos os estudos. Através do Estudo 1 concluiu-se que aqueles/as que participam em atividades extra-académicas demonstram mais bem-estar e satisfação académica. Os/As estudantes que participam em atividades extra-académicas envolvem-se mais em estruturas da universidade, como núcleo/associação de estudantes e atividades de estudo, tendo maior percepção de suporte social. O Estudo 2 permitiu validar o questionário contruído, revelando boas qualidades psicométricas. Relativamente aos/às participantes em atividades extra-académicas foi possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género e o tipo de atividades extra-académica escolhida.

Futuramente, espera-se que o instrumento agora construído possa ser validado para a população universitária portuguesa, permitindo caracterizar esta população, auxiliando o contexto universitário a tornar-se significativo para os/as estudantes.

Palavras-chave: atividades extra-académicas, bem-estar, satisfação académica, estudantes universitários/as



## **WELL-BEING, ACADEMIC SATISFACTION AND EXTRA-ACADEMIC ACTIVITIES - A STUDY AT UNIVERSITY OF EVORA -**

### **ABSTRACT**

The theme of well-being and academic satisfaction is fundamental for the construction of a comprehensive and fraternal society, namely in higher education, given its role in the development of the students. However, in Portugal, its relation to participation in extra-academic activities is not a broad field of study, especially in relation to higher education. This study is therefore quite pertinent, being subdivided into two studies. In both, a defined protocol was used: a sociodemographic questionnaire, Psychological Well-being Manifestation Measurement Scale, Academic Satisfaction Questionnaire (Study 1, 462 students) and a questionnaire created for the present study, the Participation Questionnaire for Extra- Academic Activities(Study 2, 195 students) based on Chickering's vector theory. Through the application of the protocol to students of the various courses of the University of Évora, aged up to 30 years, we sought to understand the relationship between participation in extra-academic activities, well-being and academic satisfaction.

In the analysis of the obtained data, different research questions were considered taking into account both studies. Through Study 1 it was concluded that those who participate in extra-academic activities demonstrate greater well-being and academic satisfaction. Students participating in extracurricular activities are more involved in university structures such as core / student association and study activities, and have a greater perception of social support. Study 2 allowed us to validate the constructed questionnaire, revealing good psychometric qualities. Regarding the participants in extra-academic activities, it was possible to conclude that there are statistically significant differences between the gender and the type of extra-academic activities chosen.

In the future, it is hoped that the instrument now constructed can be validated for Portuguese university admission, allowing the characterization of this population, helping the university context to become meaningful for the students.

Keywords: extra-academic activities, well-being, academic satisfaction, university students



## ÍNDICES

*Pensar é destruir.  
O próprio processo do pensamento o indica para o mesmo pensamento,  
porque pensar é decompor.*  
Fernando Pessoa





---

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
Parte 1	7
Enquadramento Teórico	
Capítulo I	13
Bem-Estar	
1. Perspetivas teóricas e concetualizações	15
2. Bem-estar no/a Estudante do Ensino Superior	29
Capítulo II	31
O/A Estudante do Ensino Superior	
1. Desenvolvimento do/a estudante do Ensino Superior	34
2. Satisfação académica no Ensino Superior	46
Capítulo III	51
Atividades Extra-Académicas, Bem-estar e Satisfação Académica	
Capítulo IV	73
Objetivos e Questões de Investigação	

---

Parte 2	79
Estudo Empírico	
Capítulo I	81
Metodologia	
1. Participantes	83
2. Instrumentos	86
3. Procedimentos	91
Capítulo II	93
Apresentação e Análise dos Resultados	
Estudo 1	95
1. Análise Psicométrica dos Instrumentos	
2. Análise Inferencial dos Resultados	96
3. Resposta às questões de investigação	97
Estudo 2	100
1. Análise Psicométrica dos Instrumentos	
2. Análise Inferencial dos Resultados	103
3. Resposta às questões de investigação	104
Capítulo III	109
Discussão Global dos Resultados	
CONCLUSÕES	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	149
ANEXO 1	151
ANEXO 2	155
ANEXO 3	161

---

Tabela 1	Seis dimensões do modelo de Ryff (Ryff & Keyes, 1995)	22
Tabela 2	Objetivos dos: Estudo 1 e Estudo 2	75
Tabela 3	Distribuição dos/as participantes no estudo por género	84
Tabela 4	Distribuição dos/as participantes no estudo por ano frequentado	84
Tabela 5	Distribuição dos/as participantes em relação ao grau de envolvimento	85
Tabela 6	Alpha de Chronbach para as Escalas e respetivas dimensões	95
Tabela 7	Diferenças em relação ao género nos instrumentos utilizados – EMMBEP, QSA (t-test)	96
Tabela 8	Distribuição das diferenças no bem-estar e satisfação académica em relação à participação em atividades extra-académicas (t-test)	97
Tabela 9	Distribuição das diferenças no desempenho académico conforme participação em atividades extra-académicas (t-test)	98
Tabela 10	Distribuição das diferenças no grau de envolvimento na vida da UÉ conforme participação em atividades extra-académicas (t-test)	99
Tabela 11	Distribuição das diferenças em relação à percepção de suporte social tendo em conta a participação em atividades extra-académicas (t-test)	100
Tabela 12	Matriz Fatorial com 6 fatores explicativos de 69,21% da variância total	101
Tabela 13	Alpha de Chronbach para o QPAEA	103
Tabela 14	Distribuição das diferenças em relação ao género no instrumento utilizado – QPAEA (t-test)	103
Tabela 15	Percentagem dos/as estudantes pelo curso frequentado	104
Tabela 16	Distribuição das diferenças do tipo de atividade em relação ao género (t-test)	105

---

Tabela 17		
Percentagens da distribuição dos/as estudantes pelo tipo de atividade extra-académica		106
Tabela 18		
Grau de relação entre as atividades extra-académicas e o curso universitário frequentado		107
Tabela 19		
Distribuição das diferenças da participação em atividades em relação ao género – (t-test)		108

## INTRODUÇÃO

*Não sou da altura que me vêem,  
mas sim da altura que os meus olhos podem ver.*

Fernando Pessoa



Da generalidade dos estudos efetuados no âmbito de estudantes, continua a ser uma pequena percentagem os que se dedicam ao estudo da escolaridade após o ensino secundário (Pascarella, 2006). Neste sentido, considera-se pertinente iniciar-se este estudo com as palavras de Horta (2013):

Numa sociedade onde as necessidades básicas estão estabelecidas, o Homem centra-se cada vez mais em questões fundamentais como, o que é uma vida bem vivida. A necessidade de promover maiores níveis de bem-estar nos indivíduos e na sociedade, tem ganho uma relevância cada vez maior. (p.9)

Partindo das suas palavras considera-se que a temática do bem-estar é fundamental para a construção de uma sociedade compreensiva e fraterna, conforme estipulado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Hoje em dia constata-se que tem sido a investigação realizada no âmbito da Psicologia Positiva, nomeadamente o consequente interesse pelos processos psicológicos positivos e pela adaptação positiva, que tem vindo a conduzir a um aumento da investigação empírica no que respeita às várias facetas do bem-estar, enquanto um complexo conceito, que pode ser abordado sob várias abordagens. Todavia, já refere Soares (2014), que tal conceito de bem-estar apresenta diversos significados para diferentes investigadores/as e, consequentemente, nem sempre é apresentada a mesma designação que corresponda ao mesmo conceito (Schneider & Schimmack, 2009).

É, neste sentido que o presente trabalho se inicia com a (tentativa) de clarificação do conceito de bem-estar, definindo-se qual a abordagem que será empreendida enquanto base teórica da presente investigação. Todavia, além desta particularidade, outra que está presente é o ensino superior.

Há cada vez mais, na sociedade atual, a procura de um “desenvolvimento feliz”. Esta perspetiva enquadra-se na denominada psicologia positiva, ou seja, o estudo da psicologia deve-se centrar não só no estudo da doença, das fraquezas e das incapacidades mas, igualmente, no estudo das forças, das virtudes, das competências, da forma como os indivíduos se desenvolvem enquanto seres positivos, e em que tipos de ações contribuem para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento saudável (Carvalho, 2009), acrescentando-se que tal preocupação é, igualmente, partilhada pelas ciências da educação que procuram compreender como desenvolver as competências e direcionar o estudo nas capacidades do Ser (ambos campos das ciências sociais). Nesta procura de promoção de tais forças, virtudes e competências pretende-se estudar o constructo de bem-estar, enquadrando-o no âmbito da satisfação académica e das atividades extra-académicas, sem esquecer os próprios resultados académicos do/a estudante.

Considerando o exposto, salienta-se que o presente estudo apresenta-se como um importante contributo para a compreensão do constructo do bem-estar em estudantes do ensino superior, pois com a expansão do ensino superior aumentaram as demandas e a necessidade de se permitir um desenvolvimento integral do/a estudante. Isto porque no contexto do ensino superior, os/as estudantes são e estão expostos/as a imensas situações desencadeadoras de stress (como sejam os exames), ou seja, novas exigências pessoais e sociais durante a entrada e posterior adaptação ao contexto universitário. Este processo de adaptação inclui, segundo Machado e Almeida (2000), o ajuste do/a estudante a todo um conjunto de mudanças, sendo que o apoio encontrado junto dos pares, na família e nos/as professores/as, parece ser decisivo para este processo. Tal ocorre pois, de acordo com Fonseca e colegas (2014), o ingresso no ensino superior inclui o desenvolvimento de um cada vez maior sentimento não só de independência, mas também de autonomia, permitindo que o/a jovem construa o seu processo de individualização, confrontando-se este/a com diversos fatores indutores de situações de stress, como a baixa autoestima, estratégias ineficazes de gestão de problemas e uma rede de apoio social insatisfatória, enquanto fatores predisponentes para possíveis dificuldades de adaptação ao ensino superior, isto apesar de ser, igualmente, um período que inclui um conjunto de oportunidades no âmbito do desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Logo, pode-se afirmar que a presente investigação enquadra-se, globalmente, no estudo da dimensão psicossocial do/a jovem adulto/a e, simultaneamente, no estudo da influência dos contextos de vida no desenvolvimento psicossocial e no sucesso académico dos/as estudantes universitários/as, nomeadamente, a variável das atividades extra-académicas (numa perspetiva contextualista) (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001) e de bem-estar.

A exposição e proposta de leitura do presente trabalho inclui duas grandes partes em que a primeira inclui o enquadramento teórico do tema em estudo e uma segunda que se refere ao estudo empírico, propriamente dito. A primeira parte subdivide-se em diversos capítulos onde são apresentadas as variáveis em estudo, bem como os objetivos e questões de investigação; enquanto a segunda parte, além de se dividir, igualmente, em capítulos, apresenta-se, entre outros aspetos, a discussão e as principais conclusões, clarifica-se a escolha e uso dos instrumentos mais adequados (devidamente adaptados para a população portuguesa), pois tal é fundamental e determinante para a certeza de que as variáveis são, efetivamente, estudadas, ou seja, medidas.

O presente estudo termina com a apresentação das conclusões gerais, acreditando-se que contribui de forma determinante para a construção do conhecimento e compreensão do constructo do bem-estar também nos/as estudantes universitários/as, uma vez que o



ensino superior conduz a uma diversidade de novas experiências e aquisições que comportam emoções marcantes e distintas nos/as estudantes.



## PARTE 1

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Sentir é compreender. Pensar é errar.  
Compreender o que outra pessoa pensa é discordar dela.*

Fernando Pessoa



O interesse por estudos com estudantes universitários/as e as suas experiências na universidade têm vindo a crescer. A tal crescimento subjaz um interesse justificado por Teixeira, Castro e Piccolo (2007) que salientam o facto de, em grande parte, existir um crescente aumento do número de estudantes que ingressam no ensino superior.

Globalmente, compreende-se que os/as estudantes devem e precisam compreender o esforço necessário para que seja possível que desenvolvam os seus conhecimentos e competências. Por outro lado, as instituições (neste caso, a Universidade) devem proporcionar o ambiente apropriado que facilite a aprendizagem do/a estudante, ou seja, ser responsável pela criação e sustentação de bons níveis de bem-estar. Já aos/às docentes é incumbida a grande tarefa de formar cidadãos e cidadãs ativos/as, que tenham a capacidade de pensar e de se adaptar às novas situações que vão surgindo, conseguindo responder à crescente e rápida alteração da sociedade (Ramos, 2012). É, por isso, que se procura uma mudança no próprio sistema educativo, melhorando-o através de investigações científicas e procurando respostas em propostas educativas transformadoras, apoiadas em teorias científicas e aceites pela comunidade científica (sendo sociais, psicológicas ou educacionais), que contribuam para o excelente desenvolvimento dos/as estudantes (Martins, 2003).

O bem-estar, enquanto constructo científico, tem vindo a ser alvo de cada vez mais investigações em diversas áreas, nomeadamente, no contexto académico (estudado, por exemplo, por diversos campos científicos, como a educação e a psicologia) e é, por isso, de extrema importância ter o cuidado de clarificar o conceito de bem-estar psicológico, o que requer ter em conta conceitos como: qualidade de vida e bem-estar subjetivo.

Inicia-se, então, tal clarificação reforçando que o conceito de qualidade de vida é multidimensional, logo engloba critérios objetivos, como o funcionamento psicológico e a manutenção de atividades de vida diária, e critérios subjetivos que incluem o balanço entre as expectativas e os objetivos alcançados, ou seja, a satisfação com a vida. Este conceito de qualidade de vida foi definido pela Organização Mundial de Saúde como “a perceção do indivíduo da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1996, 1998). A partir desta definição pode-se reportar o conceito de qualidade de vida ao juízo avaliativo que um sujeito, grupo ou sociedade faz em relação aos aspetos mais relevantes da sua vida, ou seja, do seu percurso de vida (Gasper, 2010).

Apesar de esta ser uma definição, globalmente, aceite e, assim, não haver dúvida quando se trata do conceito de qualidade de vida, o mesmo não sucede quando se trata do constructo do bem-estar que apresenta diversos significados consoante os/as investigadores/as que o estudam. Isto porque, tal como destacam Schneider e Schimmack (2009), se verifica que a designação nem sempre corresponde ao mesmo conceito, uma vez que o bem-estar pode ser expresso de uma forma global ou em domínios específicos, sendo a sua

operacionalização realizada de forma diferente. Estes autores referem ainda que não existe uma definição comum de bem-estar e, como tal, sem uma definição explícita, é impossível determinar a validade das medidas do constructo de bem-estar.

Alguns/mas investigadores/as, como Gasper (2010), procuraram sistematizar as diversas conceções do constructo de bem-estar e qualidade de vida utilizando diferentes critérios que incluíam: âmbito e foco (ou seja, quais os aspetos do ser ou de vida que são considerados); valores subjacentes; instrumentos de investigação (nomeadamente, o método de observação e o de interpretação); propósito (compreensão, julgamento, ação,...); perspetivas (para cada um, para os outros, para/em grupos); bases concetuais (como o conceito de ser pessoa). Após a sua revisão, Gasper (2010), concluiu que há necessidade de compreender que as diferentes conceções desempenham não só papéis diferentes mas que são relevantes em contextos diversos, logo, a adaptação de qualquer uma das conceções implica, sempre, uma reflexão orientada pelos princípios considerados.

Todavia, Ryff (1989a,b) reforça que a investigação científica do constructo em causa, bem-estar, no âmbito psicológico apenas se iniciou na década de 1960, embora a questão estivesse presente desde os antigos filósofos gregos, tendo a autora concluído que nos anos iniciais de investigação a terminologia utilizada nesses estudos ser diversa: felicidade, satisfação, avaliação subjetiva de qualidade de vida,...

Assim, revela-se pertinente lembrar que a presente investigação apresenta um conjunto de pressupostos teóricos relacionados com o constructo do bem-estar, apresentando-se nos capítulos teóricos em que se subdivide, individual e conjuntamente, um enquadramento da temática.

Neste sentido, e tendo em conta a revisão teórica efetuada houve diversas decisões a tomar por forma a sistematizar a concetualização agora apresentada. Duas das decisões fulcrais tomadas relacionam-se com a linha teórica a apresentar: uma decisão relacionada com a escolha da perspetiva a seguir (eudaimónica ou hedónica) e a segunda qual o modelo teórico a assumir.

No que respeita à primeira decisão a tomar, qual das conceções de bem-estar a adotar, optou-se pela orientação baseada na conceção eudaimónica do bem-estar. Esta escolha teve na sua base alguns pressupostos agora apresentados. Tanto o bem-estar subjetivo, como o bem-estar psicológico, são relevantes para o campo da psicologia tendo, porém, esta estado centrada no estudo do bem-estar subjetivo (Joseph & Wood, 2010), logo não era evidenciado o potencial de intervenções orientadas para a positividade (psicologia positiva), suportadas pela visão eudaimónica, e, assim, pouco aproveitada nas intervenções convencionais (Ruini & Fava, 2014).

Por outro lado, Huta e Ryan (2010) formulam a hipótese de que repetidas atividades eudaimónicas auxiliam a construção de fundações psicológicas que promovem o que os

autores intitularam de “experiência que eleva” (*elevating experience*). Esta inclui: inspiração, respeito e transcendência ou sentido de conexão com o Todo, características, estas, que conduzem a um nível elevado de funcionamento e ao nível tido como mais elevado de bem-estar. Os autores reforçam que as intervenções baseadas no modelo hedónico revelam maior efeito a curto prazo, ao contrário do que acontece com as baseadas no modelo eudaimónico, que produzem maiores efeitos de longo prazo. De acordo com Ryan, Huta e Deci (2013) uma pessoa que se envolva em propósitos com significado, que atualize o seu potencial e que funcione plenamente (eudaimonia) irá experimentar felicidade e prazer (hedonia).

Deste modo, no presente estudo optou-se por uma orientação baseada na conceção eudaimónica do bem-estar.

Já em relação à segunda decisão a tomar, ou seja, qual o modelo a adotar, foram tidos em conta alguns requisitos que permitiram clarificar a opção feita. Os requisitos tidos em conta para a tomada de decisão incluíram: base teórica consistente; instrumento de medida adequado; objeto de investigação alargada conduzida em contextos sociais e culturais diferenciados, estando identificados os pontos fortes e fracos; elaborada e testada uma adaptação portuguesa do instrumento (uma vez que a adaptação do instrumento, escala e o estudo das suas características psicométricas não é objeto do presente estudo); existência de resultados de investigação que permitam a sua comparação com os resultados obtidos neste estudo. Foi pela ponderação de tais requisitos que se optou pelo modelo de Carol Ryff (Ryff, 1989a,b, 1995; Ryff & Singer, 2002, 2008).

Após tais decisões outras particularidades do presente estudo foram tidas em conta como seja o/a jovem adulto/a e o contexto académico, assim como as suas atividades extra-académicas.

Alguns autores, como Guthrie, Wigfield e VonSecker (2000) afirmam que grande parte da investigação significativa nesta área se foca apenas nos designados contextos educacionais obrigatórios, muito embora, cada vez mais, a faculdade e perspetivas universitárias se tornem mais relevantes. Veja-se que um número significativo de autores que trabalham/investigam o constructo do bem-estar, por exemplo Almeida, Soares e Ferreira (1999); Azevedo, Dias e Conceição (2000), Chickering e Reisser (1993), Dias (1996), Dias e Almeida (1991), Fernandes, Domingos e Cláudio (2007), Gonçalves (1997), Pereira (2008) revelam que a promoção do bem-estar psicológico tem consequências positivas ao nível do desenvolvimento dos/as estudantes do ensino superior. Tal desenvolvimento inclui características académicas, sociais, pessoais e vocacionais, o que contribui para superar momentos potenciadores de crise e de vulnerabilidade individual e de problemas psicológicos vivenciados pelos/as estudantes.

Todavia, e apesar de toda a multiplicidade, ainda que sintetizada, da conceitualização do bem-estar em estudantes do ensino superior, esta está intimamente relacionada com as teorias que defendem a existência de sistemas nos quais cada pessoa se desenvolve, como a teoria de Bronfenbrenner que permite postular que o bem-estar é influenciado e influencia as interações que os/as estudantes estabelecem nos mais variados contextos, nomeadamente, a universidade, uma vez que, no caso deste estudo, uma das suas particularidades é a ênfase em estudantes do ensino superior.

Neste sentido, têm sido desenvolvidos estudos que evidenciam o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991), no desenvolvimento cognitivo (Pascarella & Terenzini, 2005; Perry, 1998), no rendimento académico (Pascarella & Terenzini, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001), e no ajustamento à Universidade (Astin, 1997; Ferreira et al., 2001) dos/as estudantes. Tais dados são enquadrados numa grande diversidade de teorias e modelos, todavia, por forma a facilitar a sua compreensão, autores como Pascarella e Terenzini (2005) organizam os estudos e os seus resultados em dois grandes grupos: por um lado as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento e, por outro, os modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do/a estudante.

Salienta-se, neste sentido, a importância de lembrar que a universidade, sendo um contexto físico e social desafiante é um local privilegiado para se investigar/estudar o modo como os/as estudantes enfrentam novas exigências que lhe são colocadas e as respetivas mudanças que em si se processam face à experiência académica (Fernandes, 2011). Veja-se que Faria e Santos (2006) concluem que situações desafiantes, arriscadas e ambíguas vividas pelos/as estudantes que frequentam o ensino superior, proporcionam um maior número de oportunidades de desenvolvimento, auto-conhecimento e revelação de sentimentos de competência pessoal (logo, facilita a mudança nesta fase da vida de estudante).



## CAPÍTULO I

### BEM-ESTAR

*A liberdade é a possibilidade do isolamento.  
Se te é impossível viver só, nasceste escravo.*

Fernando Pessoa



Neste capítulo apresenta-se o conceito de bem-estar referindo-se não só as diversas definições (baseadas nos respetivos modelos conceituais), mas também a sua importância para o desenvolvimento global do/a jovem estudante universitário/a. O bem-estar é valorizado como condição facilitadora do designado sucesso académico, indicador de adaptação escolar e finalidade educativa em si próprio.

## 1. PERSPETIVAS TEÓRICAS E CONCETUALIZAÇÕES

Os estudos realizados no âmbito do bem-estar fundamentam-se essencialmente, em duas grandes perspetivas: a primeira, designada hedónica, que privilegia a avaliação de indicadores de felicidade e de satisfação com a vida; a segunda, eudaimónica, que reporta à importância e ao significado das experiências de vida, associada ao funcionamento psicológico positivo dos indivíduos (Novo, 2003; Ryan & Deci, 2001).

### **Perspetiva hedónica: Bem-estar subjetivo**

Segundo a análise efetuada por Schaufeli e Bakker (2001) os trabalhos iniciais no campo do bem-estar restringiam-se a determinados contextos, nomeadamente, o profissional. Considerando, então, tais investigações, os autores encontraram duas dimensões de bem-estar relacionadas com o trabalho que intitularam como ativação e identificação, e o bem-estar psicológico, enquanto dimensão global do funcionamento psíquico que incluiria aspetos percetivo-cognitivos e afetivo-emocionais, estando fortemente associado à personalidade (Fernandes, 2007).

Cardoso (2011) relembra que nos anos 60 surge o modelo de bem-estar subjetivo sustentado por estudos empíricos. Este enfatizava os conceitos de felicidade, satisfação e experiências emocionais, tendo como motivação a identificação de características sócio-demográficas associadas à qualidade de vida e à satisfação, com o objetivo de atingir a felicidade. A sua fundamentação é encontrada na avaliação que as pessoas fazem das suas vidas em função dos valores, necessidades e sentimentos, independentemente dos valores universais ou da qualidade do funcionamento psicológico (Rodrigues, 2012; Novo, 2003; Gonçalves, 2006).

Novo (2003) defende que o constructo de bem-estar subjetivo engloba um conjunto de diversas características de naturezas cognitiva e afetiva, como a avaliação positiva que cada pessoa faz de si própria e da sua vida; o sentimento de contínuo desenvolvimento como pessoa; a crença de que a vida é importante, significativa e de que os objetivos e metas pessoais têm propósitos globais e unificadores do sentido de vida; o envolvimento em rela-

ções interpessoais positivas, a capacidade para gerir de modo satisfatório a vida própria, para enfrentar e responder de modo eficaz às exigências externas; e o sentido de autodeterminação e de independência face a pressões exteriores. Desta forma, Diener, Scollon e Lucas (2003) defendem existir uma forte influência da personalidade no bem-estar subjetivo, se considerados os níveis médios de afeto a longo prazo e as emoções momentâneas (influenciadas por fatores situacionais). Todavia, são reconhecidos os acontecimentos imediatos que podem ser substanciais, uma vez que as pessoas podem levar muitos anos a adaptarem-se a situações negativas, podendo este período de adaptação variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com os factos vividos e em relação ao próprio indivíduo em diferentes momentos.

Todavia, no âmbito destas investigações é necessário ter em conta que o bem-estar subjetivo é um conceito complexo que compreende as dimensões cognitiva e afetiva, englobando outros conceitos e dimensões de estudo como a qualidade de vida, emoções negativas e emoções positivas (Galinha & Ribeiro, 2005), logo pode ser compreendido como uma medida que engloba a presença de emoções positivas e a ausência de negativas, e a presença de sentimentos de satisfação com a vida (Diener, Suh & Oishi, 1997). Resumindo, é um aspeto que pode auxiliar o modo como a pessoa se vê a si própria e às outras pessoas, podendo, por isso, resultar num maior prazer em vivenciar as situações do dia-a-dia e o próprio relacionamento com os pares (Passareli, Carrazzoni, & Silva, 2012).

Assim, a avaliação do bem-estar subjetivo permite investigar a experiência individual de avaliação da vida, sendo que tal compreensão permite encontrar quais as contribuições para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar (Giacomoni, 2004).

Resumindo, o bem-estar subjetivo é hoje reconhecido como uma dimensão fulcral da psicologia positiva, sendo também identificado como felicidade (Diener, 2000; Seligman, 2004), e definido como uma categoria que engloba as respostas emocionais, as satisfações dominantes e o julgamento global de satisfação de vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Logo, sendo uma ampla área não é considerado como um constructo único, considerando-se, hoje, que inclui a satisfação de vida, o afeto positivo e os baixos níveis de afeto negativo (Diener, 2000). Nesta perspetiva, o bem-estar subjetivo é, assim, um constructo multidimensional (Diener & Biswas-Diener, 2002; Diener, Sapyta, & Suh, 2009; Diener et al., 1997; Oishi, Diener, Lucas & Suh, 1999), relativamente estável (Compton, 2005), e que pode ser explicado a partir de um modelo tripartido composto por três dimensões independentes mas inter-relacionadas (Diener, 2000; McCullough, Heubner & Laughlin, 2000): avaliação cognitiva da vida pessoal como um todo (satisfação com a vida global), afeto positivo (frequência de emoções positivas no sujeito) e afeto negativo (frequência das emoções negativas) (Diener & Biswas-Diener, 2002; Diener et al., 1997; Oishi et al., 1999). Considerando a dimensão cognitiva, satisfação com a vida, esta consiste na auto-avaliação da vida do sujeito,

sendo composta pela satisfação com os vários domínios da vida (como amor, casamento e amizade) e que podem ser subdivididos. Por outro lado, na dimensão afetiva, o fator afeto positivo diz respeito à vivência de sentimentos e emoções positivas e/ou agradáveis (estas podem ser formadas por emoções específicas, como a alegria, o contentamento, o amor e o orgulho); enquanto o fator afeto negativo refere-se à experimentação de sentimentos e emoções desagradáveis, como a vergonha, a depressão, a culpa, a raiva, a preocupação, a tristeza e a ansiedade (Diener et al., 1997). Logo, os sujeitos que conseguem demonstrar bem-estar positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas relativamente às emoções negativas, conseguindo avaliar de forma positiva a sua vida como um todo.

Neste sentido, segundo alguns autores, como Fredrickson e Losada (2005), no processo de adaptação do ser humano, o papel de ambas as emoções, sejam positivas ou negativas pode ou não florescer, dado que a experiência das emoções positivas é uma hipótese de ampliar pensamentos e comportamentos do ser humano, auxiliando no encontro de respostas adaptativas aos ambientes, e criando maior oportunidade de aprendizagem e de acumular recursos, o que permitirá facilitar o bem-estar futuro (Fredrickson, 2001). Desta forma, a função de ampliação do modelo encontra a sua base na existência de recursos pessoais duradouros que visam ajudar os sujeitos a preparar-se para futuros desafios. Por outras palavras, o papel das emoções positivas é, essencialmente, a criação de espirais para o bem-estar (Fredrickson & Joiner, 2002).

Por outro lado, Sirgy (2012) define o bem-estar subjetivo como um estado afetivo, estado este que se mantém ao longo do tempo, sendo constituído por três fatores que incluem a experiência acumulada de afeto positivo e negativo em domínios da vida salientes; e avaliação da satisfação com a vida global ou em domínios importantes da vida.

Diener e colegas (1999) definem o bem-estar como uma área de estudo e não como um constructo específico, tornando o bem-estar numa variável ampla que, obviamente, exige cuidado na comparação com outras variáveis, havendo a necessidade em verificar se o conceito é ou não verdadeiramente diferente dos que inclui ou com os quais se relaciona.

Para Diener (1994), quando se refere o bem-estar subjetivo deve-se ter em consideração três aspetos: felicidade (conceito subjetivo, ou seja, o bem-estar é algo pessoal, variando de modo interpessoal e baseia-se em aspetos como: idade, género sexual, estado de saúde, educação, religião, valores, desejos, objetivos, condição sócio-económica e personalidade); afetividade positiva e negativa, que apesar de relacionadas, são independentes (é possível coexistirem em simultâneo, todavia, uma torna-se dominante em relação à outra); e o facto de o constructo ser uma medida global de vida e não numa avaliação limitada apenas de uma determinada e limitada situação.

Concluindo, para Wilson (1967), o nascimento científico do constructo do bem-estar situa-se nos anos 60, altura em que o autor se propôs estudar duas hipóteses do bem-estar

e que se reportam à satisfação com a vida. Desenvolveu, então, um modelo onde relacionou os conceitos de satisfação e de felicidade numa perspetiva Base-Topo (*Bottom-Up*), em que a satisfação imediata de necessidades produz felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa Infelicidade e Topo-Base (*Top-Down*), em que o grau de Satisfação necessário para produzir felicidade depende da adaptação ou nível de aspiração influenciado por diversos fatores, como experiências anteriores, comparação com outros e valores pessoais (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Esta abordagem sintetiza o que vários autores defendem, dado o consenso apresentado em termos científicos: dois modelos explicativos do bem-estar subjetivo que sintetizam tais ideias. Isto é, no modelo *Top-Down* há a propensão interna para experienciar o mundo de determinada forma que irá, posteriormente, afetar a forma como o indivíduo interage e percebe o mundo, ou seja, se uma pessoa tiver uma perspetiva positiva, mais facilmente poderá experienciar e interpretar determinado evento como positivo (comparando com uma pessoa que tenha uma perspetiva mais negativa). Deste modo, a atitude positiva perante objetivos e eventos é considerado um fator causal do bem-estar (Diener & Ryan, 2009). Neste sentido, constata-se que se integram as dimensões globais da personalidade que influenciam a forma como cada pessoa reage às situações problemáticas. Já no modelo *Bottom-Up* é defendido que a vivência de momentos positivos e negativos influencia a percepção do bem-estar subjetivo, ou seja, um momento positivo fará com que a pessoa experiencie um maior bem-estar (Diener & Ryan, 2009). Resumindo, e como referido em Candeias (2014), conclui-se que na perspetiva *Top-Down* o bem-estar subjetivo é uma causa, enquanto na perspetiva *Bottom-Up* é um efeito.

Tais modelos explicativos, durante algum tempo, apresentavam-se de forma separada, mas atualmente procura-se integrá-los num modelo integrativo que explique a dinâmica do bem-estar. Este modelo integrativo abarca tanto as dimensões gerais da personalidade como a própria natureza das circunstâncias de vida que influenciam a forma como a pessoa interpreta os eventos da sua vida, influenciando o seu bem-estar (Brief, Butcher, George, & Link, 1993). A inovação deste modelo é, então, o facto de existir um mecanismo mediador ao nível da interpretação das circunstâncias de vida que, por um lado, depende dos traços de personalidade da pessoa e, por outro, da própria natureza das circunstâncias de vida em si (Bizarro, 1999).

Segundo Diener, Lucas e Oishi (2002) o bem-estar é tido como o conjunto de avaliações realizado sobre o grau de agradabilidade acerca da vida, e que inclui duas dimensões, uma mais afetiva e outra mais cognitiva. Distinguem-se pelo facto de a dimensão mais emocional respeitar aspetos como a felicidade e a experiência de estados afetivos positivos e a dimensão cognitiva relacionar-se com a satisfação com a vida e o seu contexto, como seja, o trabalho, a família, o grupo, a saúde, o self e as finanças. De acordo com Carvalho (2009, p.89), “O bem-estar subjectivo é entendido como um conceito alargado que inclui

muitas expressões de afectos positivos, baixos níveis de afectos negativos, um nível elevado de felicidade e um nível elevado de satisfação com a vida”.

Alguns autores, como Oishi, Diener, Suh e Lucas (1999) e Diener, Oishi, & Lucas, (2003) concluíram que os/as estudantes que valorizam o sucesso e o facto de terem boas notas foi considerado preditor da sua satisfação, facto este que permitiu concluir que a felicidade de cada pessoa depende dos seus valores.

Nesta revisão de literatura acerca do constructo do bem-estar, encontram-se, ainda, outros modelos explicativos como a teoria do Fluir (Flow) que contribuiu para uma melhor compreensão do bem-estar subjetivo. De acordo com esta teoria o balanço que decorre entre as competências e os recursos disponíveis influencia o valor positivo das atividades. Neste âmbito, Czikszentmihayi's (2014) defende que uma pessoa é feliz se estiver envolvida em atividades tidas como um desafio que possa ser alcançado. O autor, a partir dos dados que recolheu, formulou a sua teoria do fluxo, a teoria da experiência ideal com base no conceito de fluxo, isto é, o estado em que as pessoas estão tão envolvidas numa determinada atividade que nada mais parece importar (a experiência em si é tão agradável que as pessoas fazem-na mesmo com grande custo).

De acordo com Whalen (1999) o conceito de fluxo refere-se ao estado ótimo de concentração em que a atenção está centrada, as distrações são minimizadas e a pessoa tem prazer na interação com a atividade autónoma. Isto significa que pessoas num estado de fluxo experienciam dissociação de tempo, falta de reconhecimento de fome ou fadiga, e que as suas habilidades estão adaptadas às exigências da tarefa.

Globalmente, verifica-se que os diferentes modelos do bem-estar subjetivo propõem que este está associado ao nível de felicidade e satisfação com a vida, encontrando-se, desta forma, pontos de vista relacionados com a procura de prazer baseando-se na compreensão do desenvolvimento humano e desafios da vida.

Atualmente, o bem-estar subjetivo revela-se como um campo de estudo em expansão, em que a sua medição sistemática lhe tem dado critérios de validade e fidelidade necessários, permitindo manter o consenso entre os/as investigadores/as sobre a existência das dimensões cognitiva e afetiva do bem-estar subjetivo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), estando tais dimensões separadas mas correlacionadas (Diener et al., 1999). Neste sentido, enfatiza-se que tais investigadores/as, que incluem os seus estudos do bem-estar subjetivo no âmbito da intervenção com adolescentes, direcionam as suas pesquisas para a análise das dimensões afetiva (felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida) (Fernandes, 2011).

A partir desta breve revisão do conceito e considerando este novo rumo de investigação, Seligman (2012), por exemplo, defende que se devem estudar as forças e virtudes do ser humano, enfatizando-se outras variáveis mais subjetivas associadas ao bem-estar, como o próprio bem-estar, a satisfação, o fluir, o prazer, a felicidade, o otimismo, a esperan-

ça e a fé. Neste sentido, o estudo dos determinantes do conceito de felicidade tem reforçado o conhecimento científico acerca da dimensão positiva das emoções humanas e da própria qualidade de vida, sendo o conceito de bem-estar o conceito-chave deste domínio de investigação.

Atualmente, alguns estudos no âmbito do bem-estar, nomeadamente, o bem-estar subjetivo, relacionam-no com o stress, isto é, aquilo que o sujeito pensa e como se sente sobre a sua vida, procurando, em consequência, uma avaliação pessoal realizada não só cognitiva mas também afetivamente (Giacomoni, 2004). Isto porque, como já mencionado, o estudo do bem-estar subjetivo visa compreender a avaliação que cada sujeito faz da sua própria vida (Albuquerque & Tróccoli, 2004), sendo essencial o estudo das diferenças individuais (principalmente no que se refere ao afeto positivo) (Diener et al., 1997).

Neste sentido, ressalva-se que o bem-estar subjetivo não é considerado única condição para que esteja garantido um bem-estar psicológico, sabendo-se que este integra conceitos como propósito de vida, autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, auto-aceitação e relações interpessoais positivas (Diener et al., 1997). Logo, investigadores/as no âmbito da psicologia positiva, como Seligman e Csikszentmihalyi (2000), salientam a importância de se promover o bem-estar tendo por base as suas capacidades e potencialidades, e não ser dada atenção exclusiva na remediação dos problemas ou dificuldades. Mais, Diener (1984), ao fazer uma revisão das teorias psicológicas relacionadas com a felicidade, defende que pouco foi o progresso teórico feito na procura em compreender e integrar as informações sobre o bem-estar subjetivo, isto apesar de as conclusões de algumas investigações indicarem que as diferenças no bem-estar subjetivo podem estar relacionadas com variáveis que incluem, entre outras, a idade, a classe social, o nível económico, o género, a escolaridade, a saúde física, o suporte social, o tipo de relação social e o uso de estratégias de auto-regulação.

### **Perspetiva Eudaimónica: Bem-estar psicológico**

Em relação ao modelo de bem-estar psicológico, este é um modelo orientado para o aprofundamento da compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao conceito de bem-estar. Nos anos 80 Ryff desenvolveu o seu modelo de bem-estar, sendo que Hall, Lindzey e Campbell (2000) afirmavam que tal modelo assentaria na caracterização das dimensões básicas do funcionamento positivo, consubstanciando-se nas teorias de orientação humanística da psicologia do desenvolvimento de Rogers, Maslow e Jung; e nas teorias da saúde mental e da psicologia clínica e nos modelos conceituais de Allport, Neugarten e Jahoda. Desta forma, conclui-se que o modelo integra conceitos básicos da saúde mental, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia clínica.



O conceito de bem-estar psicológico de Ryff (1989a,b) reinterpreta os conceitos associados ao bem-estar subjetivo, uma vez que procura o ajustamento pessoal ligado à motivação na procura em atingir a felicidade, com destaque no desenvolvimento da personalidade, fator importante para se atingir a auto-realização.

Então, o conceito de bem-estar psicológico pode ser compreendido como o processo de mudanças maturativas no qual a personalidade se apresenta como fator fundamental na determinação de tais mudanças (Novo, 2003). O bem-estar psicológico representa, então, uma avaliação tida como subjetiva que os sujeitos fazem das suas vidas e que engloba conceitos como a satisfação com a vida, a felicidade, as emoções agradáveis, os sentimentos de realização pessoal e de satisfação com o trabalho e a qualidade de vida, em detrimento de outros sentimentos, negativos e desagradáveis (Ferreira, 2012).

Refletindo sobre o constructo de bem-estar psicológico conclui-se que este visa a percepção sobre o ajustamento pessoal que é desencadeado no processo de superação dos desafios existenciais, onde a inteligência emocional se apresenta como a capacidade de processar e discriminar as emoções próprias e de outrem, bem como em utilizar tal informação para orientar pensamentos e ações, expressando-se em dimensões, como: sociabilidade, empatia, auto-consciência, auto-motivação e auto-valorização.

Assim, o conceito de bem-estar psicológico, desenvolvido por Ryff baseia-se em duas premissas. A primeira premissa diz respeito ao conhecimento obtido a partir do estudo do sofrimento psicológico e de desordens psicopatológicas, o que não permite destacar causas e consequências do funcionamento psicológico positivo; a segunda premissa relaciona-se com o reconhecimento do esforço de caracterização do funcionamento positivo com base numa conceção do bem-estar, fundamentando-se na noção de felicidade com base nas emoções positivas e na satisfação.

Então, de acordo com Novo (2003), a primeira premissa permite perspetivar o bem-estar psicológico através da presença de efetivos recursos psicológicos e de um funcionamento que não se inscreve no domínio da saúde mental; já a segunda premissa compreende a felicidade como um critério para a determinação do bem-estar, colocando de lado a análise de outras dimensões psicológicas na caracterização do funcionamento positivo nas suas propriedades essenciais, impedindo, assim, a identificação de aspetos psicológicos centrais envolvidos. De acordo com tal análise é necessário uma nova exploração teórica e empírica do conceito de bem-estar, análise, esta, baseada em três aspetos: integração das características primordiais e comuns dos modelos teóricos da personalidade associados à Psicologia (psicologia do desenvolvimento e psicologia clínica); atender às dimensões operacionalizáveis e pertinentes no plano empírico (compreendidas como dimensões que caracterizam diferenças inter-individuais em relação a fatores como os valores, as crenças e os ideais); integração do referido conceito (bem-estar) no âmbito da saúde mental, compreen-

dida numa relação ampla e geral de saúde (a partir da qual Ryff elaborou o seu modelo de bem-estar psicológico); definição de bem-estar e que critérios para a sua implementação.

Desta forma, o constructo de bem-estar psicológico inclui uma noção do conceito a partir de uma perspetiva multidimensional, ou seja, inclui vários domínios relativos ao funcionamento psicológico positivo na idade adulta, direcionando a atenção para os aspetos cognitivos e afetivos, nomeadamente, a avaliação positiva que cada indivíduo faz de si próprio. Estas ideias-chave da análise de Novo (2003) foram também encontradas em Gonçalves (2006).

Em 2006, Gonçalves analisou o modelo teórico de bem-estar psicológico de Ryff, defendendo que se trata de um modelo multidimensional, integrador de várias variáveis (desde personalidade a variáveis sócio-demográficas), baseando-se na premissa de que o modelo facilita a descrição de competências cognitivas de uma pessoa e que são fundamentais para resolver os desafios que surgem nas diversas situações ao longo do ciclo vital do sujeito; estando até relacionado com um bom funcionamento psicológico associado ao ajustamento emocional, social e de maturidade individual.

Diversos autores (por exemplo, Gonçalves (2014), Novo (2003), Rodrigues (2012) e Ryff (1989a,b)) encontraram seis dimensões que incluem as características-base para o bom funcionamento do indivíduo e que se encontram intimamente relacionadas com o bem-estar psicológico (tabela 1).

Pelo exposto e ponderados os requisitos identificados, refere-se que o modelo de Carol Ryff (Ryff, 1989a,b; Ryff, 1995; Ryff & Singer, 2002; Ryff & Singer, 2008) parece ser o mais congruente e integrador face à panóplia de modelos teóricos existentes. Desta forma, refere-se que no seu modelo são enfatizadas seis dimensões, corporizando, cada dimensão, diferentes desafios que cada sujeito encontra ao longo a procura de um funcionamento positivo (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Tabela 1:

Seis dimensões do modelo de Ryff (Ryff & Keyes, 1995)

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
Dimensão 1 <i>Auto-aceitação</i>	Esta dimensão é, também, denominada de aceitação de si próprio/a. É tida como uma variável determinante para a (dita) saúde mental. Esta é, então, uma variável a partir da qual é apresentado um elevado nível de auto-conhecimento, assim como um excelente funcionamento e também maturidade. Sentir-se bem consigo próprio/a, estando consciente das próprias limitações.
Dimensão 2 <i>Crescimento pessoal</i>	Esta dimensão surge pela constante necessidade apresentada pelo indivíduo de crescimento e, obviamente, da sua própria evolução. Esta necessidade caminha na direção do aperfeiçoamento e pré-disposição para que o indivíduo se envolva em novas experiências que lhe permitam ultrapassar desafios e obstáculos que vão surgindo ao longo das diferentes fases da vida. Maximizar os talentos e capacidades.

<p>Dimensão 3 <i>Objetivos de vida</i></p>	<p>Estes objetivos de vida incluem-se na dimensão do bem-estar psicológico que inclui as crenças da pessoa relativamente a um conjunto de objetivos de vida. Neste sentido, são compreendidos como a manutenção de objetivos, intenções e sentido de direção da vida, conseguindo manter o sentimento de que a vida tem significado, ou seja, a pessoa com objetivos de vida apresenta maior probabilidade em atingir uma maior integração emocional (tanto no presente, como no futuro). Procura de um significado nos esforços desenvolvidos e nos desafios colocados. Integra o passado, presente e futuro.</p>
<p>Dimensão 4 <i>Relacionamento positivo com Outros</i></p>	<p>Surge através dos fortes sentimentos que incluem empatia e afeição para com os Outros, assim como na capacidade em amar profundamente, em manter a amizade e em se identificar com o Outro. Caracteriza-se por relações interpessoais calorosas, confiantes, seguras e empáticas.</p>
<p>Dimensão 5 <i>Domínio do meio</i></p>	<p>Diz respeito à capacidade da pessoa em escolher e conseguir criar ambientes que sejam adequados às características psicológicas que apresenta (participação no meio, capacidade de controlo e manipulação de outros ambientes considerados mais complexos). Gestão dos contextos ambientais de modo a satisfazer as necessidades próprias.</p>
<p>Dimensão 6 <i>Autonomia</i></p>	<p>Esta dimensão diz respeito à capacidade do sujeito em se auto-avaliar, em resistir à aculturação e conseguir independência face às aprovações externas que surgem, o que lhe permite a auto-determinação. Desta forma, a autonomia permite que o indivíduo tenha: maior sentido de liberdade (relativamente às normas vigentes), consiga resistir às pressões pessoais e consiga enfrentar os problemas de vida de modo mais positivo (baseando-se em critérios pessoais). Procura de um sentido de autodeterminação, de acordo com os valores próprios e não externos.</p>

As dimensões do constructo de bem-estar psicológico englobam a ausência de emoções negativas e, conseqüentemente, a presença de emoções positivas, bem como a avaliação cognitiva acerca da satisfação com a vida (ao longo de todo o ciclo vital). Isto significa que a satisfação com a vida é um aspeto determinante para a análise do constructo do bem-estar psicológico, uma vez que permite que a pessoa avalie tudo aquilo que executou ao longo da sua vida, salientando-se a perceção de desenvolvimento ao longo do ciclo vital (dependendo, esta perceção, da forma como o sujeito lida com as suas experiências sociais e que influenciam seu ciclo vital). Logo, os sujeitos que estão em fases desenvolvimentais mais avançadas (por exemplo, a fase da velhice) podem ter uma visão mais integrada do seu bem-estar psicológico, uma vez que avaliam a sua trajetória de vida a partir de todas as transformações de vida pelas quais já passaram (é, por isso, que se compreende que o desenvolvimento ao longo do ciclo vital implica a concretização das tarefas desenvolvimentais que influenciam não só o seu ajustamento, mas também o seu atual bem-estar psicológico).

Autores como *Petito e Cummins (2000)* salientam que o bem-estar psicológico consiste em duas componentes: uma primeira, satisfação com a vida, a qual envolve uma avaliação cognitiva e a segunda, afetiva, pois envolve sentimentos e humor. Os autores apontam fatores significantes no entendimento da qualidade de vida de jovens que incluem o suporte social e a perceção do estilo parental de seus/suas respetivos/as pais/mães. Mais, desta-

cam que o suporte social aumenta o bem-estar, uma vez que incita diversas influências positivas, as quais incluem desde o senso de sentido de vida, como a própria promoção da saúde.

Ainda nesta perspetiva, Sarriera (1993), na sua investigação com jovens espanhóis, identificou que o suporte familiar é um importante fator na construção do bem-estar psicológico. Já pelo contrário, a falta de suporte social foi relacionada a níveis inferiores de bem-estar e, até mesmo, a quadros psicopatológicos. Boeckel e Sarriera (2006) lembram que a percepção do estilo parental também deve ter em consideração a fase de desenvolvimento da pessoa (veja-se que a percepção adolescente é, sem dúvida, diferente da de um/a jovem adulto/a).

Outras investigações permitem concluir que determinadas estratégias de coping potenciam o bem-estar psicológico (Aspinwall & Taylor, 1992), sendo que os estudos longitudinais sugerem que o uso de determinadas estratégias de coping usadas pelos/as adolescentes, apesar de contribuir para o bem-estar dos/as jovens, não é, necessariamente, preditivo de uma boa adaptação na idade adulta.

Pelo exposto se compreende que alguns/mas investigadores/as têm procurado integrar as perspetivas atuais que envolvem o bem-estar concetualizando-as sob uma perspetiva cognitivo-comportamental desenvolvimentista (Bizarro, 1999). Isto ocorre porque diversas são as investigações que apontam para as consequências positivas de elevados níveis de bem-estar e satisfação com a vida, nomeadamente, em áreas como a saúde física e a saúde psicológica, assim como por exemplo a longevidade, o emprego, as relações sociais e os recursos pessoais e sociais (Diener & Ryan, 2009; Diener & Biswas-Diener, 2002; Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Logo, justifica-se a necessidade em estudar o constructo em causa, relacionando-o com fatores que o permitam promover.

Desta forma, no âmbito de enquadramento apresentado, considera-se que o constructo de bem-estar inclui o funcionamento psicológico ótimo do sujeito (Deci & Ryan, 2008). Todavia, tal como anteriormente referido, a história de vida científica do bem-estar (inclusive a sua definição) tem sido controversa, também ao nível da definição do que é uma experiência ótima ou uma boa vida.

Em Portugal, Bizarro, por forma a integrar as diferentes perspetivas atuais de conceitualização do bem-estar, desenvolveu um modelo teórico e conseqüente instrumento de avaliação do bem-estar psicológico na adolescência – a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA). Partindo deste enquadramento, Bizarro (1999, 2001) considera que o bem-estar psicológico deverá ser estudado como uma experiência alargada no tempo e que deverá ser concetualizado no âmbito da frequência das experiências subjetivas (e não com a intensidade de tais experiências) uma vez que a investigação demonstra que a frequência se apresenta como maior preditor do bem-estar psicológico (Watson & Clark, 1997).

Assim, o modelo apresentado pela autora é considerado desenvolvimentista, dado que considera que os instrumentos de avaliação devem ter em conta as características da população a que se destina (Ryff & Keyes, 1995).

Bizarro (1999, 2001) fez uma revisão de literatura e concluiu que um modelo multi-dimensional seria o mais adequado para compreender um conceito tão amplo e complexo, e que inclui componentes subjetivas que englobam, por sua vez, os domínios afetivo e cognitivo. Este modelo baseia-se, assim, numa conceitualização do funcionamento psicológico que enfatiza a componente cognitiva e a sua relação com o comportamento e a expressão emocional (Beck, 1991), indo, neste sentido, ao encontro da conceção de bem-estar psicológico que engloba as já mencionadas componentes (cognitiva e afetiva).

Ao desenvolver o seu modelo, Bizarro (1999) considerou fundamental incluir uma dimensão desenvolvimentista para que seja possível uma melhor consistência do construto, pois o construto de bem-estar deve ser entendido como “não-patológico”, integrador e multi-dimensional. Desta forma, o modelo cognitivo/comportamental - desenvolvimentista vem apresentar as características idiossincráticas do sujeito, definindo-o relativamente ao seu estágio desenvolvimental (Bizarro, 1999). Salienta-se que no estudo longitudinal desenvolvido pela autora (Bizarro, 1999) foi possível concluir pelos resultados obtidos que, apesar da estrutura multidimensional, todas as dimensões encontradas contribuíam para uma dimensão global, permitindo compreender o bem-estar como um *continuum* que vai de um maior a um menor bem-estar (encontrando-se uma dependência entre os pólos). Além desta, foi também possível concluir que o significado do bem-estar se mantém ao longo do tempo, sendo a dimensão cognitiva emocional positiva a que mais contribui e só depois as dimensões: cognitiva-emocional negativa e perceção de competências (em que as dimensões apoio social e ansiedade são as que menos contribuem para o melhor nível de bem-estar). Conclui-se, assim, que a partir deste estudo a intervenção junto dos/as jovens se deve centrar em aspetos como a promoção de aspetos cognitivo-emocionais positivos, a perceção de competências, a redução de aspetos cognitivo-emocionais negativos.

Desenvolveu um modelo que inclui cinco dimensões sendo que duas avaliam índices de dificuldades (Ansiedade e Cognitiva Emocional Negativa) e as restantes avaliam a presença de recursos pessoais que se consideram serem positivos para o bem-estar psicológico (Cognitiva Emocional Positiva, Apoio Social e Perceção de Competências). Globalmente, tem-se que a dimensão Ansiedade é constituída pela resposta aos desafios das tarefas desenvolvimentistas integrados no processo normal do desenvolvimento do/a adolescente (todavia, se frequentes, podem afetar o bem-estar psicológico e limitar o crescimento adaptativo dos/as jovens); a dimensão Cognitiva-Emocional Negativa e a dimensão Cognitiva-Emocional Positiva, considerando que as abordagens cognitivo-comportamentais relevam o papel das variáveis cognitivas como promotoras de bem-estar ou de dificuldades psicológi-

cas, salientando-se as auto verbalizações (a valência positiva ou negativa podem influenciar os estados emocionais e os comportamentos do indivíduo, constituindo-se mediadores importantes do bem-estar psicológico); dimensão Apoio Social, como por exemplo, de pais, professores e pares, pois o apoio emocional, partilha de atividades, companheirismo, revelação de pensamentos e emoções promovem a percepção de valor pessoal e de autoeficácia; a dimensão Percepção de Competências encontra-se diretamente ligada às reações afetivas e à orientação motivacional para os desempenhos, além de que é importante adquirir competências e estar motivado/a na aquisição destas. Desta forma a escala EBEP, permite o conhecimento do bem-estar do sujeito, o seu funcionamento nos domínios em causa e uma definição de possíveis dificuldades.

A analogia que é possível encontrar entre as dimensões do bem-estar do adulto e adolescente revela, como referido por Thornton (2011), que tanto a natureza como a expressão das competências e características do bem-estar sofrem alterações ao longo do tempo, logo, não são estáticas.

Para autores como Keyes e Lopez (2002) os níveis de funcionamento positivo traduzem dimensões do bem-estar psicológico e social, onde se incluem os níveis de funcionamento positivo. De acordo com tal modelo, o sujeito está de boa saúde mental (*flourishing*) quando apresenta pelo menos um dos sintomas do bem-estar emocional e cinco do funcionamento positivo, pelo menos nos últimos trinta dias (todos ou quase todos os dias).

Na sua teoria de alargamento e construção de emoções positivas, Fredrickson (2001) sustenta que as emoções positivas devem ser cultivadas dado que permitem aumentar os recursos pessoais, logo, fortalecer o bem-estar emocional do sujeito. Neste enquadramento salienta-se a investigação de Bryant, Chadwick e Kluwe (2011) de onde se conclui que o *savoring* (desfrutar) tem implicações tanto no bem-estar, como no coping, parecendo este (*savoring*) estar associado a altos níveis de saúde mental subjetiva, o que reforça a ideia de Tugade, Fredrickson e Barret (2004) de que o facto de serem mantidas emoções positivas, estas podem ter efeitos relevantes no bem-estar do sujeito.

Neste enquadramento é importante relembrar que alguns/mas autores/as têm vindo a apelar para a urgente necessidade em integrar o conceito de bem-estar (Sirgy, 2012), pois apesar de múltiplas tentativas ainda não existe um consenso. Há, no entanto, algum consenso no que se refere a algumas características do mesmo, por exemplo, de entre as diferentes propostas apresentadas, há algum consenso em torno da definição do conceito incluindo a existência das dimensões: cognitiva (juízo avaliativo, associado a conceitos como a satisfação com a vida, seja global ou especificamente), e emocional (podendo esta ser positiva ou negativa e ser expressa também em termos globais de felicidade, ou em termos específicos através das emoções).

Autores como Gallagher, Lopez e Preacher (2009) utilizando duas amostras, uma de estudantes universitários/as (N=591) e outra do National Survey of Midlife Development in the United States (MIDSU2; N=4032), mostraram suporte empírico para a estrutura multidimensional proposta para o bem-estar subjetivo (Diener, 1984; Diener et al., 1999), o bem-estar psicológico (Ryff, 1989a,b) e o bem-estar social, permitindo-lhes, então, revelar um modelo com 3 fatores de 2ª ordem (bem-estar hedônico, eudaimônico e social) que constituía a melhor representação da estrutura hierárquica do bem-estar.

Neste sentido, é importante relembrar o pressuposto de Huta e Ryan (2010), para quem a eudaimonia e a hedonia não são mutuamente exclusivas, uma vez que uma combinação de ambas contribui para o designado maior bem-estar, reforçando tal aspecto as conclusões da investigação de Keyes et al. (2002): para indivíduos com um nível de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, simultaneamente, altos ou, simultaneamente, baixos existe um efeito identificado como amplificação; e com um dos níveis alto e o outro baixo há o que os autores consideraram como efeito de compensação.

Por outro lado, sabe-se que o bem-estar psicológico foi desenvolvido e concetualizado a partir da perspetiva ligada à eudaimonia (concetualização teórica), e que procurou ultrapassar algumas limitações do modelo de bem-estar subjetivo, nomeadamente, quando se estuda apenas uma dimensão. Porém, esta tem a limitação de apresentar dimensões associadas de modo exclusivo ao denominado funcionamento psicológico positivo e, de acordo alguns/mas autores/as, uma concetualização adequada de bem-estar deveria englobar domínios relacionados com o funcionamento positivo, mas também domínios ligados aos índices de sintomatologia (Diener, 1994; Headey, Kelley & Wearing, 1993; Kazdin, 1993), logo, deveriam ser desenvolvidas perspetivas integradoras do conceito. Assim, Ryan e Deci (2001) compreendem o bem-estar como um conceito multidimensional que engloba aspetos de ambas as perspetivas, hedonismo e eudaimonia.

Nalguns estudos mais recentes surge o modelo de Lent (2004). Neste modelo considera-se que o bem-estar subjetivo e psicológico são duas importantes dimensões da expressão humana e, por isso, esta perspetiva procura ser um entendimento compreensivo do bem-estar, que inclui diversas variáveis (pessoais, comportamentais e ambientais).

Resumindo, o bem-estar é uma ampla área de estudo, cuja investigação reflete as diferentes concetualizações teóricas e operacionalizações do conceito (Novo, 2003) que têm vindo a ser apresentadas. Todavia, não obstante tais diferenças, é consensual que a origem do conceito se encontra na discussão filosófica e científica entre hedonismo e eudaimonia (como objetivos de vida), discussão esta que conduziu ao aparecimento de duas abordagens de pensamento que orientam os modelos atuais de bem-estar (Keyes et al., 2002; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995) – o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico.

Tal como referido em Monteiro, Tavares e Pereira (2012) a perspetiva hedónica defende o princípio da acumulação do prazer e evitamento da dor (logo, o bem-estar consistirá na avaliação subjetiva da felicidade, referindo-se às experiências de prazer e sofrimento), sustentando o modelo atual de bem-estar subjetivo que não obstante a multiplicidade de investigações efetuadas tem sido alvo de críticas, essencialmente no que respeita ao seu caráter teórico-conceitual e empírico restrito. Respondendo, então, a tais críticas surge a perspetiva eudaimónica, mais abrangente, centrando-se no funcionamento psicológico positivo e desenvolvimento de valores que incluem a auto-realização, o crescimento pessoal e o florescimento humano. Neste sentido, o modelo atual de bem-estar que suporta tais orientações teóricas é o bem-estar psicológico, proposto por Carol Ryff, que defende que o bem-estar pode ser identificado a partir dos recursos psicológicos de que o sujeito dispõe (processos cognitivos, afetivos e emocionais) e podem ser, globalmente, descritos a partir de seis dimensões centrais ao funcionamento psicológico positivo (anteriormente apresentadas), as quais devem ser compreendidas não como contributo para o bem-estar, mas antes como componentes do próprio bem-estar (Monteiro et al., 2012). Compreende-se, assim, a distinção entre o bem-estar subjetivo e psicológico, possibilitando o primeiro identificar o quão satisfeito ou feliz está o sujeito e em que áreas da sua vida tal se constata, enquanto o segundo salienta o quão satisfeito e feliz o sujeito se sente em determinados domínios psicológicos e os recursos psicológicos de que dispõe.

Concluindo, o conceito de bem-estar resulta de uma avaliação subjetiva acerca dos aspetos cognitivos e emocionais, centrando-se em valores, necessidades e sentimentos e baseando-se na satisfação com a vida, satisfação profissional, satisfação na relação com os outros, nas vivências do dia-a-dia e nos aspetos afetivos positivos. Resulta, então, não só do exercício de um papel ativo na sociedade, mas também de interações apropriadas com o Outro, da capacidade em ultrapassar dificuldades sem perturbações significativas ou stress, isto é, a capacidade de realização positiva do projeto de vida pessoal, conseguindo ter satisfação pessoal e bem-estar (Novo, 2003; Cardoso, 2011). Logo, como refere Horta (2013), independente da sua origem, experienciar uma emocionalidade positiva tem consequências diversas para e no funcionamento físico e psicológico, estando esta premissa associada à tendência em formar uma perspetiva positiva dos acontecimentos de vida (Tugade et al., 2004), em experienciar sentimentos de pertença e de menor isolamento, e ter não só maior suporte social, como também sucesso profissional.

Assim sendo, o modelo do bem-estar subjetivo atual compreende este como um constructo multidimensional que engloba as componentes afetiva e cognitiva (com diferenças empíricas e filosóficas) que apesar de independentes se relacionam entre si (Schimmack, Schupp, & Wagner, 2008), optando-se no presente trabalho pelo uso da pers-



petiva desenvolvimentista de Bizarro (dado o facto de ter sido desenvolvido um instrumento de avaliação próprio).

## **2. BEM-ESTAR NO/A ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Segundo Soares (2014), as estratégias de intervenção têm vindo a revelar resultados positivos na promoção do bem-estar, do desenvolvimento pessoal e do sucesso académico, sendo que a perspetiva eudaimónica do bem-estar, em particular o modelo proposto por Carol Ryff, apesar de apresentar um potencial de intervenções bastante interessante, não tem sido suficientemente aproveitado nas intervenções convencionais.

Neste enquadramento e de acordo com a revisão da literatura efetuada, vários autores (Costa & Leal, 2004; Ribeiro, 2005; Santos, Pereira, & Veiga, 2009) salientam que a entrada no contexto universitário pode constituir-se como um período de stress com implicações ao nível da saúde dos/as estudantes. Também, neste sentido, Costa e Leal (2004) consideram que os/as estudantes que não saíram do seu núcleo familiar para estudar, revelam indicadores de melhor bem-estar físico e psicológico, assim como equilíbrio emocional mais positivo, mais confiança, hábitos de estudo mais adaptados e competências de gestão do tempo mais eficazes. Tais conclusões corroboram as conclusões do estudo de Ribeiro (2005) relativo à importância da família como suporte social na saúde.

Allen (2016), por seu turno, assume que os adultos são capazes de desenvolver relações de vinculação com outros (pares), logo torna-se relevante reconhecer que a partir da adolescência será o período durante o qual as relações com outros, gradualmente, adquirem qualidades de uma relação de vinculação (conforme, anteriormente, descrita).

Logo, é importante ter em conta a forma como o/a estudante percebe o seu suporte social, isto porque no estudo de Pinheiro e Ferreira (2005), com o intuito de avaliar o valor preditivo das variáveis de suporte social em relação às vivências adaptativas do/a estudante, foi possível concluir que uma percepção positiva do suporte social por sua parte tende a aumentar o seu bem-estar (diminuindo os sintomas de doença física ou psíquica). Ainda de acordo com os referidos autores, quanto mais elevada a percepção de suporte social apresentada pelos/as estudantes, mais satisfatórias se revelam as suas vivências académicas (e, conseqüentemente, mais positivo se apresentará o ajustamento à universidade).

Neste enquadramento as palavras de Diniz e Almeida (2006) tornam-se importantes, uma vez que o ensino superior se compreende como um contexto físico e social desafiante, tido como um contexto com privilégios para a própria investigação sobre o modo como os/as estudantes lidam com as novas exigências e as mudanças que em si ocorrem (internas e externas) devido às suas experiências académicas. Neste sentido, são encontradas algumas condições às quais os/as estudantes estão expostos/as, nomeadamente, as relaciona-

das com o seu bem-estar, sendo, por isso, possível que alterações nos seus padrões de vida influenciem o bem-estar e, conseqüentemente, as suas condutas acadêmicas (Coleta & Coleta, 2006). A este propósito os referidos autores desenvolveram um estudo cujo objetivo era o de avaliar a relação entre os índices de bem-estar e o comportamento acadêmico, tendo obtido como resultados a evidência que os/as estudantes apresentavam índices de bem-estar e felicidade positivos, revelando satisfação com a instituição de ensino e com o próprio rendimento acadêmico (permitiu, então, confirmar a existência de uma relação significativa entre o bem-estar e o comportamento acadêmico).

## CAPÍTULO II

### O/A ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

*O homem não sabe mais que os outros animais; sabe menos.*

*Eles sabem o que precisam saber. Nós não.*

Fernando Pessoa



A entrada no ensino superior representa o confronto com diversos desafios, nomeadamente, a separação do núcleo familiar e círculo de amigos/as, as novas metodologias de ensino, as diferentes formas de gestão do estudo e do tempo, o estabelecimento de novas relações interpessoais, e os novos espaços organizacionais e sociais (Castro & Almeida, 2016).

Quando o/a jovem termina o ensino secundário coloca-se a hipótese de entrar no ensino superior. A entrada no ensino superior é, muitas vezes, resposta a um sonho que é compartilhado de modo positivo e de forma bastante intensa com o conjunto de pessoas que fazem parte da sua vida (Almeida & Soares, 2004). Esta ingressão na vida académica é um ponto de viragem determinante na vida de qualquer jovem. Por outro lado, tais autores lembram que os/as jovens ultrapassam várias barreiras e quando ingressam na universidade têm visões inocentes e, muitas vezes, irreais sobre o que caracteriza a vida universitária, nomeadamente, o seu bem-estar.

Esta entrada no Ensino Superior é um acontecimento relevante na vida de qualquer estudante e implica mudanças, pelo que pode ser vivenciada como, seja por parte do/a aluno/a, seja por parte da família, stressante (Caldeira et al., 2017). Neste contexto de ensino superior os/as estudantes estão e são expostos a inúmeras situações que estão na base de situações vivenciadas como stressantes, por exemplo, os exames escritos e orais, isto é, novas exigências pessoais e sociais durante a entrada e posterior adaptação à universidade.

Considerando a entrada do/a estudante neste novo contexto, ensino superior, sabe-se que as suas expectativas são elevadas, bem como as expectativas dos/as que o/a acompanham, como seja a família. Tais expectativas enquadram-se na esperada promoção da transição da adolescência para a fase adulta, com início na adaptação do/a jovem ao estabelecimento de ensino superior e, obviamente, ao curso (que se sabe nem sempre ser a sua primeira escolha vocacional), decorrendo, entre outros factores, das relações interpessoais estabelecidas com pares e docentes, das exigências cognitivas e de estudo, do grau de autonomia (que o novo contexto proporciona), das exigências pessoais (como a gestão do tempo e do dinheiro).

Tal com o mencionam Seco, Pereira, Filipe e Alves (2016), o contexto universitário parece influenciar a qualidade do desenvolvimento psicossocial do/a estudante, revelando-se como um dos fatores preponderantes no ajustamento, desenvolvimento e na própria aprendizagem do/a estudante universitário/a. Esta situação decorre, também, pelo crescimento da população que frequenta o ensino universitário, tornando-se fundamental ter em

conta variáveis como idade, género, objetivos e expectativas, sejam académicas ou psicossociais (Schleich, 2006), e até mesmo as atividades extra-académicas. Mediante tais características desta “nova” população, a universidade deve estar preparada, na reflexão deste autor, para conseguir promover não só o desenvolvimento cognitivo e profissional, mas também o desenvolvimento global do/a estudante, incluindo os desenvolvimentos pessoal, social e afetivo, ao longo do percurso académico de cada estudante. Esta perspetiva é, igualmente, defendida por Fernandes (2011) que compreende a universidade enquanto um contexto facilitador do desenvolvimento global do/a estudante, influenciando e sendo influenciado pelo ajustamento (não só académico, mas também pessoal, social e afetivo) e contribuindo para uma transição positiva entre os ciclos de ensino: ensino secundário e ensino superior (Fernandes, 2011). Logo, os objetivos desta educação universitária devem ser compreendidos a partir de uma perspetiva de formação integral dos indivíduos, tal como o afirmam Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006). Esta perspetiva vem no sentido de se conseguir alcançar um dos objetivos da estratégia EUROPA 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, ou seja, 40% da população entre os 30 e os 34 anos deverá ter formação superior ou equivalente no ano de 2020, dado que a composição social da população que frequenta o ensino superior tem vindo a alterar-se.

## **1. DESENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Tal como mencionado, o grande desafio atual de qualquer instituição de ensino superior é a criação de contextos de ensino e aprendizagem inovadores e, acima de tudo, que potenciem o desenvolvimento tanto pessoal, como, social, académico e profissional dos/as estudantes (Silva & Nascimento, 2014),

(...) depois de muitos séculos de fornecimento de serviços de instrução superior aos estudantes, hoje pretende-se que a universidade seja uma fornecedora de serviços promotores do seu desenvolvimento, fazendo com que a atenção dos responsáveis se volte mais para os problemas e desafios que se lhe colocam (Diniz, 2001, p. 146).

Este desenvolvimento no/a jovem adulto/a é, nas palavras de Chickering e Reisser (1993), um período de desenvolvimento psicossocial composto por inúmeros desafios e, conseqüentemente, novas tarefas, de uma complexidade crescente (quadros de referência mais alargados e diferenciados em várias dimensões: sentido de competência, desenvolvi-

mento e integração das emoções, autonomia, relações interpessoais, aquisição da identidade, desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida), influenciado e que influencia as características institucionais do ensino superior (associadas a características pessoais e familiares). Este corpo teórico crescente defende que o meio ambiente tem um papel determinante no e para diferentes processos, como o ajustamento, o desenvolvimento e a aprendizagem, dada a natureza e intensidade dos estímulos académicos e sociais que proporciona. Por exemplo, Astin (1997) e Pascarella e Terenzini (2005) são representantes desta linha de pensamento, pois partem do pressuposto que o ambiente formal e informal da Universidade, em articulação com as características pessoais e familiares do/a estudante, acrescido do seu envolvimento em atividades académicas e sociais contribuem para o seu ajustamento académico e social. Tais teorias defendem a existência de um conjunto de fatores que visam a promoção do ajustamento e do desenvolvimento do/a jovem adulto/a, isto é, o ambiente institucional, as experiências dos/as estudantes (nos diversos contextos de vida, incluindo a família) e as interações com os agentes socializadores.

O grande desafio é que estes novos desafios e contextos de vida possam ser encarados pelo/a estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador, sendo que tal perceção parece depender da conjugação dinâmica de três planos: pessoal, familiar e social. Logo, o ambiente que o/a jovem adulto/a encontra no ensino superior pode estar na base de um crescimento positivo se os desafios e os apoios (familiares, relacionais e institucionais), forem os adequados aos níveis de desenvolvimento do/a estudante, uma vez que a entrada no ensino superior é vista, antecipada e ansiosamente, como uma vida recheada de novos desafios (académico, pessoal e social), associada à possibilidade de construção de novos projetos de vida, amizades e relacionamentos (por exemplo, sair de casa significa repensar a gestão de novos papéis, tarefas de desenvolvimento e a construção de respostas eficazes às tarefas académicas colocadas pelo novo sistema). Assim, se os novos contextos de vida forem percecionados pelo/a jovem adulto/a como significativos, estimulantes e desafiantes, então estes potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial (se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo poderão constituir-se como fatores de inadaptação ou desajustamento).

Na transição para o ensino superior existe, também, o desenvolvimento de expectativas, nem sempre correspondidas, o que poderá estar na base de insatisfação (como: desistência, dificuldade em estabelecer e manter contactos interpessoais, abuso de álcool e outras drogas, discriminação das minorias e desigualdades de sucesso). No caso português, tal como referido em Almeida, Soares e Ferreira (1999), e Diniz (2001), uma das causas de

insatisfação por parte do/a estudante é o ingresso em cursos menos desejados, a frequência de estabelecimentos de ensino que não correspondem à primeira opção e, em alguns casos, a colocação numa instituição muito afastada do local de residência. Neste sentido, é determinante para o/a estudante que consiga encontrar respostas eficazes a tais problemas, ou seja, que consiga contextualizar as tarefas de desenvolvimento e os processos sociais da sua aprendizagem, sem esquecer que a relação com a família, com os/as colegas e a disponibilidade dos/as docentes para apoiar o/a estudante poderão constituir-se como uma importante rede de suporte para e na superação de algumas dificuldades de integração, e daí se conclui que a transição do/a estudante não se resume a um plano unicamente pessoal, mas implica também os planos familiar e social.

Por outro lado, o/a estudante revela também preocupações relacionadas com o seu potencial, nomeadamente, o facto de cada vez mais haver interesse por uma educação útil, que tenha significado pessoal e esteja conectada às exigências do mercado de trabalho atual, isto é, de permanente mudança. Por isso, Chickering e Reisser (1993), e Pascarella e Terenzini (2005) defendem que promover o desenvolvimento do/a estudante é uma das tarefas centrais do ensino superior, o que origina a que haja a necessidade de conhecer melhor a população universitária para melhor promover o seu desenvolvimento e adaptação (Taylor, Machado, & Sá, 2012).

Pascarella e Terenzini (2005) salientam a existência de outras teorias e modelos que surgem enquadrando o aparecimento de novos/as estudantes no ensino universitário, a massificação do ensino superior, ou seja, o surgir de novas características que, inicialmente, não eram consideradas. Tais características incluem o crescente número de minorias étnicas, raciais e sexuais, bem como idade, objetivos, expectativas e necessidades (académicas e psicossociais) apresentadas pelos/as estudantes (Schleich, 2006). Esta alteração das características da população-alvo, origina a que Schleich (2006) defenda a necessidade de as universidades terem a função de se prepararem para promover, ao longo do processo de formação académica dos/as estudantes, o desenvolvimento global destes/as (nos domínios: cognitivo, profissional, pessoal, afetivo e social). Isto porque o sucesso do/a estudante não implica apenas a aquisição de conhecimentos mas o seu desenvolvimento global.

Assim, com este crescente número de jovens adultos/as que frequentam o ensino superior, os/as investigadores/as têm vindo a mudar a sua perspetiva, considerando esta fase como um período de desenvolvimento, estruturalmente distinto dos anteriores e com características próprias, dado que a frequência de uma universidade engloba o confronto com tarefas de desenvolvimento, cuja resolução opera mudanças desenvolvimentais, em



domínios como o cognitivo, o emocional, o social, o ideológico, o cultural, o vocacional e o sexual (Silva, 2003).

De acordo com autores como Chickering e Reisser (1993), as referidas tarefas de desenvolvimento que o/a estudante universitário/a deve completar são, essencialmente, o desenvolvimento da competência, da autonomia, o estabelecimento de relações interpessoais maduras (desenvolvimento da intimidade) e a aquisição/consolidação da identidade, o que implica que a sua superação com sucesso está na base, como referido em Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014), da existência de oportunidades de exploração de alternativas, de escolhas e de compromissos (vocacionais, relações íntimas e, até, ideológicos). Logo, o próprio contexto universitário é um facilitador da referida exploração individual realizada através das diversas experiências proporcionadas por esse contexto, permitindo que o/a estudante se comprometa com as escolhas que vai fazendo ao longo do tempo.

Autores como Chickering desenvolveram pressupostos teóricos diferentes. Neste caso, o autor construiu uma teoria do desenvolvimento dos vetores, ou seja, apresenta uma proposta sobre o desenvolvimento do/a estudante do ensino superior, o modelo dos vetores de desenvolvimento (reconhecida a importância de tal modelo devido à sua aplicação prática e realista aos contextos universitários). O autor identificou, através da sua investigação, sete vetores, tendo cada qual subcomponentes, com a característica de se desenvolverem simultaneamente, e que de acordo com Chickering e Reisser (1993) os vetores são “itinerários principais da viagem para a individuação” (p.35). Deste modo, os vetores são a representação de tarefas psicossociais de desenvolvimento que se encontram relacionadas com as experiências proporcionadas ao/à jovem adulto/a pela universidade que frequenta, podendo esta promover e potenciar o seu crescimento. O desenvolvimento em cada vetor, para os autores, inclui um processo cíclico de diferenciação e integração não só de percepções, mas também de comportamentos, sendo estes, mais tarde, integrados e organizados para que seja estabelecida uma imagem de si coerente. Tal movimento cíclico complexifica-se à medida que a forma como o/a estudante se percebe torna-se mais complexa e, conseqüentemente, mais coerente “o estudante universitário tem que desenvolver o sentido de competência, aprender a controlar os sentimentos negativos e a ser flexível, manter um equilíbrio entre a liberdade e a intimidade, encontrar a sua vocação, refinar crenças e valores e fazer compromissos” (Chickering & Reisser, 1993, p. 35). Não sendo o crescimento ao longo dos vetores apenas maturacional (requer estímulos), salienta-se que a resolução de um dado vetor (seja de forma positiva ou negativa) irá afetar as resoluções seguintes (apesar de ser possível que, no processo de desenvolvimento, ocorra a reciclagem de vetores,

ou seja, os referidos autores concluíram que os/as estudantes se movem ao longo dos diferentes vetores de formas diferenciadas e que estes podem interagir uns com os outros, sendo que certas questões, previamente trabalhadas, podem e são, frequentemente, reexaminadas).

Concluindo, tal como ocorreu com Erikson, Chickering propôs que a aquisição da identidade está em parte dependente do movimento do/a estudante ao longo dos três primeiros vetores, dado que para se clarificar a si próprio/a teria que o fazer previamente a que os relacionamentos interpessoais se tornassem mais maduros.

Apresenta-se, então, os sete vetores:

**Vetor 1-** Desenvolver o sentido de competência

A progressão enquanto estudante universitário/a, segundo Chickering e Reisser (1993), desenvolve-se tendo em conta um aumento de competências em diversos domínios: intelectual (inclui, a aquisição de conhecimento e capacidade para análise, síntese e criação de ideias, física e manual (realização atlética ou artística e interpessoal, compreensão das preocupações e motivações dos outros, saber cooperar e comunicar com os outros (Fernandes, 2011), estando este associado ao crescimento, sentido de competência crescente e da autoconfiança nas suas capacidades para lidar com a mudança e alcançar de forma eficaz aquilo a que se propõe. Neste momento o sentido de competência intelectual revela-se importante, uma vez que o desenvolvimento está dependente da capacidade do sujeito em simbolizar acontecimentos e objetos. Assim, o crescimento na competência intelectual influencia o desenvolvimento ao longo dos restantes vetores de desenvolvimento, isto é, a construção de um repertório de competências que permite a compreensão, a análise e a síntese (progressivamente, mais sofisticada) das vivências académicas. Globalmente, as competências física e manual incluem o rendimento atlético (desenvolvimento da força e da autodisciplina) e o rendimento artístico (invenção ou criação de novos produtos), enquanto a competência interpessoal engloba diversas capacidades: escuta, cooperação, comunicação, capacidade de responder adequadamente ao Outro e escolha de estratégias que procuram favorecer o crescimento de relacionamentos (salienta-se que esta competência é estimulada através das experiências de contacto do sujeito com outras pessoas, dentro e fora do contexto de sala de aula).

**Vetor 2 - Desenvolver e integrar as emoções**

Este 2º vetor inclui a contínua aceitação por parte do sujeito das suas emoções, desenvolvendo uma maior capacidade não só de as identificar, como de as exprimir saudavelmente e as integrar na sua personalidade. Segundo Chickering e Reisser (1993), enquanto nos anos anteriores à universidade e mesmo nos anos em que a frequentam, os/as estudantes “lutam” com uma variedade de emoções bastante intensas e que têm origem social e biologicamente; já no período universitário, o controlo impregnado pelos cuidadores primários e até pela própria sociedade no período da infância é examinado, compreendido e, porventura, substituído por padrões de controlo internos. A tarefa a desenvolver será, então, a capacidade crescente para a paixão e o compromisso pelo designado comportamento inteligente. Assim, ao longo da vida universitária, o/a estudante, aprende a lidar com as emoções aceitando-as, e desenvolvendo um controlo interno sobre estas e uma expressão mais flexível. Neste sentido, as emoções negativas (como: depressão, ansiedade, tensão, aborrecimento, desejo e medo), quando excessivas podem afetar, de forma negativa, o processo de desenvolvimento (consequentemente, o processo educativo).

Resumindo, de acordo com Fernandes (2011), este vetor envolve a consciencialização das emoções (identificação e expressão das mesmas) e a sua integração (como seja o autocontrolo ou a sua libertação, diferenciação e complexificação dos diferentes estados emocionais).

**Vetor 3 - Desenvolver a autonomia em direção à independência**

A generalidade dos/as estudantes quando ingressam no ensino superior são confrontados com o facto de terem de sair de casa, logo, que tomem decisões, estabeleçam objetivos e desenvolvam mais autonomia que, para os referidos autores, significa segurança, estabilidade e coordenação de comportamentos com objetivos pessoais e sociais, sendo sinónimo de maturidade. Desta forma, a autonomia requer três processos de independência: emocional (ao que subjaz a ausência da necessidade constante de segurança, afeto e aprovação), instrumental (enquanto capacidade para conseguir executar as atividades por sua iniciativa, sendo auto-suficiente na resolução de problemas) e interdependência (como o reconhecimento do acréscimo de responsabilidade em relação a si próprio/a, aos outros e aos objetos) (Fernandes, 2011).

Aos poucos, ou seja, à medida que a competência se desenvolve, o/a estudante vai-se “desligando” do pai e da mãe e da necessidade de aprovação, mas também de segurança constante, reconhecendo a importância do Outro, que, simultaneamente, não implica qualquer

rutura. As outras duas tarefas com as quais o/a estudante se confronta é a redução da dependência em relação aos pares e às regras institucionais, atingindo a maturidade quando são construídas e estabelecidas relações com base no respeito e solidariedade com pares, pais e outros. Em relação à independência instrumental esta relaciona-se com o fortalecimento de características como a autoconfiança e a capacidade de conduzir a sua vida, isto é, a capacidade para utilizar os conhecimentos que lhe são dados, capacidade de fazer planos (possibilidade em os alterar e aplicar), descoberta de formas para alcançar assuntos do seu interesse (e contornando possíveis obstáculos), e gestão de uma série de responsabilidades. Assim, desenvolver a denominada autonomia inclui o reconhecimento de que não se pode “operar” sozinho/a e que o excesso de autonomia pode incapacitar formas saudáveis de interdependência (o/a estudante reconhece que os outros não podem ser dispensados). Logo, o sujeito passa a ser respeitador de si próprio mas também daqueles/as que o rodeiam, esperando que aconteça o movimento recíproco. Este aumento do respeito por si e pelos outros parece estar na base da aceitação da interdependência.

#### **Vetor 4 - Desenvolver as relações interpessoais**

Este vetor foi reconhecido como importante na formação da identidade desde que se reconhece que as experiências com os outros ajudam na formação do *self* e, por isso, Fernandes (2011) ressalva que este vetor se relaciona com os três anteriores e define, simultaneamente, os três vetores seguintes. Neste âmbito, sabe-se que à medida que o/a estudante se envolve no contexto universitário emerge uma crescente capacidade em interagir com o Outro promovendo-se, deste modo, um aumento de tolerância, da apreciação das diferenças dos outros e o estabelecimento de relações de qualidade com os outros (íntimos e amigos/as chegados/as), a designada capacidade para a intimidade.

Neste sentido, a tolerância compreende-se como a capacidade de aguentar o que não agrada ao sujeito e de criar abertura e aceitação à diversidade (característica da população universitária). Os autores Chickering e Reisser (1993) defendem que o crescimento da diversidade cultural no contexto universitário torna o desenvolvimento da tolerância particularmente importante, permitindo, igualmente, que o desenvolvimento para uma maior tolerância aumente a capacidade para a intimidade saudável. Pelo exposto se compreende que o desenvolvimento neste vetor culmina não só com a partilha, mas também com a aceitação e a seletividade de relacionamentos caracterizados como mais duradouros e mais resistentes (seja às crises, à distância ou à separação).

**Vetor 5 - Desenvolver a identidade**

Este 5º vetor é um vetor-chave, pois se por um lado, o estabelecimento da identidade depende (em parte) do crescimento da competência, bem como das emoções, da autonomia e até dos relacionamentos interpessoais positivos, por outro lado, o desenvolvimento do vetor promove (e até facilita) as mudanças ao longo dos restantes dois vetores. Logo, é preciso lembrar que para o/a jovem adulto/a os acontecimentos psicossociais são determinantes no âmbito da clarificação das suas concepções, características físicas, aparência pessoal, papéis e até dos comportamentos sexuais apropriados, sendo que estabelecer a identidade implica, igualmente, refletir sobre as origens sejam familiares, étnico-culturais, religiosas ou históricas. Por outro lado, sabe-se que o conceito de identidade continua como um sentimento sólido do Eu (ainda que possa mudar ao longo da vida). Desta forma, as questões com as quais o/a jovem se confronta, nesta fase de desenvolvimento, durante a sua vivência universitária não estão limitadas a si ou a esta fase do ciclo de vida, pois também se encontram em fases posteriores. Resumindo, envolve a capacidade em integrar as facetas da sua experiência individual (como seja a gestão da ansiedade e pressão); o negociar de uma auto-imagem estável mas também realista (incluindo a aparência e as características pessoais, como a orientação sexual e a articulação do seu auto-conceito com os papéis sociais); a realização de experiências e a experimentação de papéis em áreas consideradas importantes no âmbito da tomada de decisão; e o reconhecer das preferências e realizações tidas como significativas (Fernandes, 2011).

**Vetor 6 - Desenvolver um sentido de vida**

Este vetor diz respeito a um sentido de direção futura e objetivos fundamentais para a expansão de competências, da identidade e de relações interpessoais; objetivos estes com a finalidade de planear ações e formas de ultrapassar os obstáculos o que implica a capacidade em ser intencional, avaliar interesses e opções. Desta forma, o crescimento, neste vetor, exige que seja feito o desenvolvimento de planos que integrem prioridades em diferentes níveis (interesses recreativos e vocacionais) e das aspirações e estilos de vida do sujeito. Logo, segundo Fernandes (2011), isto significa que, neste vetor, há o desenvolvimento de interesses e planos de ação, bem como a hierarquização de objetivos de vida nos diversos planos (familiar e profissional/vocacional) e reconhecer o seu estilo pessoal de vida.

**Vetor 7 - Desenvolver a integridade**

Este vetor implica a clarificação de crenças pessoais válidas, internamente consistentes e condutoras do comportamento, sendo que, para os autores (Chickering & Reisser, 1993), o desenvolvimento da integridade relaciona-se com o estabelecer da identidade e a clarificação dos objetivos, pois a confiança absoluta nas regras é substituída por considerações mais relativistas e aplicadas em função dos objetivos que tencionam servir (os valores de autoridade de anteriormente são revistos, isto é, alguns são rejeitados, enquanto outros são considerados aceitáveis à identidade emergente e são retidos, personalizados e, conseqüentemente, interiorizados). Envolve, então, o aumento da capacidade do sujeito para lidar com a relatividade dos valores, a congruência entre valores, crenças e o próprio comportamento do sujeito (Polydoro, 2000; Fernandes, 2011).

De acordo com a investigação realizada pelos autores (Chickering & Reisser, 1993), estes acreditam ser importante desenvolver um conceito mais alargado de estudante que frequenta o ensino superior, para que se possa refletir e, obviamente, responder à crescente variedade de sujeitos que ingressam no ensino superior (estudantes mais velhos/as, etnias diversas, assim como culturas). Esta diversidade é defendida por Chickering e Reisser (1993) no sentido em que o ambiente universitário influencia o desenvolvimento dos/as estudantes, nomeadamente, o facto de os envolvimentos social e cultural serem considerados determinantes para o seu crescimento.

Os referidos investigadores defendem a existência de 6 áreas de influência (positiva ou negativa) que é exercida pelas diferentes universidades no crescimento do/a estudante ao longo de cada um dos referidos 7 vetores, incluindo estas áreas de influência (e os presumíveis efeitos), a clareza dos objetivos institucionais e a consistência interna das políticas, as práticas e as atividades; o tamanho da instituição; o curriculum, o ensino e a avaliação; os/as amigos/as, grupos e cultura do/a estudante; a acessibilidade e o apoio da instituição; os programas de desenvolvimento e os serviços de apoio ao/à estudante.

De acordo com o referido por Fernandes (2011), da análise da literatura os referidos vetores fazem parte do processo global de desenvolvimento psicossocial de todos os indivíduos, qualquer que seja a sua faixa etária ou nível de escolaridade, assumindo o seu expoente máximo aquando da frequência universitária pelo sujeito, assumindo, a resolução das tarefas desenvolvimentais incluídas em cada vetor, um carácter positivo ou negativo (em que todas as resoluções afetam a resolução no âmbito do vetor seguinte). Saliencia-se que

segundo Silva (2003) pode ser, graças à interação entre si, encontrada uma reciclagem de vetores que pode originar uma reformulação de tarefas, entretanto, solucionadas.

Todavia, este modelo não é imune a críticas, pois apesar de ser compreendido enquanto modelo do desenvolvimento por vetores, o seu autor, segundo Mayhew et al. (2016) não considerou mais detalhadamente o desenvolvimento cognitivo, sendo este apenas considerado como uma subtarefa do primeiro vetor. Por outro lado, Diniz (2001) critica, igualmente, o modelo mas por considerar que a descrição do desenvolvimento humano apresentado se baseia apenas no padrão de desenvolvimento de sujeitos do sexo masculino; assim como outros autores defendem que a teoria de Chickering falha ao nível da especificidade e precisão com que os vetores são definidos.

Tais vetores, de acordo com alguns autores, dividem-se em dois tipos: académicos (experiências vividas na universidade, como a alteração de métodos de estudo, das disciplinas e docentes, do rendimento académico e do envolvimento curricular); e sociais (interações sociais com o grupo de pares, com os/as docentes e pessoal não-docente), pois tal como refere Schleich (2006), este ingresso corresponde a um primeiro projeto de vida profissional, gerando crises e desafios pessoais e interpessoais. Todavia, é necessário não esquecer que aos problemas associados a ambas as dimensões juntam-se outros de cariz pessoal (por exemplo, saudades de casa, solidão e limitações nas competências sociais), financeiro e de gestão da casa, como morar com outras pessoas e hábitos alimentares (Soares et al., 2006; Imaginário, 2011). Estas mudanças são bastantes marcantes e, por isso, é fundamental ter uma rede de suporte social que auxilie o/a jovem na sua adaptação ao novo contexto, uma vez que este contexto também se caracteriza pelo estabelecer de relações sociais e afectivas, relações estas que, segundo Teixeira, Castro e Piccolo (2007), sendo satisfatórias contribuem para o bem-estar psicológico e conseqüente boa integração do/a estudante, pois o apoio do grupo de pares, da família, do corpo docente e do pessoal não-docente torna-se, segundo Costa e Leal (2004), decisivo para a adaptação ao nível pessoal e interpessoal do/a estudante.

Sintetizando, Fernandes (2011) salienta que as vivências não só académicas mas também sociais que se encontram associadas ao ingresso e, conseqüente, frequência da universidade podem ser percecionadas como possíveis situações de transição uma vez que originam mudanças exigindo adaptações constantes. Todavia, independentemente, de a transição ser avaliada como positiva ou negativa, é preciso ter em conta que todo o processo de transição implica um período de adaptação.

Resumindo, pelo facto de existir uma panóplia de fatores e características que procuram explicar e, conseqüentemente, influenciam o ajustamento dos/as jovens ao ensino superior são, obviamente, muitos os modelos teóricos que o procuram explicar. Porém, os autores, Pascarella e Terenzini (2005), defendem que tais modelos se podem dividir em dois tipos: desenvolvimentais e de impacto, sendo que os desenvolvimentais se centram no desenvolvimento do/a estudante e alterações internas que ocorrem nas suas dimensões de vida (como: cognitivas, identitárias e morais), e os de impacto nas mudanças originadas por aspetos externos, em que o ingresso no ensino superior é compreendido como um facilitador do seu desenvolvimento (Imaginário, 2011; Fernandes, 2011). Esta passagem para a designação de estudante universitário/a representa uma nova fase na vida de qualquer jovem, implicando mudanças e uma adaptação à nova realidade, o que pode gerar ansiedade e, até mesmo, interferir no seu desempenho académico (Schleich, 2006).

Este modelo vem, então, abordar a frequência do ensino superior como um contexto fundamental para a construção da identidade do/a estudante a diferentes níveis (físico, intelectual, emocional e social), tornando-se, então, oportuno refletir sobre a influência do contexto universitário no desenvolvimento do/a estudante, a partir de diferentes perspetivas de intervenção, isto é, desde a organização curricular (competências científicas e técnicas específicas), às práticas pedagógicas (centradas no/a estudante, em dimensões como o estilo de aprendizagem, o trabalho autónomo e processo de avaliação que se assume como momentos de pressão para a aquisição de conhecimento e que envolvem o retorno do trabalho do/a estudante). Uma vez que segundo este modelo, o desenvolvimento não resulta só de um processo de maturação interno mas dos desafios e oportunidades que são proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999).

Por outro lado, Chickering e Reisser (1993), lembram que a frequência do ensino superior também permite o envolvimento dos/as estudantes em diversas experiências e interações, tornando-se palco de diferentes escolhas (acrescentar-se-ia que uma das escolhas se pode relacionar com as atividades extra-académicas).

Estas escolhas podem ser encaradas como desafios (a par das esperadas mudanças desenvolvimentais, características entre o final da adolescência e início da idade adulta), implicam o tornar-se autónomo/a, decidir quem é e o que quer fazer no futuro (Chickering & Reisser, 1993; Diniz, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005).

Neste sentido, Soares et al., (2006) lembram que do ponto de vista estritamente académico existem desafios que, para alguns/mas estudantes, se tornam quase intransponíveis, dada a angústia provocada. Um exemplo de tais desafios é a existência de um ambi-



ente de ensino-aprendizagem muito menos estruturado, onde normas, expectativas e exigências colocadas ao/à estudante são mais ambíguas e ténues, sendo esperado da sua parte, por exemplo, um comportamento mais pro-ativo, mais iniciativa, independência e autonomia (processos estes envolvidos no processo de aprendizagem).

Neste sentido, relembra-se a reflexão de Raposo (2003) que considera que um dos domínios de maior impacto da transição para o ensino superior encontra-se na forma como se organiza o ensino, a aprendizagem e a avaliação, registando-se uma significativa mudança na relação pedagógica, nos conteúdos lecionados e nos métodos de ensino utilizados. Tanto a mudança na relação pedagógica é significativa, como o facto de o/a estudante universitário/a passar a desempenhar um papel mais ativo de construtor/a do seu próprio conhecimento, bem como na existência de uma maior quantidade de conteúdos, o uso de linguagem mais científica e técnica (consequentemente, uma abordagem mais abstracta) que exige compreensão (e não tanto memorização).

Assim, se compreende (como anteriormente mencionado) que como este novo contexto exige ao/à estudante maior autonomia, se este/a não a souber gerir de forma adequada, bem como as múltiplas solicitações extra académicas, poder-se-á “perder” neste contexto, fragilizando o seu rendimento académico. Neste sentido, Alarcão (2000) defende que o/a docente tem um papel fulcral (nomeadamente, junto dos/as estudantes de primeiro ano), pois a sua competência científica, pedagógica e relacional, bem como o grau de expectativas que colocam em relação aos/às estudantes, o respeito pela diversidade de capacidades e modos de aprender, a atenção que dedicam e, as suas competências de organização e gestão curriculares, são fatores essenciais para que o/a estudante consiga alcançar sucesso académico. Isto porque a entrada no ensino superior significa não só a concretização de um sonho mas acarreta alguma ansiedade e elevados níveis de stress quando os/as estudantes não conseguem ultrapassar os desafios que lhe são propostos pelo novo contexto (Almeida & Soares, 2004; Rosin, 2012), podendo estar na origem de sintomas psicopatológicos (Lemos, 2010).

De acordo com o referido, anteriormente, há que questionar sobre o estágio de desenvolvimento dos/as estudantes universitários/as, uma vez que diversos/as são os/as autores/as que o tentam compreender e clarificar.

Ao longo dos últimos anos, nomeadamente, nas últimas três décadas, tem-se vindo a verificar profundas mudanças no ensino superior português, como seja, o número de alunos/as que passaram a ingressar o ensino superior que aumentou exponencialmente (Araújo, Almeida, Guisande, & Paul, 2006), consequência do acesso ao ensino superior. Desta

forma, o aumento da população de estudantes no ensino universitário traduz uma progressiva heterogeneidade em variáveis, como género, idade, classe social, média de entrada e expectativas (Araújo et al., 2006; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Assim, a entrada e frequência da universidade passa a ser compreendida com um número crescente de alunos/as e a expectativa de obter qualificações que permitam exercer profissões técnicas superiores (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005). Logo, é abandonada a ideia de que apenas sujeitos pertencentes a um determinado estatuto social poderiam ingressar na universidade (Araújo et al., 2006), passando a ser encarado como um ensino massificado aberto às várias camadas sociais, o que permite uma alteração da visão da instituição, universidade, encarada agora como um agente em mudança, influenciada pelas alterações sociais. Concluindo, é fundamental que haja um renascer da instituição – universidade – para que esta esteja atenta à forma como a sociedade reformula os seus princípios e valores, devendo, por isso, ser revistos os métodos utilizados neste contexto, assim como os objetivos e a organização curricular, repensando as metodologias de aprendizagem de modo a que seja dada resposta ao seu público, cada vez mais heterogéneo (Cunha & Carriho, 2005), pois deve contribuir para o desenvolvimento pessoal dos/as estudantes, promovendo a integração e ajustamento académico pessoal e social (Ferreira et al., 2001).

Veja-se que não só a entrada mas também permanência no ensino superior envolve desafios adicionais às imensas tarefas psicossociais tidas como normativas dos/as jovens adultos/as. Estes/as deparam-se, como refere Soares (2014), com vários aspetos da sua vida académica, social, pessoal e vocacional, o que origina que o contexto académico nem sempre seja vivenciado como um ambiente facilitador de desenvolvimento. Isto porque representa diversos momentos criadores e potenciadores de crise e vulnerabilidade individual, o que pode comprometer o amadurecimento psicossocial e o rendimento académico. É, por isso, que autores como Bayram e Bilgel (2008), Bewick, Gill, Mulhern, Barkham & Hill, Koutsopoulou, Miles, Slaa e Barkman (2010) reforçam que um número considerável de estudantes do ensino superior vivencia problemas psicológicos significativos, evidenciando-se, entre outros, quadros de ansiedade, de depressão e de sonolência excessiva (fadiga).

## **2. SATISFAÇÃO ACADÉMICA NO ENSINO SUPERIOR**

Estudos sobre a vivência académica revelam que esse processo ocorre ao longo dos anos de frequência da universidade e são importantes face às inúmeras transformações que têm atingido a sociedade em geral, e a universidade em particular, assim como a organiza-

ção económica, social, cultural e política. Cada vez mais, a informação e o conhecimento ocupam um papel relevante, e o acesso à educação transformou-se num objetivo valorizado tanto pelos indivíduos, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, como pelas nações que visam ao aumento de sua capacidade de produzir inovações e de resolver problemas (Pascarella & Terenzini, 2005).

Esse contexto amplo tem produzido impactos nas instituições de ensino superior, mudando as prioridades e as funções da universidade. Assim, tem sido ressaltada a urgência de se trilhar novos rumos e de procurar uma nova identidade para atender às necessidades atuais (Mercuri & Polydoro, 2003; Pascarella et al., 1996). Essa aproximação a tais inovações no campo do conhecimento e da sociedade, porém, deve considerar as características, as necessidades e as expectativas dos estudantes, também em mudança, dado o ampliado acesso ao ensino superior.

A procura de acesso ao ensino superior impulsionou o enorme crescimento desse nível de ensino. Perante este facto, conforme ressaltam Pascarella e Terenzini (2005), a missão das instituições de ensino superior não pode ficar restrita a proporcionar melhor nível de conhecimento aos/às alunos/as ou a formar estritamente para a profissão, mas focado no seu desenvolvimento integral. Outro ponto a ser valorizado e reconhecido é que o percurso de formação não se limita ao ensino formal, devendo ser destacada a importância de se julgar o peso da vivência académica, entendida não somente como o desenvolvimento dos conteúdos do currículo escolar e a consequente obtenção do diploma. As pesquisas de Capovilla e Santos (2011) e Fior e Mercuri (2003) demonstraram a relevância das atividades não obrigatórias na formação de universitários/as, percebida por eles/as próprios/as como um diferencial para a sua vida pessoal e profissional. Vários estudos têm apontado a relevância de se compreender como os/as estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam as suas decisões quanto à vida académica. Compreender este tema envolve o estudo do processo de interação entre as características do/da estudante e do ambiente universitário bem como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Santos & Almeida, 2002; Soares et al., 2006; Tinto, 1993; Vendramini et al., 2004). Nessa perspectiva, a integração ao ensino superior é vista como um processo complexo e multifacetado que o/a estudante constrói no seu quotidiano, com base nas expectativas no seu potencial cognitivo com a estrutura e com os demais elementos organizacionais que compõem a instituição. A clareza da sua definição é muitas vezes dificultada pelo uso de diferentes termos como referência ao mesmo fenómeno, como integração, ajustamento, adaptação (Santos, Polydoro, Teixeira, & Bardagi, 2010). Tal como aqui

assumida, a integração refere-se ao grau em que o/a estudante compartilha atitudes, normas e valores com os pares, o corpo docente e a instituição (Tinto, 1988). Granado et al., (2005) ressaltam que a probabilidade maior de insucesso aumenta quando esse processo de integração não ocorre, especialmente no primeiro ano do curso, pois o sucesso nessa etapa inicial é um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso acadêmico desses/as alunos/as. Em razão da importância que o primeiro ano do curso ocupa no novo contexto educativo, observa-se que, em países norte-americanos e europeus, os problemas na adaptação e no rendimento dos/as universitários/as, bem como a sua estratégia para estudar, têm sido sistematicamente pesquisados (Almeida & Soares, 2004; Pascarella et al., 2006; Santos & Almeida, 2002). Considerando o seu caráter mais amplo, Ferreira e colegas, (2001) esclarecem que a definição de sucesso acadêmico ultrapassa a restritiva noção de rendimento escolar, traduzida por uma nota obtida numa determinada disciplina ou na média no final do ano. Quanto à satisfação acadêmica, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) destacam seu importante papel na avaliação de eficácia institucional. Contudo, como Astin (1997) já alertava, a satisfação acadêmica não tem recebido a atenção necessária dos/as investigadores/as que pesquisam sobre o ensino superior, que a entendem como a percepção dos/as estudantes sobre a sua experiência educacional; dessa forma, está diretamente relacionada com o envolvimento do/a aluno/a com a instituição, bem como com a sua decisão de nela permanecer ou de evadir-se. Também, Pennington, Zvonkovic e Wilson (1989) destacam que a satisfação pode mudar ao longo de sua trajetória, pois a experiência educacional pode ser vivenciada ou afetada pelas próprias características do indivíduo. Verifica-se assim que, por um lado, a satisfação mostra-se associada à integração ao ensino superior, já que interfere no envolvimento do/a estudante com a instituição e com o curso e na sua decisão de permanência. Por outro lado, ela constitui a própria experiência de integração, envolvendo as vivências pessoais, acadêmicas e sociais. A relevância do construto justifica o crescente interesse de investigadores/as estrangeiros/as em investigar a experiência de formação dos/as estudantes de ensino superior (Almeida & Soares, 2004; Pascarella et al., 2006; Soares et al., 2006; Santos & Almeida, 2002). Contudo, ainda há necessidade de estudos específicos sobre as peculiaridades do universo acadêmico nacional que possibilitem uma compreensão mais aprofundada do perfil do/a aluno/a, identificando as suas características e vivências. Esse investimento poderá levar à proposição de um ambiente acadêmico e social apropriado à integração e à aquisição de atitude pró-ativa diante da aprendizagem.

Assume-se como pressuposto que a forma como os/as estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam as suas decisões quanto à vida acadêmica depende do estudo

da interação entre as características do/a estudante e do ambiente universitário, assim como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Granado et al., 2005; Tinto, 1993; Vendramini et al., 2004; Palomera, Salguero, & Ruiz- Aranda, 2012).

O ensino superior tem vindo a ser considerado como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento económico, social e cultural das nações, num contexto de crescente competição global (Ferreira, Taylor, & Magalhães, 2009). A entrada no ensino superior implica muitas vezes mudanças marcantes na vida dos jovens (Teixeira et al., 2007). Representa uma descontinuidade em relação a experiências pessoais, sociais e académicas anteriores e pressupõe a superação de um conjunto heterogéneo de desafios, entre os quais, o afastamento da família e amigos, as novas formas de organização do tempo, entre outras (Brown & Ralph, 1999).

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior surge, segundo Azevedo & Faria (2006), como uma das mais importantes de todo o ciclo de vivências académicas dos/as jovens estudantes. Ao entrar para o Ensino Superior, o/a estudante encontra um ambiente, radicalmente, diferente daquele que conheceu durante toda a sua vida académica, podendo este ser encarado, simultaneamente, como um desafio e uma ameaça (Azevedo & Faria, 2006) uma vez que exige a adoção de estratégias de trabalho e organização pessoal e pode ainda ser descrita como indutora de stresse e de tensão.

Desta forma, a satisfação com a vida, um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, constitui uma medida de avaliação global das condições de vida em geral (Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio, 2005). Considerando que a satisfação com a vida se correlaciona positivamente com as várias esferas da vida (Seco et al., 2005) e que a satisfação académica será uma das dimensões importantes no processo de interação entre a instituição e o indivíduo (Schleich et al., 2006), parece-nos pertinente perceber o grau de satisfação que o/a estudante sente em relação à instituição que o acolhe. A satisfação académica com a instituição é perspectivada de forma multidimensional (Soares et al., 2002) e as escalas existentes para a avaliar contemplam várias dimensões. São exemplo de tais escalas o Questionário de Satisfação Académica (QSA) de Soares e os colegas (2002) e a Escala de Satisfação com a Experiência Académica (Schleich et al., 2006), utilizadas para avaliar os níveis de satisfação dos/as estudantes em relação à qualidade da sua experiência no ensino superior, tendo sido a primeira escala referida utilizada no presente estudo.



## CAPÍTULO III

# ATIVIDADES EXTRA-ACADÉMICAS, BEM-ESTAR E SATISFAÇÃO ACADÉMICA

*A liberdade é a possibilidade do isolamento.  
Se te é impossível viver só, nasceste escravo.*

Fernando pessoa





No modelo de Finn (1989) - modelo de Participação-Identificação -, no âmbito do envolvimento do/a estudante na Escola, destaca-se que a participação do/a estudante inclui um conjunto de comportamentos associados ao envolvimento na instituição acadêmica bem como a participação em atividades extra-acadêmicas, que se apresentam como relevantes para a aprendizagem. De acordo com o autor, o nível de autonomia dos/as estudantes e a oportunidade em participar em atividades extra-acadêmicas aumentam com a idade, conseguindo participar em tais atividades (algumas vezes como complemento e outras vezes em substituição do currículo formal). Este modelo defende a existência de duas dimensões primárias - participação (elemento comportamental) e identificação (elemento emocional) - incluindo a participação na escola, comportamentos de resposta às necessidades, participação em atividades extra-acadêmicas, e tomada de decisão; por seu turno, a identificação com a escola engloba os sentimentos de pertença à instituição e a valorização desta. Concluindo, segundo este modelo, uma crescente fraca participação e fraca identificação do/a estudante resultam no não-envolvimento e num posterior abandono escolar, enquanto aqueles/as com forte participação e identificação, estão envolvidos/as e apresentam melhores resultados académicos.

Todavia, apesar de tais conclusões serem encontradas em diversas investigações sobre o envolvimento, participação em atividades extra-acadêmicas, satisfação e bem-estar, em Portugal escassos são os trabalhos em que se procura compreender a relação entre o bem-estar e a participação dos/as jovens em atividades extra-acadêmicas. Neste sentido, salienta-se, por exemplo, o estudo de Amaral (2013) dos poucos que tentam compreender a relação entre a participação em atividades extra-acadêmicas e estudantes do ensino superior (estudantes de medicina), tendo concluído que, no âmbito da população em estudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da adaptação à Universidade tendo em conta variáveis como: género, frequência de atividades extracurriculares e tempo semanal dedicado a tais atividades. Estas conclusões poderão ser enquadradas pela especificidade do contexto português em que a importância dada à participação em atividades extra-acadêmicas, socialmente, não é tão significativa como acontece noutros países, como sejam os E.U.A., para quem a participação em tais atividades é valorizada. É, neste sentido que se destaca uma das conclusões do estudo de Amaral (2013) para quem é importante que os responsáveis pelas diversas instituições educativas não descurem a sua função de incentivar o envolvimento dos/as estudantes em atividades extra-acadêmicas uma vez que estas favorecem o seu desenvolvimento de competências transversais potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional (Nunes & Almeida, 2009). Isto porque, de acordo com Finn (1989), a participação em atividades extra-acadêmicas promove o envolvimento dos/as estudantes com a Escola, permitindo, desta forma, compreender de que modo o envolvimento é influenciado pelas características pessoais e pelas da instituição

acadêmica que frequentam. E o autor continua referindo que os/as estudantes que participam de forma regular em atividades extra-acadêmicas desenvolvem um sentimento de pertença à sua comunidade escolar, cujo sentimento pode auxiliar na construção de níveis superiores de auto-estima e de comportamento resiliente (Vara, Fernandes, Queirós, & Pimentel, 2016) e outros resultados educacionais. Tais evidências foram, igualmente, destacadas por Mahoney e Cairns (1997) que constataram que o envolvimento em atividades extra-acadêmicas se relaciona, por exemplo, com a diminuição dos índices de abandono escolar. Assim, concluíram que a referida participação em atividades extra-acadêmicas por parte de estudantes sem qualquer vinculação/envolvimento com a escola e os seus valores, seria uma oportunidade para criar uma relação positiva e voluntária para com a instituição acadêmica, ao contrário de possíveis procedimentos alternativos que incidem sobre as dificuldades que apresentam.

Por tudo isto, alguns/mas autores/as propõem que o aumento do envolvimento se concretiza através de diversas estratégias, como seja a participação em atividades extra-acadêmicas (Finn & Voelkl, 1993), o melhorar das relações com os adultos e a própria comunidade escolar, e as características individuais (Sirin & Rogers-Sirin, 2004).

Considerando o exposto anteriormente relacionar as variáveis bem-estar e atividades extra-acadêmicas torna-se determinante. Inicia-se, então, por salientar as conclusões da investigação de Flor (2003) comprovando que as atividades realizadas fora do ambiente académico são importantes e contribuem de forma diferenciada para o processo formativo do/a jovem universitário/a, uma vez que se caracterizam como formas de aprendizagem, possibilitando e promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional do/a jovem. Este bem-estar deve ser alcançado pelo sujeito tendo este/a a capacidade em conseguir identificar os seus desejos, satisfazer as suas necessidades, mudar e lidar adequadamente com o(s) seu(s) contexto(s), uma vez que de acordo com a OMS é fundamental que o sujeito tenha controlo sobre a sua saúde e procure o seu bem-estar, melhorando a sua qualidade de vida (Ribeiro, 2005).

Por outro lado, além do relacionamento entre bem-estar e atividades extra-acadêmicas, também estas se relacionam com o rendimento académico, ou seja, o rendimento académico é compreendido como um dos fatores potenciadores do (in)sucesso académico. Neste âmbito, autores como Araújo e Almeida (2010) realizaram uma investigação com o intuito de determinar a influência de diversos fatores no rendimento dos/as estudantes, na qual concluíram que variáveis como a nota de candidatura, a deslocação do meio familiar, a estrutura curricular do curso, a adaptação ao curso e à instituição, a participação em atividades extra-acadêmicas, os métodos de estudo, as relações interpessoais, os projetos de carreira e a satisfação com o curso e a instituição, se relacionam, significativamente, com o rendimento académico.

Outro aspeto que se destaca é o conceito de satisfação com a vida, enquanto um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, sendo, por isso, uma medida de avaliação global das condições de vida em geral (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2006). Neste sentido, compreende-se o conceito de satisfação com a vida correlacionando-se este, positivamente, com as diferentes esferas da vida (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2006), logo, a satisfação académica parece ser uma das dimensões importantes no processo de interação entre o contexto universitário e o/a jovem (Schleich et al., 2006). Desta forma, a satisfação académica e a forma como o contexto universitário é perspectivado de forma multidimensional (Soares et al., 2002), foram a base para o desenvolvimento de diversas escalas que contemplam diversas dimensões. De tais escalas são exemplos, o Questionário de Satisfação Académica (QSA) de Soares et al., 2002) e a Escala de Satisfação com a Experiência Académica (Schleich et al., 2006), ambos os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de satisfação dos/as estudantes em relação à qualidade da sua experiência no contexto universitário.

Por outro lado, alguns autores, como Wolniak e Pascarella (2005), salientam que as experiências académicas parecem ser base da satisfação profissional, porém, outros autores (como Kotler & Fox, 1994) destacam que a maioria das universidades não corresponde às expectativas dos/as jovens, uma vez que não se mostram preocupadas com aspetos como a satisfação dos/as estudantes, assumindo-se o prestígio e a reputação institucional como uma dimensão extrainstitucional (as instituições competem, atualmente, pelo corpo docente, estudantes e recursos financeiros).

Esta mudança do próprio contexto universitário (estudantes com backgrounds diferentes, crescente competitividade da própria instituição,...) origina a que o ambiente vivenciado pelo/a jovem seja menos estruturado, com regras, expectativas e exigências mais ténues e, simultaneamente, mais ambíguas, contrapondo com o que lhe é exigido (competências de estudo estruturado, níveis elevados de iniciativa, organização e autonomia na sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento de estratégias que lhe permitam atingir os seus objetivos), bem como a exigência determinante de conseguir adotar respostas adaptativas mais adequadas para que consiga experienciar satisfação e o tão desejado sucesso académico (Fernandes, 2011).

Estando a satisfação relacionada com o bem-estar dos/as jovens, Costa e Leal (2004) salientam que o suporte social se revela como determinante para o bem-estar psicológico, pois ao ingressar no contexto universitário é necessário que o/a estudante se consiga ajustar ao conjunto de mudanças que daí advêm, sendo o apoio encontrado junto de pares, família e docentes, fundamental. Todavia, pode não encontrá-lo de imediato, não o identifica, ou se tende a não pedir a ajuda de que necessita para lidar com os seus problemas, pode desenvolver defesas que estão na base de um retraimento emocional, este não-

compatível com o bem-estar psicológico (mas, que pode auxiliar no processo de ajustamento, uma vez que procura reduzir os níveis de ansiedade e depressão). Esta estratégia de controlo inclui o auto-controlo da situação, nomeadamente, o resistir ao impulso de fazer juízos irrefletidos e, conseqüentemente, de tomar decisões precipitadas (ou seja, ter tempo para agir), a coordenação de comportamentos/atividades (como seja, definir objetivos, ter um plano, lidar com o problema de modo abstrato e lógica) e a contenção emocional (isto é, não entrar em pânico, não mostrar ao Outro as emoções vivenciadas). Esta estratégia, parece, assim, influenciar o bem-estar psicológico, ao mesmo tempo que se associa a fatores de distress.

É, assim, pertinente compreender o conceito (satisfação acadêmica) no âmbito da avaliação do contexto educativo, ou seja, compreender o impacto da satisfação acadêmica na vida dos/as estudantes universitários/as. Todavia, uma das dificuldades que se encontra aquando do estudo deste constructo relaciona-se com a sua definição, pois apesar de se encontrarem algumas investigações sobre este, a sua definição continua pouco objetiva, encontrando-se, ainda, pouca uniformidade na sua definição que auxilie a compreensão teórica (Martins, 2000). Para esta indecisão, quanto à sua definição, tem contribuído o facto de os/as investigadores/as o considerarem como uma variável de avaliação cognitiva (Okun, Braver, & Weir, 1990) ou um estado afetivo (Bean & Bradley, 1986) relativamente à experiência acadêmica dos/as estudantes e até mesmo uma avaliação subjetiva que integra componentes afetivas e cognitivas que refletem a percepção dos/as estudantes (Astin, 1997). Esta avaliação subjetiva é também defendida por Soares e Almeida (2011), mas sendo, neste caso, uma variável (cognitiva/afetiva) que permite a avaliação subjetiva respeitante à qualidade da experiência acadêmica dos/as estudantes.

Pelo exposto compreende-se a referência de Araújo e Almeida (2010) que defendem que a satisfação acadêmica, enquanto constructo teórico, reflete a qualidade dos diversos aspetos relacionados com a experiência acadêmica dos/as estudantes, bem como se relaciona com variáveis como: pertinência e qualidade do curso; estrutura organizativa do curriculum e sua atualidade; métodos pedagógicos utilizados no processo ensino-aprendizagem; qualidade das relações interpessoais entre estudantes e restantes membros do processo ensino-aprendizagem; condições proporcionadas pela universidade; resultados académicos, rendimento e sucesso académico; perspectivas profissionais do curso e desenvolvimento profissional do/a estudante. Os mesmos autores salientam, então, diversas componentes que a integram: a preparação técnica e científica e o desenvolvimento psicossocial dos/as estudantes.

De uma forma geral, compreende-se que o constructo de satisfação acadêmica é multidimensional, compreendendo, como o referem Soares e Almeida (2011), três diferentes dimensões: social (diz respeito à qualidade das relações estabelecidas dentro (incluindo

colegas, docentes e funcionários/as) e fora (pais e/ou outras figuras significativas) do contexto académico); institucional (relaciona-se com a satisfação com as estruturas, equipamentos e serviços que a universidade disponibiliza ao/à estudante) e curricular (implica a satisfação com as atividades e características inerentes não só ao curso mas, também, ao curriculum). É, assim, para os autores que a partir da perspetiva tridimensional sucintamente apresentada, se consegue uma avaliação das componentes centrais do constructo (satisfação académica) resultante da experiência universitária dos/as estudantes.

Schleich et al., (2006) salientam que a (in)satisfação dos/as estudantes é base para conhecer a realidade das consequências do contexto universitário no desenvolvimento global destes/as, por exemplo, a diferença entre a diversidade de expectativas construídas pelos/as estudantes e a oferta que a universidade apresenta pode estar na base de um baixo desempenho, reduzida integração, (in)sucesso académico e, até mesmo, o abandono do curso universitário que frequenta. É, então, na perspetiva dos autores, determinante que sejam implementadas ações promotoras do sucesso e se foquem na melhoria da formação dos/as referidos/as estudantes.

Esta perspetiva vai ao encontro de outras que, por a satisfação académica abranger toda a trajetória académica do/a estudante, compreendem-no como multidimensional, dado ser uma complexa realidade. Desta forma, atualmente, o referido conceito e a avaliação do mesmo têm vindo a ser considerados fundamentais enquanto medida de eficácia das universidades (Ferreira et al., 2009).

Globalmente, e de acordo com as perspetivas teóricas no âmbito da satisfação académica, este constructo é compreendido (conforme também já referido) como multidimensional uma vez que inclui uma panóplia de variáveis e fatores (seja intrínsecos como extrínsecos). Segundo, Soares et al., (2002) tem-se centrado a avaliação referente ao ensino superior na recolha e análise dos resultados, sejam cognitivos ou académicos, todavia, a investigação deste constructo não deve apenas ter em conta os dados de natureza quantitativa, dado que deve, igualmente, ter em conta a reflexão e o desenvolvimento psicossocial do/a jovem estudante.

Tal como, anteriormente, referido o/a jovem estudante, ao longo do seu percurso universitário, é confrontado/a com um conjunto de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, que se encontram associados a outras tarefas consideradas como complexas e que incluem quatro vertentes principais: académica, social, pessoal e vocacional. Assim, a vertente académica visa um período exigente de transição uma vez que requer adaptações constantes aos novos ritmos, bem como a novas estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de ensino e, conseqüentemente, de avaliação; a vertente social promove o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal (com colegas, família e docentes); a vertente pessoal implica que a experiência universitária deverá proporcionar o

estabelecer do sentido de identidade, promovendo o desenvolvimento da auto-estima e de uma visão pessoal acerca de si mesmo/a e do mundo que o/a rodeia; e vertente vocacional que visa o desenvolvimento da identidade vocacional (assume, neste caso, uma importância extrema nos processos de: tomada de decisão, exploração e, conseqüentemente, compromisso). Almeida, Soares e Ferreira (1999; 2002) lembram, assim, que tal diversidade de variáveis (característica do contexto acadêmico) se inclui neste processo complexo e multi-dimensional.

Outros autores como Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) salientam que a satisfação de cada sujeito é influenciada por variáveis como o contexto institucional e fatores pessoais (características individuais). Já Hagedorn (2000) salienta a existência de catalisadores e mediadores da satisfação acadêmica, compreendendo o conceito de catalisador como um evento significativo que pode estar ou não relacionado com o trabalho (por exemplo, a entrada na universidade, as circunstâncias familiares ou pessoais e o estado emocional), e o conceito de mediador como uma variável que influencia/modera as relações entre outras variáveis ou situações, como gênero, realização, reconhecimento, responsabilidade, relações, área acadêmica e a cultura institucional.

Por outro lado, Tinto propõe em 1975 um modelo teórico onde é salientada a importância das interações que se estabelecem no contexto institucional - universidade - e na respetiva análise dos diversos percursos dos/as estudantes universitários/as. Aproveita, igualmente, para descrever as características dos/as jovens estudantes quando estes/as ingressam na universidade, a influência social e a acadêmica. Neste período, os/as estudantes constroem novas relações, conhecem outros espaços e estruturas do contexto académico. Assim, infere-se que as experiências positivas irão reforçar a vontade em terminar o curso frequentado e as experiências negativas, dificuldades de integração, originam a falta de motivação e empenho em concluir o curso universitário. Logo, tanto o sucesso, como o insucesso, pode ser explicado pela não existência de adequação entre os valores e as expectativas dos/as estudantes, entre os valores e características da universidade que frequentam (ou até pela ausência de diversas experiências consideradas significativas e positivas de interação socializadora).

Soares e Almeida (2011) lembram que a investigação efetuada tem vindo a revelar que as variáveis de natureza contextual (tipo de curso frequentado e o facto dos/as estudantes participarem (ou não) em atividades extra-acadêmicas ao longo da sua experiência académica) parecem ser as que maior influência exercem no nível de satisfação que é vivenciada, nomeadamente, no que respeita às dimensões relacionais e institucionais da satisfação académica dos/as estudantes, ou seja, a avaliação deste constructo de satisfação académica pode ser compreendida enquanto medida do sucesso pessoal dos/as estudantes, bem

como um indicador do próprio sucesso institucional das diferentes instituições de ensino superior.

Por outro lado, a opinião de Almeida, Ferreira e Soares (2003) consubstancia-se em que a adaptação e o sucesso acadêmico são conceitos fundamentais para compreender a satisfação e o próprio desenvolvimento do/a estudante durante o período em que frequenta o contexto universitário, dependendo estes da forma como as exigências, as pressões e os desafios promovidos pelo contexto universitário são ultrapassados pelos/as estudantes, sem esquecer esta fase determinante na vida de qualquer jovem universitário/a.

Quando se trata de refletir sobre as atividades extra-acadêmicas, é importante ponderar que mais determinante do que a qualidade e dimensão da(s) rede(s) social(is) em que o/a jovem universitário/a está inserido/a é o modo como este/a percebe o seu suporte social. Logo, segundo Pinheiro e Ferreira (2005), uma percepção positiva do suporte social por parte do/a estudante, nomeadamente, em momentos de mudança, como seja, o ingresso no ensino superior, tende a aumentar o seu bem-estar (incluindo: a autoestima, o humor positivo e o otimismo face à sua vida) e a diminuir os seus sintomas de doença física ou psíquica (por exemplo, sentimentos de solidão e de stress). Desta forma, quanto mais elevada for a percepção de suporte social do/a estudante, mais satisfatórias serão as suas vivências académicas, sabendo-se que tais experiências tendem a espelhar o seu ajustamento à instituição (Pinheiro & Ferreira, 2005).

De acordo com alguns autores, de entre os quais se salientam Diniz e Almeida (2006), e Ferreira e colegas (2001), a integração social do/a jovem consubstancia um dos problemas-chave que este/a tem que ultrapassar aquando da sua entrada no ensino superior, pressupondo-se que, durante os primeiros cinco/seis meses de frequência universitária, a sua preocupação seja essencialmente o investimento nas relações interpessoais. Após tal período e estando estabelecida a sua rede de relações, sentindo-se satisfeitos/as ao nível social e afetivo, os/as jovens conseguem focar-se mais nas responsabilidades que a sua frequência académica envolve.

Imagínario (2011) entende que a adaptação ao ensino superior consiste numa complexa situação, envolvendo, esta, uma grande quantidade de fatores interpessoais e contextuais, sublinhando-se o impacto que tem no/a estudante, impacto este que depende das características desenvolvimentais e das exigências e apoios do/a estudante em novas situações.

Neste enquadramento o uso de estratégias de coping é determinante para o/a estudante, isto é, utilizar estratégias cognitivas e comportamentais que o/a ajudem a controlar, reduzir ou alterar as diversas exigências tanto internas como externas por forma a enfrentar o contexto académico. Polydoro (2000) salienta as conclusões de Lazarus e Folkman (1984) que referem coping como o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais que são

desenvolvidas pelo indivíduo para que este consiga lidar com as exigências internas e externas da relação pessoa-ambiente e que são avaliadas como excessivas (as reações emocionais causadas pelas referidas exigências).

Num estudo de Costa e Leal (2004) realizado sobre as mencionadas estratégias de coping que são utilizadas por estudantes universitários/as foi observado que as raparigas procuram estabelecer e manter relações fortes com a família e com o seu grupo de pares, enquanto os rapazes tentam realizar atividades distrativas, mudar os seus comportamentos e cognições procurando a aceitação das alterações e adotar comportamentos de compensação (por exemplo, consumo de álcool, uso de drogas e tabaco). Esta diferença encontrada entre género é, igualmente, evidenciada em outros estudos, por exemplo, Ferreira e colegas (2001) verificaram que as estudantes do sexo feminino apresentavam maior envolvimento e relacionamento com a família e baixo empenho em atividades extra-académicas. Salienta-se, assim, que as atividades extra-académicas, compreendidas no âmbito do sistema social da universidade, são as maiores promotoras do vínculo do/a estudante ao contexto académico (Polydoro, 2000).

Concluindo, os/as estudantes para que consigam enfrentar as diversas exigências e desafios característicos do contexto universitário, devem ter recursos internos, como competências individuais (cognitivas, emocionais e sociais), que os/as auxiliem. A própria importância do seu grupo de pares e o seu envolvimento em atividades extra-académicas são determinantes para o desenvolvimento de aptidões interpessoais e definir quais os apoios sociais indispensáveis são fundamentais para o seu bem-estar. Outros recursos são o contacto próximo com a família (pertinente fonte de suporte), uma relação amorosa privilegiada, descobrir um talento e bom ambiente de trabalho (Fernandes, 2011).

Logo, ajustar-se ao contexto universitário implica que o/a estudante se integre socialmente com Outros nesse contexto e que participe nas atividades sociais e desenvolva relações interpessoais satisfatórias (Diniz & Almeida, 2006). Isto porque tal como defende Astin (1997) as atividades em que os/as estudantes participam podem ser de carácter obrigatório (currículo formal) ou de carácter facultativo (atividades extra-académicas).

Assim, paralelamente à aquisição de conhecimentos teóricos (técnicos e científicos) e ao desenvolvimento de aptidões, o currículo de qualquer curso deverá, também, permitir que os/as estudantes desenvolvam competências ao nível comunicacional e relacional (nomeadamente, no que se refere aos dias de hoje em que a sociedade se caracteriza por mudanças rápidas).

Concluindo, o envolvimento dos/as estudantes em atividades extra-académicas de natureza variada tem vindo, aos poucos, a assumir uma crescente importância no seu percurso académico. Todavia, não só em contexto académico mas também aquando da integração no mercado de trabalho tem vindo a ser implementada uma medida no processo de



seleção e recrutamento nas diferentes áreas profissionais: adoção da criação do portfólio individual como ferramenta de avaliação curricular, onde também se registra a participação em atividades extra-acadêmicas. É uma medida que tem, igualmente, vindo a motivar os/as estudantes na procura de novas experiências para além do seu contexto universitário. É, porém, uma medida relativamente recente no âmbito da área das ciências da educação, emergindo a sua necessidade, segundo Rodrigues e Branco (2012), da diferenciação formativa (seja pela competitividade no âmbito do acesso a cargos/funções específicas, seja como complemento da própria formação académica).

Neste sentido, esta medida é utilizada com o intuito de evidenciar a aquisição de diferentes competências, bem como permite demonstrar a mobilização de tais competências em contexto de prática. Resultará, assim, de atividades que o/a estudante realiza e às quais deverá ser adicionada uma componente de reflexão. É, então, um instrumento de auto-análise crítica e reflexiva sobre o percurso pessoal e académico do/a estudante.

Desta forma se evidencia a importância, a valorização crescente que a participação e o envolvimento em atividades extra-acadêmicas assume numa candidatura realizada pelo/a estudante a um primeiro emprego, pois no portfólio poderão ser evidenciadas as experiências de trabalho colaborativo e a capacidade de integração em equipas multidisciplinares (relevante no contexto atual de qualquer formação). Resumindo, é um instrumento de auto/hetero-avaliação que exige tanto reflexão como a reformulação de atitudes, a atualização de conhecimentos e a mobilização do/a estudante em contexto real.

Revendo a importância da participação em atividades extra-acadêmicas da parte do/a estudante, revela-se importante perceber a noção de satisfação académica na avaliação do contexto educativo, universidade, auxiliando quando se trata em compreender o seu impacto na vida dos/as estudantes universitários/as.

Uma vez que abrange toda a trajetória académica do/a estudante, a satisfação académica é multidimensional e uma realidade bastante complexa, sendo, por isso, de interesse científico, também porque pode ser compreendida como uma variável do sucesso da própria instituição académica. Ferreira e colegas (2009) afirmam isso, mesmo, ou seja, o conceito e a avaliação da satisfação académica têm assumido particular relevância até porque se revela uma importante medida de eficácia no interior das instituições universitárias.

Uma das variáveis que se parece correlacionar com a satisfação académica é o bem-estar dos/as estudantes, uma vez que os dados obtidos permitem concluir pelo uso do modelo mais adequado, aquele que tem em conta os dois conceitos latentes correlacionados, ou seja, os bem-estar psicológico e subjetivo.

Outras investigações, principalmente, em Portugal centraram-se na adolescência, de onde se destaca o estudo de Bizarro (1999) a partir do qual foi possível concluir diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes ao longo de toda a adolescência

(no que respeita ao bem-estar). Neste sentido, outros/as investigadores/as afirmaram que a forma como os rapazes e as raparigas desenvolviam as suas narrativas de vida e como construíam a sua identidade, ao longo da adolescência, influenciava a construção da sua auto-estima (McLean & Breen, 2009), logo, poderia ser indicador da existência de diferenças estatisticamente significativas na vivência do bem-estar.

De acordo com outras investigações em educação é possível inferir que a exploração da carreira do/a estudante tem um efeito positivo na participação escolar e, obviamente, no desempenho académico. Veja-se que no ensino básico os/as estudantes que frequentam tais programas de exploração da carreira exibem uma maior taxa de envolvimento e, conseqüentemente, uma taxa menor de abandono do que aqueles/as que não participam (Castellano, Stringfield, & Stone, 2002; Orthner et al., 2010). Perry, Liu e Pabian (2010) revelaram que o papel de suporte associado ao planeamento de carreira no período do ensino básico é importante, pois concluíram que os/as estudantes com maior exposição ao planeamento de carreira apresentavam-se, significativamente, mais propensos/as a envolver-se na sua educação (maior grau de envolvimento escolar).

Globalmente, pode-se concluir, a partir das investigações desenvolvidas que o envolvimento na escola se associa e está na base de resultados positivos, ou seja, melhora a performance académica do/a estudante, evita o abandono/saída precoce da instituição educativa e, também, previne comportamentos de risco. A melhoria da performance académica implica que o envolvimento na escola será aquela importante área, na qual os programas e políticas de educação devem incidir e, por isso, promover para que diminua a diferença de desempenho entre estudantes; a diminuição do abandono e saída precoce dos/as estudantes implica que quando estes/as estão envolvidos/as e recebem notas mais baixas, tendem a trabalhar mais para melhorar o seu desempenho, em vez de não se esforçar (o seu comportamento resiliente é fomentado); por fim, previne comportamentos de risco pois quando os/as estudantes estão envolvidos/as na escola envolvem-se em todas as atividades, mesmo as extra-académicas, levando a que o seu tempo livre não seja “desperdiçado” com/em comportamentos de risco.

Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006) salientam que o envolvimento se relaciona de modo positivo com os resultados académicos obtidos pelo/a estudante (por exemplo, uma participação ativa em contexto de sala de aula (Appleton et al., 2006), satisfação académica e participação em atividades extra-académicas), logo, os/as docentes devem conseguir criar contextos de aprendizagem que sejam apelativos e desafiantes para todos/as, para que se sintam bem e queiram, efetivamente, aprender (Whitson & Consoli, 2009), promovendo a satisfação académica e o seu sucesso académico.

Por outro lado, em algumas investigações mais recentes, como a de Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli e Almeida (2011) foi possível concluir que outras variáveis

como gênero, local de residência e estatuto socioeconómico não revelam exercer qualquer efeito estatisticamente significativo quando analisados os níveis de satisfação escolar. Todavia, ao nível correlacional, a variável idade foi associada negativamente com a variável satisfação com a escola, enquanto a existência de relações positivas com pais/mães mostra indicadores de favorecer uma percepção positiva do ambiente escolar por parte dos/as estudantes. Foram, então, encontradas correlações positivas entre as variáveis satisfação escolar e as dimensões do bem-estar psicológico (correlação, esta, que se mantém evidente, ou seja, esse efeito moderado mantém-se mesmo após o controlo da influência das variáveis sociodemográficas). A partir de tais conclusões os autores consideram que tais resultados reforçam a compreensão do papel importante que a satisfação com a escola exerce para promover o desenvolvimento positivo global.

Atualmente, existem estudos com jovens universitários/as desenvolvido em Portugal (Instituto Piaget de Viseu) por Costa e Leal (2004) onde concluíram que o suporte social é determinante para o bem-estar psicológico destes/as. Desta forma, para o ajustamento ao novo contexto universitário é determinante o apoio dos pares, família e docentes. Então, se o/a estudante não conseguir identificar o suporte de que necessita pode desenvolver defesas que se consubstanciam por uma maior contenção emocional, contrária ao bem-estar psicológico, em que tal estratégia de controlo visa, segundo os autores, o auto-controlo da situação, o coordenar os comportamentos ou atividades e o conter as emoções, influenciando, assim, o seu bem-estar.

Então, através deste tipo de investigação é possível compreender que a avaliação que o/a jovem faz da sua vida apresenta uma estreita proximidade com a sua vida académica. Neste sentido, alguns autores, como Coleta e Coleta (2006), concluíram que a realização académica é um dos fatores preditivos do referido bem-estar subjetivo (nomeadamente, em estudantes do ensino superior), o que influencia o comportamento académico do/a estudante. No estudo realizado por Coleta e Coleta (2006) estes verificaram que os/as estudantes que apresentavam maior bem-estar subjetivo, revelavam, simultaneamente, mais e melhores condutas académicas (rendimento académico, nível de estudo, expectativas face ao curso frequentado e tempo passado na universidade, por exemplo) e revelavam indicadores de maior frequência de hábitos de leitura, atividades extra-académicas e prática regular de atividade e/ou desporto.

Numa investigação liderada por Zheng, Sang e Wang (2004) foi possível aos autores concluir que os/as estudantes universitários/as que se encontram deslocados da sua residência habitual mostravam valores mais elevados de bem-estar subjetivo se se encontrassem socialmente integrados/as no contexto universitário, neste caso, na sua universidade. Já numa outra investigação, sobre esta mesma temática, com estudantes do primeiro ano, os autores, Fernandes e Almeida (2005), concluíram que os/as estudantes que ingressaram

na universidade com classificações mais elevadas desenvolviam expectativas mais baixas acerca do seu envolvimento em atividades institucionais, bem como antecipavam menos a utilização de recursos e equipamentos fornecidos pela instituição, esperavam partilhar pouco as suas dificuldades pessoais com os/as docentes e não pretendiam ser questionados/as sobre as suas escolhas vocacionais. Contrariamente, tais estudantes tendem a mostrar um menor investimento nas relações interpessoais, comparando com os que apresentam resultados mais baixos, estando ainda mais focados nas suas tarefas curriculares. Por outro lado, os/as estudantes com aproveitamento mais baixo, tendem a preocupar-se mais com o envolvimento social e com a sua auto-realização em termos extra-institucionais.

Na sua generalidade, as variáveis relacionadas com a satisfação incluem relacionamentos interpessoais, aprendizagem, crescimento pessoal, formação profissional, qualidade do curso/universidade, mas há relações entre o bem-estar subjetivo dos/as estudantes universitários/as e os diferentes aspetos das suas vivências neste contexto universitário (Rosin, 2012).

Na procura de uma possível resposta ou respostas à questão anterior, salienta-se que uma das investigações realizadas em Portugal sob a temática do voluntariado enquanto atividade extra-académica foi realizada por Ferreira (2013), tendo o autor referido que na sua investigação, Flor (2003) concluiu que as atividades realizadas fora do contexto académico contribuem, ainda que de modo diferenciado, para o processo formativo do/a aluno/a, uma vez que se caracterizam como formas de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional do/a estudante.

Astin e Sax (1998) constataram, numa investigação realizada nos EUA, que o voluntariado, como atividade extra-académica, pode contribuir para o aumento do desenvolvimento académico dos/as estudantes, inclusive das suas competências pessoais e do sentido de responsabilidade cívica, bem como a escolha da carreira e emprego após o término da formação académica, são outros dos benefícios.

Pelo exposto se constata, tal como o fazem Peres, Andrade e Garcia (2007) que apesar de existirem alguns trabalhos que apresentam o impacto do contexto universitário, não têm vindo a incidir sobre ambas as constituintes das atividades desenvolvidas pelo/a estudante. Ou seja, investigar não só as atividades do currículo formal (obrigatórias) mas também as extra-académicas (não obrigatórias), no âmbito do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do/a estudante na universidade (Ferreira et al., 2001). Assim, os/as estudantes são expostos a dois tipos de currículo, um formal, manifesto e previsto (experiências específicas, prevê aulas, a realização de trabalhos práticos e instrumentos de avaliação), e outro informal ou oculto (experiências e estímulos recebidos pelo/a estudante sem que tenham sido previstas/os nem planeados pelo contexto do ensino superior).

De acordo com Peres e colegas (2007) a temática das atividades extra-acadêmicas tem sido investigada a partir de diferentes nomenclaturas, óticas e segmentos que refletem a singularidade e a intencionalidade do seu estudo. Neste sentido, Fior e Mercuri (2003) caracterizam as atividades extra-acadêmicas como não sendo obrigatórias, mas que se poderão encontrar sob a responsabilidade do contexto universitário, fazendo, por isso, parte do currículo da sua formação. Já noutras investigações as atividades extra-acadêmicas são comumente tidas como o designado “currículo paralelo”, seguindo esta terminologia proposta de paralelismo, uma vez que as atividades realizadas pelos/as estudantes são, simultaneamente, desenvolvidas ao conhecido “currículo oficial”.

Por forma a contextualizar tal terminologia relembra-se Maia (2004) para quem o currículo paralelo são as experiências procuradas, de forma espontânea, pelo/a estudante no âmbito do contexto universitário (por exemplo, serviços e laboratórios), já que o currículo informal inclui experiências que contribuem para a formação (estágios, por exemplo) e que são procuradas pelo/a estudante fora da instituição.

Pelo exposto se complementa que as razões que se encontram na origem da escolha e participação em atividades extra-acadêmicas são apontadas nalgumas investigações (como a de Vieira et al., 2004), por exemplo, a necessidade sentida pelo/a estudante em adquirir conhecimento e experienciar novas experiências que lhe permitam complementar o currículo; a necessidade em vivenciar a profissão, através de uma aprendizagem significativa, permitindo construir a sua definição profissional; motivos económico-financeiros.

Por outro lado, Pacheco (2005) defende que em sentido lato o designado currículo concentra em si todas as atividades, sejam ou não letivas, de carácter obrigatório ou não, programadas pela instituição de ensino.

Amaral (2013) lembra a importância de um currículo diferenciado e individualizado dadas as constantes alterações na sociedade atual. Logo, o exemplo de cursos de língua estrangeira, estágios internacionais, bolsas de estudo para iniciação à investigação, cursos de formação em áreas específicas e até atividades associativas e de voluntariado, são compreendidas como fatores que enriquecem e permitem uma diferenciação do currículo, quer por parte dos/as estudantes, quer da instituição académica frequentada (sabe-se hoje, por exemplo, que a formação em línguas estrangeiras (independentemente do curso universitário frequentado) é uma mais-valia no acesso ao mercado de trabalho no estrangeiro (e não só).

A própria participação em eventos científico-técnicos como congressos e jornadas contribuem, igualmente, de forma positiva para o reforço dos conhecimentos que o/a estudante adquire na instituição de ensino superior que frequenta. Já o envolvimento em atividades de carácter associativo e voluntariado promovem o espírito colaborativo, facilitando a

futura integração do/a estudante em equipas de trabalho multidisciplinares (característica das profissões atuais).

O conjunto de atividades extra-acadêmicas em que os/as estudantes participam de modo paralelo ou em simultâneo ao seu currículo académico, tem vindo a assumir uma crescente importância na sua formação académica. Mais, aliada à sólida formação curricular, a formação extra-académica torna-se um benefício para os/as estudantes, pois além de permitir o desenvolvimento aprofundado de competências adquiridas em contexto escolar, possibilita, igualmente, a diversificação de competências, potencia o desenvolvimento de competências ao nível do relacionamento interpessoal, assim como permite a construção paralela de um currículo académico diferenciado e personalizado (Peres et al., 2007).

Nesta perspetiva, reforça-se o referido por Almeida e colegas (1999) e Almeida, Soares e Ferreira (2000) salientam que o/a estudante é confrontado/a, durante o período em que frequenta o ensino superior, com diversos desafios (sejam: familiares, pessoais, institucionais, interpessoais), associados a outras tarefas complexas. Tais tarefas englobam quatro principais vertentes: académica, social, pessoal e vocacional.

No que respeita à primeira vertente, académica, esta consiste num período de transição exigente que implica adaptações constantes (inclusive aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de ensino e de avaliação). Já a segunda perspetiva implica o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal com a família, docentes e colegas. A vertente pessoal (terceira vertente) inclui a experiência universitária que deve proporcionar: estabelecer o sentido de identidade, desenvolver a auto-estima e uma visão pessoal acerca de si próprio/a e do mundo. Finalmente, a quarta e última vertente (vocacional) implica o desenvolvimento da identidade vocacional assumindo, simultaneamente, relevância de processos como: a tomada de decisão, a exploração e o compromisso. Logo, os referidos autores consideram o contexto académico como complexo e multidimensional.

É importante salientar, tal como o fazem Nyquist e colegas (2000), que tanto o contexto institucional, como as variáveis pessoais (características pessoais) influenciam a satisfação; considerando-se noutros modelos (como o de Hagedorn, 2000) fatores como os catalisadores e mediadores com consequências na satisfação dos/as estudantes. Neste caso, o conceito catalisador é compreendido como um evento significativo que poderá estar (ou não) relacionado com o trabalho (por exemplo, fase da vida, entrada na universidade, circunstâncias familiares e o próprio estado emocional), enquanto o conceito de mediador é compreendido como uma variável que influi ou modera as relações entre outras variáveis/situações (como, género, realização, reconhecimento, responsabilidade, relações, área académica e a cultura institucional).

Neste âmbito, e tal como referido anteriormente, Tinto propõe um modelo teórico que enfatiza dois aspetos: a importância das interações que se constroem e estabelecem no

contexto institucional e a análise dos percursos dos/as estudantes do ensino superior, bem como descreve as características destes/as quando integram o contexto do ensino superior, no que se refere à influência social e também académica. Autores como Curado e Machado (2006), e Costa e Lopes (2014), no âmbito da teoria de Tinto salientam que, nesta etapa, os/as estudantes constroem e estabelecem novas relações, conhecem novos espaços e estruturas do sistema académico, sendo que por um lado, as experiências positivas reforçam a sua vontade em concluir o curso e por outro lado, as experiências negativas/dificuldades de integração originam a falta de motivação e empenho em concluir o curso.

Globalmente, Soares e Almeida (2011) referem que as investigações realizadas revelam que as variáveis de natureza contextual (curso frequentado e participação (ou não) em atividades extra-acadêmicas) aparentam ser as que maior influência exercem ao nível da satisfação, nomeadamente, no âmbito das dimensões institucionais e relacionais da sua satisfação. Desta forma, a avaliação da satisfação académica pode e deverá (segundo os autores) ser compreendida como uma medida do sucesso pessoal dos/as estudantes, assim como ser um indicador do sucesso institucional das próprias instituições de ensino superior.

Por outro lado, para Almeida e colegas (2003) conceitos como a adaptação e o sucesso académico são tidos como essenciais para a compreensão da satisfação e desenvolvimento do/a estudante ao longo da sua frequência universitária, uma vez que o sucesso e a satisfação académica estão dependentes do modo como são ultrapassadas, pelo/a estudante, as exigências, as pressões e os desafios que o contexto universitário envolve. Tais desafios, já anteriormente referidos, incluem também, segundo Ferreira e colegas (2009) o facto de o ensino superior ter vindo, ao longo do tempo, a ser compreendido como um fator fundamental para o desenvolvimento seja este económico, social e até mesmo cultural das nações, dado o atual contexto de crescente competição global. Mais, Brown e Ralph (1999) lembram que a transição referida representa uma descontinuidade em relação a vários domínios da vida do/a estudante, ou seja, experiências pessoais, sociais e académicas (acrescentar-se-ia extra-acadêmicas) anteriores, pressupondo-se ultrapassar o já referido conjunto de desafios (relembra-se, que ao ingressar nesta tipologia de ensino o/a estudante lida com um ambiente diferente que pode ser, simultaneamente, entendido como desafio e ameaça (Azevedo & Faria, 2006) dado exigir a implementação de estratégias de trabalho e organização pessoal, podendo ser descrita como indutora de stress e tensão, cujo seu confronto se associa a algumas das dificuldades no âmbito do insucesso e níveis de abandono (por parte do/a estudante) podendo ter consequências em dimensões como: a pessoal, a familiar, a social e a institucional. Isto porque "Muitas vezes, os alunos não conseguem ultrapassar estas mudanças de forma bem sucedida, o que poderá repercutir-se em termos de insucesso académico ou mesmo abandono" (Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003, p.1374). A mé-

dió/longo prazo tais processos (associados à experiência acadêmica) irão, de acordo com Wolniak e Pascarella (2005), influenciar a satisfação profissional do/a estudante.

Na opinião de autores como Kotler e Fox (1994) a generalidade das instituições de ensino (ainda) não corresponde às expectativas do Outro, ou seja, dos/as estudantes, pois não estão preocupadas com assuntos relativos à sua satisfação. Isto apesar de Matkin (2009) lembrar que o prestígio e a reputação institucional, nos dias de hoje, assumem uma dimensão extrainstitucional, pois tal como afirma Keller (1993) para conquistar prestígio e reputação é necessário que as instituições se caracterizem por serem fortes, favoráveis e únicas.

Relembrando que a satisfação acadêmica e o sucesso acadêmico são duas variáveis que se relacionam, tem vindo a despontar algum consenso na literatura especializada em relação às condições a ter em conta no âmbito do sucesso acadêmico, ou seja, Klem e Connell (2004) defendem que tais condições incluem dimensões como elevados padrões de aprendizagem e comportamento acadêmico, pedagogia e currículos com significado (logo, que sejam promotores do envolvimento e permitam a satisfação acadêmica por parte do/a estudante), promoção de competências profissionais da comunidade escolar e contextos personalizados de aprendizagem. Neste âmbito, relembra-se que Marks (2000) e Steinberg, Brown e Dombusch (1996), argumentam que a inclusão do envolvimento na aprendizagem é determinante enquanto fator para o sucesso escolar, logo para promover e como promotor da satisfação acadêmica.

Assim, torna-se importante lembrar as palavras de Klem e Connell (2004) quando salientam que diversos/as investigadores/as, como Hill e Werner (2006), bem como Carter, McGee, Taylor & Williams (2007), Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Jimerson, Campos e Greif (2003), e Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson (2003), concluíram, através das suas investigações, que o envolvimento (enquanto constructo) é tido como um bom preditor do comportamento e sucesso escolares, pois os/as estudantes envolvidos/as na instituição acadêmica teriam (têm) melhores resultados académicos e uma baixa taxa de abandono escolar precoce. Tal facto seria o oposto para os/as estudantes com baixos níveis de envolvimento, dado que estariam mais suscetíveis a apresentar consequências negativas (por exemplo, baixa satisfação acadêmica, comportamentos de risco, absentismo e abandono escolar).

Desta forma, compreende-se que o estudo das atividades extra-acadêmicas e a sua relação com variáveis como o bem-estar e a satisfação acadêmica são determinantes para o desenvolvimento de qualquer estratégia e intervenção no âmbito das instituições do ensino superior, permitindo-lhes responder às necessidades do contexto atual. Isto porque quanto mais tempo os/as estudantes despendem nas atividades extra-acadêmicas, mais forte se torna a relação com os resultados desenvolvimentais positivos, pois as atividades extra-



acadêmicas (de elevada qualidade) apresentam indicadores de maior probabilidade em promover o seu desenvolvimento saudável.

Nesta mesma linha de investigação, outros autores como Santos e Suehiro (2007), realizaram uma outra investigação com 247 estudantes de psicologia, cujo intuito foi o de encontrar evidências entre as variáveis, vivências académicas e satisfação com a experiência académica em função de variáveis como a idade, o sexo e o ano que frequentam. Nesta investigação foi concluído que estudantes mais velhos mostraram maior preocupação e interesse por atividades relacionadas com o estudo, sendo que em relação ao sexo, foram encontradas médias mais altas nas estudantes do sexo feminino e em relação ao ano frequentado foi revelada maior satisfação nos estudantes do primeiro ano quando comparados com os finalistas.

De acordo com Jimerson (2003), a confluência da literatura disponível sugere que o envolvimento dos/as estudantes, a satisfação académica e o sucesso escolar estão interligados, indicando, a investigação, que o envolvimento dos/as estudantes na instituição académica tem influência sobre a trajetória de desenvolvimento e o sucesso académico (por exemplo, ao nível da promoção do bem-estar). Tal compreensão surge pelo facto de a instituição académica ser encarada como um contexto ecológico e sistémico no qual decorre o desenvolvimento dos/as estudantes (Veiga & al., 2009), sentindo-se os/as estudantes do Ensino Superior, segundo Gonçalves (2014), “empurrados” no sentido do desenvolvimento ao nível de novas áreas da sua vida social, cognitiva, interpessoal e psicológica, num movimento que pode ser entendido como mais ou menos harmonioso, tendo em conta as estruturas de apoio que se encontrem disponíveis para si. Isto porque como já referido anteriormente, a frequência do ensino superior confronta os/as jovens com inúmeros desafios (Almeida et al., 2000), sendo esta experiência vivida com entusiasmo mas também pautada por sentimentos de ansiedade face ao novo desafio, por isso, se considera que o ensino superior coloca aos/às jovens diversos desafios no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e identidade. Resumindo, o/a estudante é sujeito/a a um conjunto vasto de emoções e novas experiências que influenciam o seu desenvolvimento em tais domínios.

Considerado a variável “pares”, Marks (2000) e Wentzel (1997) salientam que a aceitação e suporte por parte do grupo de pares influencia fortemente o envolvimento na instituição escolar, o comportamento pró-social e o sucesso académico (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994), acrescentar-se-ia a própria satisfação académica, tendo também a sua fase de desenvolvimento (adolescência-jovem adulto). Neste sentido, também as relações de suporte docente-aluno/a influenciam a motivação, o envolvimento, o interesse na escola, o comportamento pró-social e o sucesso académico do/a estudante (Ryzin, Gravely & Roseth, 2009).

Porém, tais escolhas, incluindo a escolha/participação em atividades extra-acadêmicas influenciam e são influenciadas pelo contexto sócio-económico do/a jovem, pois tal como refere Furllaton (2002) o estatuto socio-económico influencia a participação dos/as estudantes nas atividades extra-acadêmicas uma vez que as condições financeiras são determinantes.

Em Portugal, salientam-se dois estudos no âmbito da satisfação académica no ensino superior de 2013 (que não estão relacionados com a adaptação ou criação de qualquer instrumento de medida do referido conceito).

Em 2013, Ribeiro, Fernandes e Correia apresentaram as conclusões do seu estudo em relação à satisfação académica de estudantes do ensino superior português, tendo encontrado que, globalmente, a satisfação académica é elevada. Todavia, ressaltaram que em todas as dimensões consideradas, principalmente, a satisfação com o curso, a oportunidade e desenvolvimento, e a satisfação com a Instituição, há aspetos que devem ser tidos em conta numa intervenção futura de melhoramento.

Ainda no mesmo ano, 2013, Machado, Brites e Sá, apresentaram o seu estudo no âmbito da satisfação dos/as estudantes de licenciatura no contexto do ensino superior português. Neste caso, foi administrado um questionário a uma amostra de 11.637 estudantes, tendo respondido ao questionário: 7.009 estudantes (60,2%) do ensino universitário público, 3.899 estudantes (33,5%) do ensino politécnico público e 729 estudantes (6,3%) do ensino superior privado. Mais, o referido questionário compunha-se de um conjunto de questões divididas por: questões sobre os fatores de decisão de entrada no ensino superior e da escolha de uma instituição em particular, questões sobre a importância e a satisfação dos/as estudantes do ensino superior (em relação a dimensões como: académica, apoio académico, desenvolvimento pessoal e processos e serviços), e questões acerca das perceções gerais sobre a instituição e questões demográficas. Destaca-se como conclusão deste estudo o facto de o índice sintético de Satisfação Global, composto pelas variáveis Curso, Instituição, Empregabilidade e Prestígio Social do Curso, por tipo de instituição, permitiu concluir que os/as estudantes participantes e que frequentam a universidade/instituto universitário público/ensino privado têm um índice de satisfação mais alto em relação aos/às que frequentam o Instituto Politécnico Público.

Outra das conclusões deste estudo diz respeito ao índice sintético de satisfação com os aspetos académicos, sendo que os/as estudantes do ensino privado revelam um índice sintético de satisfação superior. Relativamente ao índice sintético de satisfação com o apoio académico, são os/as estudantes que frequentam o ensino universitário público que apresentam um índice sintético de satisfação superior. Já os/as estudantes do ensino privado são aqueles/aquelas que apresentam um índice sintético de satisfação mais baixo (tendo em conta a sua experiência académica).

Outros estudos que procuraram compreender o constructo de satisfação acadêmica de estudantes no ensino superior em Portugal são o de Ferreira, Machado e Gouveia (2012), cujas conclusões reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação, realçando o caráter complexo e multidimensional da satisfação e, por outro lado, verifica-se que, globalmente, os estudos mostram que a idade está associada à satisfação com o trabalho académico, referindo diversos autores que indivíduos de idade avançada revelam, em geral, maior satisfação com seu trabalho; o de Caldeira, Silva, Sousa, Martins, Mendes, & Botelho (2015), que procurou conhecer as percepções de estudantes sobre a existência ou não de violência nas praxes e relacionar essas percepções com os seus níveis de satisfação com a vida e cujas principais conclusões apontam no sentido de que os níveis de satisfação com a vida não estão fortemente correlacionados com as percepções dos estudantes sobre a violência das praxes. Tal situação pode significar que as praxes, apesar de poder ter correspondido, para alguns estudantes, a um tempo de humilhação e violência, não constrange, significativamente, o sentido e o projeto de vida individual.

Por fim, surge o estudo de Soares et al., (2002) que foi mais longe, tendo sido construído um instrumento de avaliação, o QSA. Esta proposta de construção surge num contexto em que os seus autores se tinham deparado com a multiplicidade de instrumentos utilizados, sendo esta reflexo da complexidade do próprio constructo que é a satisfação. Neste sentido, e dada a ausência de instrumentos deste tipo ajustado aos jovens portugueses a frequentar o ensino superior, os autores optaram pela construção de um instrumento com tais características.



## CAPÍTULO IV

### OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

*Há um cansaço da inteligência abstracta, e é o mais horroroso dos cansaços.*

*Não pesa como o cansaço do corpo,  
nem inquieta como o cansaço do conhecimento e da emoção.*

Fernando pessoa



Pelo exposto, considerou-se relevante a necessidade de realizar dois estudos empíricos, cada qual objetivos centrais muito delimitados. Neste sentido, no Estudo 1 surge como objetivo central estudar, no âmbito desta população, estudantes da universidade de Évora, como se relacionam (se é que se relacionam) as variáveis, bem-estar e satisfação académica; enquanto no Estudo 2, para se estudar a participação em atividades extra-académicas, foi construído um instrumento específico, o Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas - QPAEA, procurando caracterizar os/as estudantes que participam em atividades extra-académicas.

Clarifica-se que se optou pela realização de dois estudos que procuram validar as questões de investigação, ou seja, o Estudo 1 que procura apresentar informação acerca da totalidade dos/as participantes (462 estudantes) – bem-estar, satisfação académica – e o Estudo 2 (195 estudantes) que visa a aplicação do questionário de participação em atividades extra-académicas, criado, propositadamente, para este estudo e tentar compreender possíveis diferenças entre os/as participantes que frequentam atividades extra-académicas e os/as que não frequentam.

Logo, procura-se com a realização de ambos os estudos, 1 e 2 (tabela 2), aprofundar e melhorar a compreensão sobre tais variáveis e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do ensino superior.

Tabela 2

*Objetivos dos: Estudo 1 e Estudo 2*

	<b>Estudo 1</b>	<b>Estudo 2</b>
Objetivos	Compreender a relação entre o bem-estar, a satisfação académica e a participação em AEA.	Compreender as razões que levam à participação dos/as estudantes em AEA.

Tais objetivos surgem contextualizados pelo enquadramento, anteriormente, feito, lembrando que, de acordo com Rosin (2012), há um conjunto de mudanças que são “apresentadas” aos/às estudantes quando estes integram o ensino superior, tais mudanças e conseqüentes exigências podem ter (têm) um considerável impacto na sua qualidade de vida. Iniciando este impacto em diferentes domínios da sua vida, como: social (novas amizades,...) e pessoal (construção da sua identidade, questionar-se sobre a (in)congruência entre os seus interesses/valores pessoais/escolha profissional realizada). Mais, a própria instituição de ensino superior apresenta ao/à estudante um nível de exigência académica superior ao ensino secundário (que o/a estudante concluiu), o que leva a que este/a precise de desenvolver e implementar novos hábitos de estudo (mais sistemáticos), apresentando uma postura mais autónoma relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem. Esta

“mínima” alteração poderá ser (é) um fator de stress para o desenvolvimento do/a estudante.

O autor continua a salientar, por isso, que a compreensão de como as vivências académicas dos/as estudantes têm impacto no seu bem-estar é fundamental, uma vez que permite refletir sobre possíveis intervenções que visem a promoção de um melhor ajustamento destes/as ao momento e fase de vida/desenvolvimento que corresponde a este período de vida universitária.

Neste sentido, o presente estudo procura investigar as relações que se estabelecem entre as variáveis, bem-estar, satisfação académica e atividades extra-académicas de estudantes que frequentam a Universidade de Évora. Globalmente, procura-se investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes universitários/as que frequentam e não frequentam atividades extra-académicas, tendo em conta o bem-estar e a satisfação académica.

O Estudo 2 encontra a sua pertinência no facto de a literatura científica mostrar indicadores de que a participação em atividades extra-académicas é um dos fatores determinante para o bem-estar e satisfação académica. Logo, perceber as razões que estão na base da participação em atividades extra-académicas torna-se fundamental.

Procurou-se, então, que os/as estudantes tivessem oportunidade de refletir sobre a sua vivência no contexto universitário, dado que o ensino superior é, cada vez mais, determinante no percurso académico de qualquer estudante pois proporciona um conjunto de conhecimentos pragmáticos que podem ser utilizados não só na sua profissão mas, também, no quotidiano. Procura-se, assim, que as respostas que são propostas no âmbito do sistema educativo português possam ter eco na procura de uma melhoria das taxas de abandono escolar, aproximando tais respostas dos interesses dos/as estudantes, promovendo comportamentos de bem-estar e motivação (Martins, 2003), privilegiando uma aprendizagem significativa. Para tais respostas contribuem estudos como o agora apresentado.

Desta forma, como questões de investigação do Estudo 1, encontra-se:

1. Existem diferenças no bem-estar e satisfação académica conforme a participação (ou não) em atividades extra-académicas?
2. Existem diferenças no desempenho académico conforme a participação (ou não) em atividades extra-académicas?
3. Existem diferenças no grau de envolvimento na vida da universidade de Évora conforme participação (ou não) em atividades extra-académicas?
4. O suporte social percebido pelos/as estudantes difere conforme participação (ou não) em atividades extra-académicas?

Já para o Estudo 2 foram consideradas como questões de investigação:



1. Há diferenças entre o tipo de atividades extra-académicas e o género?
2. Qual o grau de participação dos/as estudantes nas atividades extra-académicas?
3. A escolha das atividades extra-académicas relaciona-se com o curso universitário que frequenta?
4. Conforme o género, há diferenças na participação em atividades extra-académicas, grau de relação da atividade extra-académica com o curso frequentado e o nível de satisfação com a participação em atividades extra-académicas?

Assim, como resposta às questões apresentadas foi desenvolvido o estudo empírico descrito em seguida, esperando que venha a contribuir para um conhecimento mais aprofundado de aspetos que concorrem para a compreensão da realidade educativa, nomeadamente, no Alentejo – Universidade de Évora, promovendo a sua contínua melhoria.



## PARTE 2

### ESTUDO EMPÍRICO

*Não é o trabalho, mas o saber trabalhar, que é o segredo do êxito no trabalho.*

*Saber trabalhar quer dizer: não fazer um esforço inútil,  
persistir no esforço até ao fim, e saber reconstruir uma orientação  
quando se verificou que ela era, ou se tornou, errada.*

Fernando Pessoa



## CAPÍTULO I

### METODOLOGIA

*Convicções profundas, só as têm as criaturas superficiais.*

Fernando Pessoa



O capítulo agora apresentado visa a apresentação dos aspetos metodológicos da investigação em causa. Deste modo, são apresentadas as opções metodológicas, bem como uma descrição das etapas da investigação. Apresenta-se, igualmente, a caracterização da população-alvo e o contexto em que a investigação se desenvolveu, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados.

Perante o exposto, refere-se que a metodologia proposta envolveu um conjunto de instrumentos que procuram medir o bem-estar, a satisfação académica e a participação em atividades extra-académicas. Os instrumentos encontram-se adaptados para a população portuguesa.

Os aspetos metodológicos tidos em conta são em seguida apresentados, nomeadamente, as etapas da investigação realizada, a justificação pelas opções tomadas e assumidas (como, por exemplo, quais as condições em que a investigação se desenrolou), os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Inicialmente é caracterizada a amostra e os instrumentos utilizados.

## **1. PARTICIPANTES**

Os/As participantes neste estudo frequentam a Universidade de Évora, tendo-se optado pelo uso de técnicas de amostragem não probabilística, ou seja, por conveniência uma vez que esta tem como objetivo obter uma amostra de elementos convenientes. Por outro lado, conhecendo as suas vantagens e desvantagens optou-se por este tipo amostragem, pois é a mais económica, a que consome menos tempo e as unidades amostrais são acessíveis, fáceis de inquirir e cooperantes. Isto apesar de não ser representativa de nenhuma população e, por isso, não permite fazer generalizações dos resultados obtidos, mas os resultados obtidos podem apresentar uma imagem realística do universo estudado.

Assim, a amostra do presente estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 462 estudantes universitários/as a frequentar a universidade de Évora (Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologias).

Apresenta-se, na tabela 3, a caracterização dos/as participantes no estudo, onde se constata que o estudo envolveu 462 estudantes da Universidade de Évora, sendo 276 do género feminino (59,7%) e 186 do género masculino (40,3%). Destes/as participantes, 195 estudantes (92 do género masculino e 103 do género feminino) referem participar em atividades extra-académicas.

Tabela 3

*Distribuição dos/as participantes no estudo por género*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Participa em AEA</b>	<b>Percentagem</b>
masculino	186	40,3	92	47
feminino	276	59,7	103	53
Total	462	100,0	195	100

A idade dos/as participantes varia entre os 17 e os 30 anos de idade, apresentando uma média de 20 anos de idade.

No que respeita ao distrito de residência fora do período de aulas, e conforme a informação recolhida, 43,1% dos/as participantes residem no distrito de Évora, 9,5% no distrito de Santarém e 9,1% nos distritos de Portalegre e Lisboa, redistribuindo-se os/as restantes estudantes por outros distritos.

Já em relação ao período de aulas, 99,6% dos/as participantes residem no distrito de Évora, 0,2% no de Portalegre e 0,2% no de Beja.

Outra das características dos/as participantes do presente estudo é o facto de poder ser trabalhador/a estudante. Assim, conclui-se pela presença de 432 participantes que não são trabalhadores/as estudantes (93,5%), sendo que apenas 30 são trabalhadores/as estudantes (6,5%).

Dos 462 participantes, 174 (37,7%) frequentam o 1º ano, 98 (21,2%) frequentam o 2º ano, 165 (35,7%) frequentam o 3º ano, 18 frequentam o 4º ano (3,9%) e 7 (1,5%) frequentam o 5º ano (tabela 4).

Tabela 4

*Distribuição dos/as participantes no estudo por ano frequentado*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1º ano	174	37,7
2º ano	96	21,2
3º ano	165	35,7
4º ano	18	3,9
5º ano	7	1,5
ESC	217	47,0
ECT	245	53,0

Da análise dos dados é possível conferir que 217 estudantes (47%) frequentam cursos integrados na Escola de Ciências Sociais e 245 estudantes (53%) frequentam cursos incluídos na Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora.



Verifica-se, ainda, que 174 (37,7%) participantes frequentam o 1º semestre, 95 (20,6%) frequentam o 3º semestre, 168 (36,4%) frequentam o 5º semestre, 19 (4,1%) frequentam o 7º semestre e 6 participantes (1,3%) frequentam o 9º semestre.

Por outro lado, no que concerne às ECTS em atraso, 331 (71,6%) estudantes não apresenta nenhuma ECTS em atraso.

Quando questionados/as sobre o seu desempenho académico, 243 (52,6%) consideram o seu desempenho como bom, 146 (31,6%) como tendo um desempenho mediano, 54 (11,7%) consideram o seu desempenho académico como muito bom, 11 (2,4%) como tendo mau desempenho e 8 (1,7%) como tendo um elevado desempenho académico.

Em relação à participação em atividades extra-académicas, constata-se que 195 (42,2%) mencionam participar, ao contrário do que acontece com os/as restantes participantes no estudo, ou seja, 267 (57,8%) estudantes que referem não participar em qualquer atividade extracadémica. Destes/as, tal como anteriormente mencionado, 92 estudantes do género masculino referem participar em atividades extra-académicas (face a 94 que referem não participar) e 103 do género feminino referem participar em relação a 173 que mencionam não participar em atividades extra-académicas.

Em relação à perceção individual do seu grau de envolvimento na vida da Universidade de Évora os dados recolhidos permitem caracterizar os/as estudantes universitários/as (Tabela 5) como nada envolvidos nos órgãos da Universidade (376 estudantes, dos/as quais 156 são do género masculino e 220 do género feminino) e nos núcleos/associação de estudantes (257, sendo 107 estudantes do género masculino e 150 do género feminino). Em seguida encontram-se 180 estudantes bastante envolvidos/as nas aulas (63 do género masculino e 117 do género feminino) e 178 na vida social/académica (67 do género masculino e 111 do género feminino).

Tabela 5

*Distribuição dos/as participantes em relação ao grau de envolvimento*

Vida universitária	Género		Média do Grau de envolvimento
	Masc.	Fem.	
Núcleo/assoc. estudantes	107	150	2
Órgãos UE	156	220	1
Aulas	63	117	4
Vida social/académica	67	111	4

Ainda no âmbito da caracterização da população em estudo os/as estudantes foram questionados/as em relação ao relacionamento estabelecido com outras pessoas, destacando-se o facto de, na sua globalidade, os/as estudantes concordarem que têm muitos/as

amigos/as na universidade (148 estudantes, concordam parcialmente), assim como fora do contexto universitário (169 estudantes, concordam totalmente). Consideram, igualmente, ter uma boa rede de relações sociais (196 estudantes, concordam parcialmente) e mencionam contar com o apoio dos/as amigos/as (214 estudantes, concordam totalmente). 124 estudantes referem não concordar nem discordar em relação à afirmação “gostaria de ter mais amigos/as na UE”.

## **2. INSTRUMENTOS**

Tendo em conta a base teórica apresentada, neste estudo foram utilizados diversos instrumentos com o objetivo de medir o que, efetivamente, este estudo se propõe. Os instrumentos utilizados são apresentados na íntegra no Anexo 2.

Considerando a necessidade de serem feitos dois estudos (Estudo 1 e Estudo 2), salienta-se que apenas o Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas foi aplicado aos/às estudantes que participam, efetivamente, em tais atividades (195 estudantes), sendo que os restantes instrumentos foram aplicados a todos/as os/as estudantes (462 estudantes).

Todos os instrumentos foram apresentados num único protocolo, sendo, de forma breve, apresentados em seguida.

### **A. Questionário Sociodemográfico**

No âmbito da recolha de dados e de informação sociodemográfica foi construído e utilizado um questionário sociodemográfico.

A identificação sociodemográfica incluiu o género, a idade, o local de residência (em período de aulas e fora do período de aulas). No que respeita ao percurso académico, a recolha de informação fez-se através do questionário sociodemográfico, ou seja, através da resposta a questões dirigidas acerca do curso, ano académico e semestre que frequenta, estatuto de estudante, número de ECTS feitas e as em atraso, média atual, auto-avaliação sobre o seu desempenho académico, grau de envolvimento na vida académica, relacionamento com Outros e participação em atividades extra-académicas.

B. Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2006)

Este instrumento, EMMBEP (versão portuguesa da Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-être Psychologique, Massé et al., 1998), visa operacionalizar o construto do bem-estar psicológico e consubstancia-se numa escala de auto-preenchimento constituída por 25 itens, avaliados a partir de uma escala tipo Likert, cujas opções de resposta vão desde 1 (Nunca) a 5 (Quase sempre). Neste sentido, permite, de forma, relativamente, rápida, avaliar o bem-estar psicológico do sujeito, sendo que os valores em que o sujeito se auto-avalia, o resultado total pode variar entre os valores 25 e 125, sendo o bem-estar do sujeito tanto mais elevado quanto maior for a pontuação. De acordo com Monteiro, Tavares e Pereira (2012) este instrumento apresenta-se como um instrumento adequado para avaliar o bem-estar psicológico em estudantes universitários/as (ainda que seja proposta a continuação de estudos junto de outra(s) amostra(s)).

De acordo com o estudo de adaptação desta escala para a população universitária portuguesa, Monteiro, Tavares e Pereira (2006, 2012) encontraram uma estrutura de seis fatores distintos, explicativos de 65.62% da variância total, traduzindo-se estes por: Fator 1- felicidade (agrupa os itens 5, 12, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 e visa aspetos como ter uma boa moral), Fator 2 - sociabilidade (agrupa os itens 13, 14, 15 e 16 e visa aspetos como propensão para se relacionar com a comunidade), Fator 3 - controlo de si e dos acontecimentos (agrupa os itens 17, 18 e 19 e visa aspetos como sentimento de controlo de si e dos acontecimentos), Fator 4 - envolvimento social (agrupa os itens 9, 10, 11 e visa aspetos como ter interesse no que nos rodeia), Fator 5 - auto-estima (agrupa os itens 1, 2, 3 e 4 e inclui aspetos como sentir-se confiante em si mesmo) e Fator 6 - equilíbrio (agrupa os itens 6, 7 e 8 e inclui aspetos como a estabilidade profissional), que explicam 17.03%, 11.60%, 11.28%, 8.83%, 8.52% e 8.362% (respetivamente) da variância total. Além destes é possível, neste instrumento obter um valor total do bem-estar.

O uso deste instrumento baseia-se no facto de os estudos psicométricos realizados, aquando da adaptação da escala para a população portuguesa (Monteiro et al., 2012), revelarem valores bastante satisfatórios, ou seja, análise da consistência interna:  $\alpha=.89$  (Bom),  $\alpha=.83$  (Bom),  $\alpha=.85$  (Bom),  $\alpha=.67$  (Fraco),  $\alpha=.83$  (Bom) e  $\alpha=.69$  (Fraco), respetivamente, fatores I a VI e  $\alpha=.93$  para o valor global da escala.

C. Questionário de Satisfação Académica (QSA) (Soares & Almeida, 2011)

O presente questionário – QSA – é um instrumento de auto-relato que procura avaliar o grau de satisfação dos/as estudantes que se encontram a frequentar instituições do

Ensino Superior (em Portugal). Este instrumento tem em conta diferentes aspetos da experiência académica dos/as jovens portugueses/as. É um dos instrumentos utilizados em Portugal que permite avaliar a satisfação dos/as jovens que frequentam o ensino superior em Portugal, tendo sido construído por Soares e Almeida (2011), tendo os autores desenvolvido um conjunto de investigações psicométricas por forma a validar o instrumento em causa. Em relação à versão de 2011, de Soares e Almeida, os valores da consistência interna encontrada foram: .74 (fator 1, satisfação curricular), .64 (fator 2, satisfação institucional) e .66 (fator 3, satisfação socio-relacional). Os autores encontraram, então, três fatores com valor próprio igual ou superior à unidade e que, no seu conjunto, explicam 51% da variância total dos resultados nos itens. Pormenorizadamente, 27,24% da variância é explicada pelo Fator 1, 13,92 pelo Fator 2 e 9,67 pelo Fator 3.

Especificamente, o QSA é um instrumento breve, composto por 13 itens. Cada item tem um formato de resposta tipo Likert de cinco pontos que varia entre 1 muito insatisfeito/a; a 5 muito satisfeito/a. De acordo com o modelo teórico que subjaz à sua construção e validação o instrumento abarca (conforme apresentado aquando da referência aos três fatores) dimensões sociais, institucionais e curriculares da satisfação académica dos/as alunos/as. As três dimensões, bem como o número de itens que as integram (Soares & Almeida, 2011) são: 5 itens (1, 3, 6, 9, 12) para o fator 1 (satisfação curricular), 8 itens para os restantes fatores, sendo 4 (5, 8, 10, 11) para o fator 2 (satisfação institucional) e 4 (2, 4, 7, 13) para o fator 3 (satisfação sócio-relacional). Neste sentido, salienta-se que o fator da satisfação curricular define o grau de satisfação dos/as estudantes em relação às atividades e à organização geral do curso que frequentam; incluindo, também, a sua avaliação em relação ao investimento pessoal no curso e à qualidade das relações estabelecidas com os/as docentes. Já o fator da satisfação institucional define o grau de satisfação dos/as estudantes em relação às infra-estruturas, serviços e equipamentos disponíveis na universidade que frequentam, bem como inclui a sua avaliação em relação às atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição e à qualidade das relações estabelecidas com os/as funcionários/as da universidade. Por fim, o fator da satisfação socio-relacional define o grau de satisfação dos/as estudantes em relação à vida académica e à qualidade das relações estabelecidas com colegas (quer do seu, como de outros cursos), e inclui a sua avaliação em relação à qualidade das relações estabelecidas com os familiares e/ou outras figuras significativas.

Globalmente, as subescalas do instrumento incluem dimensões pessoais, interpessoais e institucionais da satisfação académica, sendo que o conteúdo de tais dimensões serve o propósito de: interpretação dos resultados em cada uma das subescalas utilizadas e apreciação do índice geral de satisfação académica dos/as estudantes.

#### D. Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas (QPAEA)

Neste questionário, construído especificamente para o presente estudo, é solicitado que o/a jovem indique porque participa nas atividades extra-académicas. Esta justificação é apresentada em 28 afirmações baseadas na revisão bibliográfica realizada no âmbito do modelo dos 7 vetores de Chickering, nas quais o/a jovem terá que se posicionar num contínuo entre 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). A sua construção justifica-se não só pela baixa participação em atividades da Universidade de Évora, pelo número de alunos/as que participam em atividades extra-académicas, mas também pelas palavras Moreira (2004),

...se, por um lado, a construção de sistemas de observação e medida dotados de qualidades adequadas é essencial ao avanço do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios e objetivos claros (p.20).

Assim, cada afirmação tem em conta o vetor a que diz respeito: vetor 1 (Desenvolver a competência, “Tornar-se mais competente”), vetor 2 (Gerir as emoções, “Dominar as emoções e canalizá-las de forma apropriada”), vetor 3 (Mover-se da autonomia para a interdependência, “Desenvolver a autonomia”), vetor 4 (Desenvolver os relacionamentos interpessoais maduros, “Estabelecer a identidade”), vetor 5 (“Desenvolver a identidade”), vetor 6 (Desenvolver objetivos, “Desenvolver ideais”) e, finalmente, vetor 7 (Desenvolver a integridade).

É-lhe depois pedido que indique o grau de relação entre a atividade extra-académica em que participa e a relação com o curso que frequenta. Finaliza com o pedido de identificação do grau de satisfação que o/a jovem tem ao participar na atividade extra-académica.

Todavia, apesar da construção de instrumentos ser, claramente, justificável não deixa de estar envolvida em controvérsia uma vez que o campo das Ciências Sociais se evidencia como algo controverso em relação às medidas e instrumentos utilizados. Porém surge algum consenso quando se relembra a proposta de Maroco (2007) de que medir pode ser definido como um processo de observação e registo de informação sobre a forma de atributos que refletem qualidades ou quantidades, acrescentando Moreira (2004) que pode ser compreendido como um processo de codificação das designadas propriedades de um determinado objeto. Sabendo-se que a codificação assume, frequentemente, a forma de números e os níveis de medida das variáveis podem ser classificadas como: nominal, ordinal, intervalar e de razão. Assim, partindo deste conhecimento e de que as variáveis podem ser qualitativas ou quantitativas e que existem diferentes tipos de escalas usados em psicométrie, para a construção deste instrumento optou-se pelo uso de uma escala de Likert.

Aquando da construção deste instrumento uma questão apresentou-se desde o início: O que medir? Neste sentido foi necessário operacionalizar o construto (participação em atividades extra-acadêmicas), operacionalizar (criar o instrumento) e definir o indicador (variável observável). Assim, optou-se pela construção de um questionário, enquanto medida objetiva e estandardizada de uma amostra de comportamento, auto-aplicável.

A construção do questionário seguiu, então, a proposta de Maroco (2014), ou seja, refletir sobre: que construtos medir?, qual a dimensionalidade pretendida?, ponderar sobre a qualidade e quantidade dos itens?, que tipo de instruções de preenchimento, codificação e cotação pretendidos?, pré-teste?, e qualidades psicométricas da escala? Partindo, então, destas reflexões optou-se por classificar o construto a medir, operacionalizando-o através de um questionário, selecionando os itens do domínio em estudo através da revisão bibliográfica sobre o constructo no âmbito da teoria de Chickering, utilizando itens de resposta fechada. Quanto ao número de itens por dimensão optou-se por seguir a recomendação de Maroco (2014) e foram construídos quatro itens por dimensão, cujos pontos por item variam entre 1 e 5. Optou-se pelo uso deste tipo de escala, que apresenta uma afirmação auto-descritiva e, como opção de resposta, uma escala de pontos com descrições que contemplam extremos. Esta opção baseou-se, igualmente, na reflexão acerca das vantagens (rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para futura análise; permite melhor contextualizar a questão) e desvantagens (como: dificuldade em elaborar as possíveis respostas a uma determinada questão; o facto de não estimular a originalidade e variedade de resposta; não preza uma elevada concentração do/a respondente sobre o assunto em causa; o/a participante pode optar por uma resposta que mais se aproxima da sua opinião não sendo esta uma representação fiel da realidade) do uso de itens com resposta fechada. O facto de ser utilizado um questionário do tipo fechado permite obter respostas que facultam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados, havendo alguma facilidade no tratamento e análise da informação, exigem menos tempo, são objetivos e requerem menor esforço por parte do/a participante.

No período de aplicação do pré-teste, enquanto estudo-piloto, foram analisados aspetos como: a clareza e compreensão dos itens, o grau de dificuldade destes, a distribuição das respostas/não-respostas, as qualidades psicométricas provisórias (incluindo sensibilidade, validade de conteúdo, validade de construto e fiabilidade). Foram, então, tidos em conta princípios, como: clareza (itens claros, concisos e unívocos), coerência (itens devem corresponder à intenção em causa) e neutralidade (itens não devem induzir uma resposta).

Após a construção do instrumento, este foi apresentado a um conjunto de dez estudantes universitários/as e a professores/as de português com experiência profissional na análise de itens de questionários, para que se pudesse realizar a validação aparente e de

conteúdo, pedindo que opinassem sobre a adequação semântica, a facilidade de compreensão e a adequação dos itens propostos. Do resultado desta avaliação constituiu-se um questionário com 28 itens.

Ainda antes da realização de outras análises psicométricas, esta versão do instrumento foi aplicada a oito estudantes universitários/as que se dispuseram a colaborar com a investigação, bem como contribuir com sugestões relativas à apresentação da escala e explicações necessárias à formulação dos itens.

Posteriormente, houve necessidade em refletir sobre a apresentação gráfica do questionário final, ou seja, apresentar o tema em estudo de modo claro e objetivo, bem como apresentar um design apelativo dirigido ao público-alvo. Neste âmbito foi, ainda, preocupação em reduzir o número de folhas constituintes do questionário, por forma a evitar algum tipo de reação (prévia) negativa por parte do/a participante.

Por outro lado, o critério utilizado para a ordem dos itens que compõem a escala foi por sorteio e com base nas sugestões dos/as estudantes foi aperfeiçoada a redação para melhor adequação dos itens e subsequente aplicação, mantendo-se a ordem sorteada.

A partir desta análise pôde determinar-se o uso dos itens (Maroco, 2014), e assim do próprio questionário.

### **3. PROCEDIMENTOS**

#### **3.1 RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados teve início com o envio, por e-mail, de informação/pedido de autorização para aplicar o protocolo de investigação em causa. Esta informação foi dirigida aos diretores de curso que, após a sua autorização, referiram ser necessário contactar diretamente os/as docentes que estariam envolvidos. Neste sentido, procedeu-se a este contacto, também via e-mail. Com todas as autorizações dadas, os/as estudantes foram convidados/as a participar neste estudo durante o período letivo. Inicialmente foram, oralmente, apresentados os objetivos do estudo e esclarecidas possíveis dúvidas. Posteriormente, foi garantido o carácter voluntário da participação e apresentado por escrito o termo de consentimento informado (incluía esclarecimentos sobre anonimato e sigilo), os/as participantes foram orientados/as em relação ao procedimento a tomar para preenchimento dos instrumentos em causa. Em seguida, foram aplicados, em contexto de sala de aula e grupo, os instrumentos, tendo sido assegurados e cumpridos os procedimentos éticos e deontológicos necessários.

A aplicação dos instrumentos (a cargo da autora do estudo) decorreu conforme as instruções e teve a duração de, aproximadamente, 25 minutos, tal como pré-estipulado, tendo os/as estudantes, que preencheram o QPAEA utilizado, aproximadamente, 30 minutos.

Os instrumentos do estudo foram apresentados aos/às participantes no final/início de uma aula teórica, conforme combinado previamente com o/a docente da respetiva unidade curricular. Salienta-se, ainda, que antes da aplicação dos instrumentos os/as estudantes foram sensibilizados/as para a pertinência da sua participação no estudo através da sua contribuição com dados válidos para o estudo.

No que concerne à distribuição dos/as participantes no estudo (Anexo 3), salienta-se que aquando da passagem de questionários pelas turmas, o número de estudantes presentes em sala de aula variou de curso para curso. Mais se refere que a disponibilidade dos/as docentes em relação ao tipo de aula em que o protocolo de investigação poderia ser utilizado variou entre a aplicação em contexto de aula teórica e prática (ressalva-se que em algumas aulas práticas a turma se encontrava dividida por turnos). No total foram, então, considerados 462 estudantes.

### **3.2 ANÁLISE DE DADOS**

Por forma a tratar estatisticamente a informação recolhida, os dados foram tratados informaticamente através do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) – Versão 22. A partir deste foram, entre outras, efetuadas estatísticas descritivas, como frequências, percentagens, médias e desvios-padrão e outros procedimentos estatísticos, como correlações.

No que se refere à análise de fidelidade dos instrumentos, foi realizada a sua análise da consistência interna, tendo sido utilizados os índices de Alpha de Cronbach categorizados a partir dos critérios sugeridos por Hill e Hill (2008). Logo, acima de 0,9 é considerado excelente; entre 0,8 e 0,9 é considerado bom; entre 0,7 e 0,8 é considerado razoável; entre 0,6 e 0,7 é considerado fraco; e abaixo de 0,6 é considerado inaceitável.



## CAPÍTULO II

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Nunca sabemos quando somos sinceros. Talvez nunca o sejamos.*

*E mesmo que sejamos sinceros hoje,  
amanhã podemos sê-lo por coisa contrária.*

Fernando Pessoa



Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos pelos diversos instrumentos utilizados. É sistematizada a análise efetuada aos dados e apresentam-se os resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas através do software SPSS, versão 22.

Apresenta-se a exposição dos resultados das associações e das diferenças entre as variáveis, dispondo-se estes de acordo com as questões de investigação anteriormente delineadas, recorrendo-se a técnicas de estatística inferencial.

## ESTUDO 1

### 1. Análise Psicométrica dos Instrumentos

#### A. Análise de Consistência Interna dos Instrumentos - Fidelidade

Em relação à EMMBEP foi feita a análise de consistência interna através da utilização do coeficiente Alpha de Cronbach, sendo este excelente,  $\alpha=.935$  para a escala global. O mesmo procedimento foi utilizado para o QSA tendo-se obtido um bom Alpha de Cronbach ( $\alpha=.883$ ).

Concluindo, em relação à consistência interna de cada instrumento, estes apresentam valores bastante promissores (tabela 6), uma vez que os indicadores “De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o  $\alpha$  é pelo menos 0.70” (Nunnally, 1978, ref. por Maroco & Garcia-Marques, 2006, p.73).

Tabela 6

*Alpha de Chronbach para as Escalas e respetivas dimensões*

Escala	Dimensões	Alpha (estudos originais)	Alpha (estudo atual)
EMMBEP (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012)	1. Felicidade	.89	,88
	2. Sociabilidade	.83	,80
	3. Controlo de si e dos acontecimentos	.85	,86
	4. Envolvimento social	.67	,62
	5. Autoestima	.83	,84
	6. Equilíbrio	.69	,66
QSA (Soares & Almeida, 2011)	1. Satisfação com o curso	.74	,78
	2. Satisfação institucional	.64	,76
	3. Satisfação sociorelacional	.66	,71

Da leitura desta tabela 6 salienta-se que em todas as dimensões da EMMBEP são considerados “bom”, exceto nas dimensões envolvimento social e equilíbrio cujos valores são considerados “fraco”. Já em relação ao QSA, todos os valores, para cada um dos factores, encontrados são considerados “fraco”.

## 2. Análise Inferencial dos Resultados

### A. Análise da Comparação de médias de variáveis independentes (2 grupos) – T-Test

#### a) DIFERENÇAS EM RELAÇÃO AO GÉNERO

Foi realizada uma análise de comparação de médias de variáveis independentes (considerando os grupos, feminino e masculino), cuja informação é apresentada na tabela 7.

Tabela 7

*Diferenças em relação ao género nos instrumentos utilizados – EMMBEP, QSA (t-test)*

Instrumento	Dimensões	Género	Média	t	gl	p
EMMBEP	Felicidade	masculino	3,95	6,353	460	<,000
		feminino	3,54			
	Sociabilidade	masculino	4,19	2,036	460	,042
		feminino	4,06			
	Controlo de si e dos acontecimentos	masculino	3,78	5,077	460	<,000
		feminino	3,42			
	Envolvimento Social	masculino	3,77	3,024	460	,003
		feminino	3,57			
	Autoestima	masculino	3,86	5,466	460	<,000
		feminino	3,52			
Equilíbrio	masculino	3,98	,954	460	,340	
	feminino	3,92				
Total	masculino	3,94	5,406	460	<,000	
	feminino	3,65				
QSA	Satisfação com o curso	masculino	3,68	,608	460	,543
		feminino	3,65			
	Satisfação institucional	masculino	3,70	1,519	460	,129
		feminino	3,61			
	Satisfação sociorelacional	masculino	3,98	,641	460	,522
		feminino	3,95			
Total	masculino	3,78	1,045	460	.297	
	feminino	3,73				

Da análise da tabela 7 verifica-se que, em relação à existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (masculino e feminino), estas são estatisticamente significativas em todas as subescalas da EMMBEP (felicidade,  $t_{(460)}= 6,353$ ,  $p < .000$ ; sociabilidade,  $t_{(460)}= 2,036$ ,  $p= .042$ ; controlo de si e dos acontecimentos,  $t_{(460)}= 5,077$ ,  $p < .000$ ; envolvimento social,  $t_{(460)}= 3,024$ ,  $p= .003$ ; auto-estima,  $t_{(460)}= 5,466$ ,  $p < .000$ , incluindo o bem-estar global,  $t_{(460)}= 5,406$ ,  $p < .000$ ), à exceção da subescala 6, equilíbrio. No âmbito do QSA verifica-se que em nenhuma sub-escala as diferenças são estatisticamente significativas.

### 3. Resposta às questões de investigação

Em relação às questões de investigação apresenta-se a resposta às primeiras quatro uma vez que correspondem ao Estudo 1.

#### 1. Existe diferenças no bem-estar e satisfação académica conforme a participação (ou não) em atividades extra-académicas?

De acordo com os resultados obtidos e que na tabela 8 se apresentam, verifica-se que existem diferenças entre os dois grupos (participantes e não participantes em atividades extra-académicas), encontrando-se uma média superior nos que participam em relação ao bem-estar e satisfação académica.

Tabela 8

*Distribuição das diferenças no bem-estar e satisfação académica em relação à participação em atividades extra-académicas (t-test)*

Variáveis	Participação em AEA	Média	t	gl	p	
EMMBEP	Felicidade	Sim	3,87	4,445	460	<,000
		Não	3,58			
	Sociabilidade	Sim	4,14	,871	460	,384
		Não	4,09			
	Controlo de si e dos acontecimentos	Sim	3,71	3,609	460	<,000
		Não	3,45			
	Envolvimento Social	Sim	3,83	4,882	460	<,000
		Não	3,51			
	Autoestima	Sim	3,80	3,775	460	<,000
		Não	3,56			
	Equilíbrio	Sim	4,04	2,374	460	,018
		Não	3,88			
	Total	Sim	3,90	4,384	460	<,000
		Não	3,67			

QSA	Satisfação com o curso	Sim	3,76	2,840	460	,005
		Não	3,60			
	Satisfação institucional	Sim	3,83	5,720	460	<,000
		Não	3,50			
	Satisfação sociorelacional	Sim	4,07	3,364	460	,001
		Não	3,88			
Total	Sim	3,88	4,505	460	<,000	
	Não	3,66				

Ainda no âmbito da tabela 8 é possível constatar que há diferenças estatisticamente significativas nos/as participantes em atividades extra-académicas em relação a todos os factores da EMMBEP e do QSA, exceto no fator 2, sociabilidade, da EMMBEP cujas diferenças não são estatisticamente significativas ( $t_{(450)} = ,871$ ,  $p = .384$ ).

2. Existe diferenças no desempenho académico conforme a participação (ou não) em atividades extra-académicas?

Por forma a responder a esta questão apresenta-se a tabela 9.

Tabela 9

*Distribuição das diferenças no desempenho académico conforme participação em atividades extra-académicas (t-test)*

Variáveis	Participação em AEA	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Desempenho académico	Sim	3,20	,764	-,299	460	,765
	Não	3,22	,731			

Através da tabela 9 encontra-se uma média ligeiramente superior nos que não participam em atividades extra-académicas, todavia as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas ( $t_{(460)} = -,299$ ,  $p = .765$ ).

3. Existe diferenças no grau de envolvimento na vida da universidade de Évora (UÉ) conforme participação (ou não) em atividades extra-académicas?

No que respeita ao grau de envolvimento na vida da Universidade de Évora, verifica-se, através da análise da tabela 10, que são encontradas diferenças estatisticamente significativas em “núcleo/associação de estudantes” ( $t_{(332,590)} = 5,373$ ,  $p = .000$ ) e “atividades de estudo” ( $t_{(460)} = 2,309$ ,  $p = .021$ ), cujas médias respetivas são superiores no grupo que participa em atividades extra-académicas.

Tabela 10

*Distribuição das diferenças no grau de envolvimento na vida da UE conforme participação em atividades extra-acadêmicas (t-test)*

Variáveis	Participação em AEA	Média	Desvio Padrão	t	gl	p																																				
Núcleo/Assoc. estudantes	Sim	2,40	1,52	5,373	332,59	<,000																																				
	Não	1,72	1,09				Órgãos UE	Sim	1,32	,774	,255	460	,799	Não	1,30	,756	Atividades de estudo	Sim	3,20	1,14	2,309	460	,021	Não	2,95	1,14	Aulas	Sim	4,01	,891	,768	460	,443	Não	3,95	,848	Vida social/Académica	Sim	3,98	,963	,267	460
Órgãos UE	Sim	1,32	,774	,255	460	,799																																				
	Não	1,30	,756				Atividades de estudo	Sim	3,20	1,14	2,309	460	,021	Não	2,95	1,14	Aulas	Sim	4,01	,891	,768	460	,443	Não	3,95	,848	Vida social/Académica	Sim	3,98	,963	,267	460	,789	Não	3,96	,976						
Atividades de estudo	Sim	3,20	1,14	2,309	460	,021																																				
	Não	2,95	1,14				Aulas	Sim	4,01	,891	,768	460	,443	Não	3,95	,848	Vida social/Académica	Sim	3,98	,963	,267	460	,789	Não	3,96	,976																
Aulas	Sim	4,01	,891	,768	460	,443																																				
	Não	3,95	,848				Vida social/Académica	Sim	3,98	,963	,267	460	,789	Não	3,96	,976																										
Vida social/Académica	Sim	3,98	,963	,267	460	,789																																				
	Não	3,96	,976																																							

#### 4. Existe diferenças na percepção de suporte social conforme participação (ou não) em atividades extra-acadêmicas?

Como forma de responder a tal questão, foi utilizada a informação relativa às questões do protocolo implementado no âmbito do relacionamento estabelecido com outras pessoas. Assim, de acordo com tais respostas verifica-se, pela análise da tabela 11, que, exceto no caso de “contar com o apoio de amigos/as” ( $t_{(460)} = 1,606$ ,  $p = .109$ ), todas as restantes diferenças encontradas são estatisticamente significativas (respetivamente:  $t_{(460)} = 2,957$ ,  $p = .003$ , “muitos/as amigos/as na UE”;  $t_{(460)} = 4,195$ ,  $p = .000$ , “muitos/as amigos/as fora da UE”;  $t_{(460)} = 3,635$ ,  $p = .000$ , “boa rede de relações sociais”;  $t_{(460)} = 2,269$ ,  $p = .024$ , “gostaria de ter mais amigos/as na UE”), sendo as médias superiores no caso do grupo que participa nas atividades extra-acadêmicas.

Tabela 11

*Distribuição das diferenças em relação à percepção de suporte social tendo em conta a participação em atividades extra-acadêmicas (t-test)*

Variáveis	Participação em AEA	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Muitos/as amigos/as na UE	Sim	3,90	,968	2,957	460	,003
	Não	3,62	1,028			
Muitos/as amigos/as fora da UE	Sim	4,23	,857	4,195	460	<,000
	Não	3,87	,972			
Boa rede relações sociais	Sim	4,10	,841	3,635	460	<,000
	Não	3,80	,881			
Contar com o apoio de amigos/as	Sim	4,30	,847	1,606	460	,109
	Não	4,17	,872			
Gostaria de ter mais amigos/as na UE	Sim	3,45	1,193	2,269	460	,024
	Não	3,19	1,194			

## ESTUDO 2

### 1. Análise Psicométrica dos Instrumentos

#### A. Análise Fatorial Exploratória do QPAEA – Validade

Depois de efetuadas diversas análises exploratórias, optou-se por retirar os itens 7 e 28 uma vez que se apresentavam confusos e “pouco explicativos”, saturando em mais do que um fator de forma pouco clara (Maroco, 2007). A análise fatorial exploratória com 26 itens levou à extração de 6 fatores explicativos de 69,2% da variância total.

Neste ponto, ressalva-se que, na pesquisa bibliográfica realizada, não se identificou nenhum estudo que abordasse as atividades extra-acadêmicas e sua possível relação com o bem-estar e satisfação académica no ensino superior português, nem que fosse mencionada a construção ou uso de alguma escala ou instrumento de mensuração do referido construto na população em estudo.

Após a construção do instrumento, este foi apresentado a um conjunto de dez estudantes universitários/as e a professores/as de português com experiência profissional na análise de itens de questionários, para que se pudesse realizar a validação aparente e de conteúdo, pedindo que opinassem sobre a adequação semântica, a facilidade de compreensão e a adequação dos itens propostos. Do resultado desta avaliação constituiu-se um questionário com 28 itens.



Ainda antes da realização de outras análises psicométricas, esta versão do instrumento foi aplicada a oito estudantes universitários/as que se dispuseram a colaborar com a investigação, bem como contribuir com sugestões relativas à apresentação da escala e explicações necessárias à formulação dos itens. O critério utilizado para a ordem dos itens que compõem a escala foi por sorteio e com base nas sugestões dos/as estudantes foi aperfeiçoada a redação para melhor adequação dos itens e subsequente aplicação, mantendo-se a ordem sorteada.

Por outro lado, ao contrário do esperado, foram encontrados apenas 6 fatores e não 7 como no modelo teórico. Este facto não é novo pois, tal como acontece noutros estudos (por exemplo os estudos originais dos instrumentos, EMMBEP e QSA), nem sempre os fatores encontrados correspondem, totalmente, ao modelo teórico, sendo que tais oscilações são compreendidas tendo em conta o teor dos itens e a natureza e características das amostras.

Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 3145,797$ ;  $gl=325$ ;  $p < 0,001$ ) e na Medida de Adequação da Amostra ( $KMO = .917$ ) revelam que as variáveis são correlacionáveis e que a sua fatorabilidade da matriz de correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Maroco (2007), um excelente índice.

Tabela 12

*Matriz Fatorial com 6 fatores explicativos de 69,21% da variância total*

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
3. Me ajudam a ser mais independente	<b>,812</b>	,131	,012	,098	,244	,107
1. Me fazem sentir competente	<b>,680</b>	,173	,143	,018	,208	,304
4. Me ajudam a respeitar as convicções dos/as outros/as	<b>,675</b>	,066	,286	,292	,267	-,007
10. Me ensinam a tomar decisões autonomamente	<b>,613</b>	,109	,343	,111	,331	-,041
11. Me permitem o desenvolvimento de relações inter-pessoais	<b>,604</b>	,135	,353	,249	-,037	,234
5. Me ajudam a desenvolver a minha identidade	<b>,592</b>	,430	,172	,342	-,016	,011
8. Me permitem manter em forma	-,111	<b>,713</b>	,077	-,032	,313	,120
12. São fundamentais para o meu bem-estar pessoal	,253	<b>,669</b>	,163	,105	-,048	,305
23. Me ajudam a controlar os meus sentimentos	,192	<b>,626</b>	,107	,456	,328	,029
2. Me ajudam a lidar com as minhas emoções	,487	<b>,619</b>	-,017	,141	,145	,221
16. Me ajudam a gerir os meus conflitos internos	,124	<b>,602</b>	,297	,253	,437	,100
6. Dão sentido à minha vida	,391	<b>,550</b>	,292	,274	,084	,073
14. Aumentam a minha motivação para outras atividades pessoais	,256	<b>,550</b>	,416	,141	-,008	,325
20. Me preparam para o meu futuro profissional	,370	-,098	<b>,736</b>	,059	,240	,204
15. Contribuem para o meu desempenho académico	,059	,384	<b>,643</b>	,029	,285	,035

13. São fundamentais para os meus projetos vida	,393	,447	<b>,572</b>	,032	,091	,096
22. Me permitem mostrar as minhas capacidades	,067	,196	<b>,557</b>	,473	-,033	,161
21. Me ajudam a dar sentido aos meus valores	,389	,300	<b>,495</b>	,261	,329	,095
25. Me permitem fazer novas amizades	,142	,010	,076	<b>,773</b>	,150	,387
24. Me ajudam a aceitar a autonomia das outras pessoas	,323	,286	,128	<b>,711</b>	,235	-,035
18. Me permitem estar com os/as meus/minhas amigos/as	,305	,012	,123	,358	<b>,641</b>	,145
9. Me ajudam a superar os meus medos e receios	,277	,402	,160	,036	<b>,611</b>	,075
19. Me tornam mais confiante em mim próprio/a	,255	,297	,183	,027	<b>,533</b>	,453
17. Me ajudam a perceber a importância das outras pessoas na minha vida	,305	,292	,326	,377	<b>,511</b>	,026
27. Vão de encontro aos meus interesses pessoais	,079	,170	,187	,082	,101	<b>,801</b>
26. Me fazem sentir bem comigo próprio/a	,199	,330	,017	,432	,120	<b>,664</b>
<b>Percentagem da Variância Explicada</b>	16,17	15,41	10,92	9,81	9,23	7,678
<b>Média</b>	4,32	4,20	4,18	4,23	4,10	4,38
<b>Desvio Padrão</b>	0,57	0,66	0,66	0,69	0,71	0,62

Como apresentado na tabela 12, foi efetuada a análise fatorial exploratória, tendo sido obtida uma matriz fatorial de 6 fatores explicativos de 69,21% da variância total.

Numa análise semântica dos itens considerou-se que os itens incluídos no fator 1 estão relacionados com a identidade; já os itens do fator 2 dizem respeito às emoções e sua gestão; o fator 3, que inclui 5 itens, diz respeito aos objetivos; os itens englobados no fator 4 caracterizam-se pelo relacionamento; os itens do fator 5 correspondem a autonomia; e, por fim, os itens do fator 6 reportam-se à integridade.

Após esta análise semântica considerou-se adequado dar o nome aos vetores seguindo o modelo teórico de Chickering. Assim, os itens 3, 1, 4, 10, 11 e 5 correspondem ao fator 1, desenvolver a identidade (relativo ao vetor 5 do modelo teórico), já os itens 8,12, 23, 2,16 e 14 dizem respeito ao fator 2 (vetor 2 do modelo teórico, gerir emoções), os itens 20, 15, 13, 22 e 21 fazem parte do fator 3 (vetor 6 do modelo teórico, desenvolver objetivos), os itens 24 e 25 são o fator 4 (correspondente ao vetor 4 do modelo teórico, desenvolver relacionamentos), o fator 5 é constituído pelos itens 9, 17, 18 e 19 (dizem respeito ao vetor 3 do modelo teórico, desenvolver autonomia), por fim, o fator 6 composto pelos itens 26 e 27 (vetor 7 do modelo teórico, desenvolver a integridade).

## B. Análise de Consistência Interna dos Instrumentos - Fidelidade

A consistência interna do QPAEA (Tabela 13), bem como a das subescalas encontradas apresentam valores promissores: fator 1,  $\alpha=.87$  (bom); fator 2,  $\alpha=.88$  (bom); fator 3,  $\alpha=.82$  (bom); fator 4,  $\alpha=.74$  (razoável); fator 5,  $\alpha=.79$  (razoável); fator 6,  $\alpha=.76$  (razoável).

Tabela 13

*Alpha de Chronbach para o QPAEA*

Escala	Dimensões	Alpha
QPAEA	1. Desenvolver a identidade	.87
	2. Gerir emoções	.88
	3. Desenvolver objectivos	.82
	4. Desenvolver relacionamentos	.74
	5. Desenvolver autonomia	.79
	6. Desenvolver a integridade	.76

## 2. Análise Inferencial dos Resultados

### A. Análise da Comparação de médias de variáveis independentes (2 grupos) – T-Test

#### a) DIFERENÇAS EM RELAÇÃO AO GÉNERO

Foi realizada a análise de diferença de médias em relação ao género apenas com os/as estudantes que referem participar em atividades extra-académicas e que, por isso, preencheram o QPAE.

Tabela 14

*Distribuição das diferenças em relação ao género no instrumento utilizado – QPAEA (t-test)*

Instrumento	Dimensões	Género	Média	t	gl	p
QPAEA	Desenvolver a identidade	masculino	4,28	-,945	193	,346
		feminino	4,35			
	Gerir as emoções	masculino	29,46	,160	193	,873
		feminino	29,35			
	Desenvolver objectivos	masculino	21,03	,475	193	,635
		feminino	20,81			
Desenvolver relacionamentos	masculino	8,47	,007	193	,995	
	feminino	8,47				

Desenvolver autonomia	masculino	16,50	,393	193	,695
	feminino	16,34			
Desenvolver a integridade	masculino	8,64	-1,368	193	,173
	feminino	8,88			

Através da análise da tabela 14 é possível concluir que, globalmente, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ou seja, os fatores do QPAEA não diferem significativamente nos dois grupos, feminino e masculino, respetivamente:  $t_{(193)} = -,945, p = .346$ ;  $t_{(193)} = ,160, p = .873$ ;  $t_{(193)} = ,475, p = .635$ ;  $t_{(193)} = ,007, p = .995$ ;  $t_{(193)} = ,393, p = .695$ ; e  $t_{(193)} = -1,368, p = .173$ .

### 3. Resposta às questões de investigação

Na continuidade da resposta às questões de investigação, apresentam-se, agora, as relativas ao Estudo 2.

Para responder às questões de investigação relacionadas com o Estudo 2 optou-se por iniciar a análise através da análise descritiva dos dados. Assim, refere-se que dos/as 195 estudantes que participam em atividades extra-académicas, 47,2% são do género masculino e 52,8% do género feminino. A sua idade encontra-se no intervalo entre 17 e 30 anos de idade ( $\bar{x}$ = 20 anos de idade). No período de aulas residem, maioritariamente, no distrito de Évora, frequentando o 1º ano (30,3%), o 2º ano (28,7%), o 3º ano (36,4%), o 4º ano (2,6%) e o 5º ano (2,1%), respeitando aos respetivos cursos que frequentam. Estes cursos divergem pelas escolas da Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia (conforme tabela 15).

Tabela 15

*Percentagem dos/as estudantes pelo curso frequentado*

Escola	Curso	Percentagem
Ciências Sociais	psicologia	13,8
	línguas e literaturas	4,6
	história	1,0
	gestão	18,5
Ciências e Tecnologia	ciências desporto	13,3
	biotecnologia	4,6
	bioquímica	9,7
	biologia humana	1,5
	biologia	1,0
	agronomia	3,1
	eng.informática	4,1
	reabilitação psicomotora	4,6
	medicina veterinária	3,6

eng.energias renováveis	2,6
geografia	1,0
geologia	2,6
relações internacionais	1,5
sociologia	4,1
turismo	2,6
educação básica	2,1

Após tais análises considerou-se relevante dar continuidade ao trabalho, procurando responder às questões inerentes a este Estudo 2.

1. Há diferenças entre o tipo de atividades extra-acadêmicas e o género?

Neste Estudo 2 considerou-se fundamental responder à questão em causa. Neste sentido, é apresentada a tabela 16.

Tabela 16

*Distribuição das diferenças do tipo de atividade em relação ao género – (t-test)*

<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Género</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
Desporto coletivo	masculino	2,26	5,702	193	<,000
	feminino	1,62			
Desporto individual	masculino	2,07	1,512	193	,132
	feminino	1,89			
Voluntariado	masculino	1,62	-,645	193	,520
	feminino	1,69			
Atividades artísticas/ expressivas	masculino	1,40	-2,187	192,358	,030
	feminino	1,64			
Organizações de estudantes	masculino	1,62	-,339	193	,735
	feminino	1,66			
Organizações polí- ticas/ONG's	masculino	1,18	1,379	171,977	,170
	feminino	1,10			
Outra	masculino	1,13	-,852	193	,396
	feminino	1,19			

Analisando a informação constante na tabela verifica-se que existem diferenças de médias entre os grupos, sendo que a média se apresenta ligeiramente superior no grupo feminino em relação às atividades: voluntariado, atividades artísticas/expressivas, organizações de estudantes e outra; ao contrário do que acontece em relação às restantes atividades em que a média é ligeiramente superior no grupo masculino.

Da informação constante da tabela 16 salienta-se que as diferenças encontradas entre os grupos são estatisticamente significativas, ou seja, no âmbito da atividade

de desporto coletivo,  $t_{(193)} = 5,702$ ,  $p = .000$  e das atividades artísticas/expressivas,  $t_{(192,358)} = -2,187$ ,  $p = .030$ .

## 2. Qual o grau de participação dos/as estudantes nas atividades extra-académicas?

Inicia-se a resposta a esta questão com a apresentação da informação de que a participação dos/as estudantes em atividades extra-académicas é fora do contexto da universidade de Évora (60,5%), no interior da universidade de Évora (11,3%) e em ambos os contextos (28,2%). Desta forma o grau de envolvimento destes/as nas atividades extra-académicas divide-se pelo tipo de atividade que desenvolvem, isto é, considerando cada atividade (tabela 17).

Tabela 17

*Percentagens da distribuição dos/as estudantes pelo tipo de atividade extra-académica*

	Não participo	Participo	
		Ocasionalmente	Regularmente
Desporto coletivo	39,5%	28,7%	31,8%
Desporto individual	32,8%	36,9%	30,3%
Voluntariado	51,3%	31,8%	16,9%
Atividades artísticas/ expressivas	64,6%	17,9%	17,4%
Organizações de estudantes	59,0%	17,9%	23,1%
Organizações políticas/ ONG's	89,7%	6,7%	3,6%
Outra	90,3%	3,1%	6,7%

Pela análise da informação da tabela 17, constata-se que o grau de envolvimento dos/as estudantes nas atividades extra-académicas difere do nível da participação. Assim, os/as estudantes participam, ocasionalmente, em desportos individuais (36,9%), voluntariado (31,8%) e desporto coletivo (28,7%), sendo estes os mais representativos. Regularmente, os/as jovens participam em atividades como desporto coletivo (31,8%), desporto individual (30,3%) e organização de estudantes (23,1%). Pelo contrário, a partir das respostas dos/as participantes do estudo, constata-se que 90,3% não participam em outra atividade extra-académica não identificada neste estudo, bem como não participam em atividades como organizações políticas/ONG's (89,7%) e atividades artísticas/expressivas (64,4%).

3. A escolha das atividades extra-acadêmicas relaciona-se com o curso universitário que frequenta?

De acordo com a resposta dada pelos/as estudantes no QPAEA é possível encontrar a informação constante na tabela 18.

Tabela 18

*Grau de relação entre as atividades extra-acadêmicas e o curso universitário frequentado*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Nada relacionado	43	22,1
Pouco relacionado	25	12,8
Nem muito nem pouco relacionado	50	25,6
Bastante relacionado	43	22,1
Muito relacionado	34	17,4
Total	195	100,0

Verifica-se, então, que o grau de relação entre a atividade extra-acadêmica frequentada pelos/as jovens não se relaciona, na sua perspetiva, com o curso que frequentam na universidade (22,1%), sendo que 25,6% referem que a atividade extra-acadêmica que praticam está pouco relacionada com o curso universitário que frequentam. Apenas 17,4% dos/as estudantes referem as atividades extra-acadêmicas que praticam se encontram muito relacionadas com o curso universitário que frequentam. O grau de relação entre as atividades extra-acadêmicas e o curso universitário é compreendido por 22,1% dos/as estudantes como bastante relacionado.

4. Conforme o género, há diferenças na participação em atividades extra-acadêmicas, grau de relação da atividade extra-acadêmica com o curso frequentado e o nível de satisfação com a participação em atividades extra-acadêmicas?

Por forma a responder a esta questão optou-se pela realização de uma análise estatística através da comparação de médias, considerando a variável do género. Neste sentido, foi considerada a participação em atividades extra-acadêmicas, o grau de relação da atividade extra-acadêmica com o curso universitário frequentado e o nível de satisfação na participação em atividades extra-acadêmicas.

Tabela 19

*Distribuição das diferenças da participação em atividades em relação ao gênero – (t-test)*

<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>																
Participação em AEA	masculino	1,64	,884	-,529	193	,597																
	feminino	1,71	,893				Grau de relação da AEA com o curso	masculino	3,29	1,322	2,832	193	,005	feminino	2,74	1,407	Nível de satisfação com a participação em AEA	masculino	1,25	,460	-1,019	185,628
Grau de relação da AEA com o curso	masculino	3,29	1,322	2,832	193	,005																
	feminino	2,74	1,407				Nível de satisfação com a participação em AEA	masculino	1,25	,460	-1,019	185,628	,310	feminino	1,33	,632						
Nível de satisfação com a participação em AEA	masculino	1,25	,460	-1,019	185,628	,310																
	feminino	1,33	,632																			

Da análise da tabela 19 constata-se que existem diferenças entre os grupos em relação à participação em atividades extra-acadêmicas (média ligeiramente superior no grupo feminino,  $\bar{x}= 1,71$ ), ao grau de relação da participação em atividade extra-acadêmica (média superior no grupo masculino,  $\bar{x}= 3,29$ ) e ao nível de satisfação com a sua participação em atividades extra-acadêmicas (média ligeiramente superior no grupo feminino,  $\bar{x}= 1,33$ ).

Verifica-se, igualmente, que é possível concluir que foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, em relação ao grau de relação entre a atividade extra-acadêmica com o curso universitário frequentado ( $t_{(193)} = 2,832$ ,  $p = ,005$ ).



## CAPÍTULO III

### DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS

*Ninguém entende ninguém.*

*Tudo é interstício e acaso, mas está tudo certo.*

Fernando Pessoa



No presente capítulo, discussão global dos resultados, procura-se apresentar a síntese interpretativa dos principais resultados obtidos neste estudo, bem como uma reflexão crítica sobre as suas implicações práticas e as suas limitações, incluem-se, também, pistas para futuras investigações.

Inicia-se a presente discussão referindo que os três instrumentos utilizados no estudo se mostraram adequados, uma vez que operacionalizam o respetivo modelo teórico, medindo efetivamente os constructos a que se propõem, no caso, bem-estar, satisfação académica e participação em atividades extra-académicas. Ressalva-se, porém, que devem ser continuados estudos psicométricos de todos visando a contínua validação dos mesmos quando se trata da população universitária. Apesar de terem sido utilizados três instrumentos, nem todos/as os/as estudantes responderam aos referidos instrumentos, uma vez que se considerou a pertinência de realizar dois estudos. Assim, no que respeita ao estudo 1, todos/as os/as estudantes responderam a ambos os instrumentos, sobre bem-estar e satisfação académica, e apenas os/as estudantes que participam em atividades extra-académicas responderam ao QPAEA (Estudo 2).

Neste âmbito, salienta-se a importância do Estudo 2 em que foi utilizado um instrumento construído, propositadamente, para aferir a participação dos/as estudantes universitários/as em atividades extra-académicas e que, de acordo com a análise estatística elaborada, se mostra como bastante promissor.

Por outro lado, refere-se a necessidade e pertinência de os instrumentos terem sido aplicados em conjunto o que possibilitou uma visão mais completa sobre diferentes aspetos de um mesmo tema – atividades extra-académicas. Considerando os resultados agora obtidos, será, igualmente, interessante, noutra momento, a utilização de instrumentos e análises qualitativas para que se possa, mais pormenorizadamente, compreender a participação de estudantes universitários/as em atividades extra-académicas e a sua relação com o bem-estar e a satisfação académica. Esta visão contribuirá (espera-se) para a mudança de paradigma do contexto universitário, tornando-o mais significativo para os/as estudantes.

Espera-se, então, que este estudo traga, contribuições para as Ciências da Educação, uma vez que tem havido contribuição de diferentes áreas científicas que têm vindo a apresentar estudos no âmbito das variáveis em estudo, procurando uma melhor compreensão destes constructos.

Reportando agora os resultados obtidos, salienta-se que, dos/as 462 estudantes envolvidos/as no estudo, apenas 195 referem participar em atividades extra-académicas (42,2%). Destes/as, ao contrário do apresentado em estudos científicos referidos anteriormente, foi encontrada uma média do grau de envolvimento na vida

universitária destas/as estudantes entre 1 (Nada envolvido/a nos órgãos da Universidade de Évora), 2 (Pouco envolvidos/as em estruturas como o núcleo e associação de estudantes) e 4 (Bastante envolvidos/as nas aulas e vida social/académica).

Pela exposição desta informação se pode inferir que deve ser efetuado um trabalho profundo para que os/as estudantes se envolvam de forma mais efetiva com a Universidade, sendo pro-ativos/as, construindo-a e sentindo-a como “sua”.

O facto de se mostrarem mais envolvidos/as nas aulas e vida social/académica poderá enquadrar-se na fase de desenvolvimento vivenciada pelo/a jovem adulto/a. No entanto, o facto de não haver envolvimento em outras estruturas da Universidade de Évora, poderá ser um fator de risco, uma não identificação com o contexto, podendo daí advir algum afastamento do contexto universitário.

Tendo em conta a revisão teórica apresentada sabe-se que o envolvimento do/a estudante na instituição educativa é um fator protetor face a comportamentos de risco e até mesmo de abandono escolar. Relembra-se que, segundo Albuquerque (2008), a generalidade das instituições universitárias registam elevadas taxas de insucesso, enfrentando problemas quando se trata de captar estudantes.

Neste sentido, evidencia-se, hoje, a existência de um conjunto de iniciativas que procuram captar estudantes, destas destaca-se o evento anual “Futurália” onde são apresentadas, entre outras, as instituições universitárias, sejam nacionais como internacionais, permitindo que os/as futuros/as estudantes universitários/as possam ter contacto (muitas vezes pela primeira vez) com estas instituições e que as conheçam pela voz de quem é aluno/a universitário/a. Este contacto permite esclarecer possíveis dúvidas junto dos/as próprios/as colegas, estudantes universitários/as.

Por outro lado, o facto de a aprendizagem ser significativa para os/as estudantes será preditivo para o envolvimento do/a estudante na Universidade. O próprio processo de transição para o contexto universitário deve ser revisto para que haja um encontro de expectativas entre instituição-estudante (por exemplo, Fernandes, 2011).

Pelo exposto, em Portugal, torna-se pertinente refletir (tal como proposto pela revisão de literatura apresentada anteriormente) sobre o contexto universitário: será que responde às necessidades dos/as jovens estudantes universitários/as atuais, mantendo o elevado nível de conhecimento técnico e científico, ou seja, mantendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem?

Acredita-se, então, que o presente estudo possa contribuir para uma possível resposta a esta questão, pois ao refletir sobre os constructos de satisfação académica e bem-estar, bem como nas atividades extra-académicas procura-se compreender o que é relevante para o/a estudante.

Neste estudo foram, assim, utilizados instrumentos devidamente adaptados (EMMBEP) e construídos (QSA) para a população universitária portuguesa. Estes instrumentos (utilizados no Estudo 1) baseiam-se nos respetivos modelos teóricos apresentados na parte 1 do presente trabalho.

Em complemento ao estudo 1 surge o Estudo 2, tendo sido desenvolvido um questionário baseado no modelo dos 7 vetores de Chickering. Este revelou-se ser um instrumento com qualidades psicométricas bastante aceitáveis (muito promissoras) e que para continuar a ser utilizado, deve, desde logo serem realizados mais estudos acerca deste instrumento, uma vez que, para a população universitária portuguesa, é inovador. Por outro lado, como é de fácil aplicação, de auto-preenchimento e em pouco tempo, permite recolher informação acerca desta população, devendo ser alvo de mais estudos (validando, igualmente, o modelo teórico base utilizado). Propõe-se, igualmente, que tais estudos psicométricos incluam os propostos por outros autores como Almeida e Freire (2003) para a validação de instrumentos.

Logo, compreende-se que houve necessidade de utilizar, apenas, a população que participa em atividades extra-académicas.

Globalmente, salienta-se que foi construída no software SPSS, versão 22, uma base de dados alargada, no entanto, foram apenas analisados os dados relativos a ambos os estudos agora realizados. Assim, toda a população respondeu a um questionário sócio-demográfico, permitindo caracterizar a população.

Posteriormente, também toda a população respondeu aos dois questionários, EMMBEP e QSA (Estudo 1), devidamente validados para a população universitária portuguesa.

Em seguida, foi realizado o Estudo 2, ou seja, apenas os/as estudantes que participam em atividades extra-académicas responderam ao QPAEA, permitindo caracterizar e compreender os/as estudantes que participam nas mesmas.

O facto de ter sido construído um instrumento, tornou-se fulcral para a investigação, dado que em Portugal, a participação em atividades extra-académicas não é (ainda) valorizada (ao contrário do que acontece em outros países).

Aquando da apresentação e análise dos resultados, optou-se pela apresentação em duas partes: Estudo 1 e Estudo 2. Desta forma, no âmbito do Estudo 1, optou-se por realizar a análise psicométrica dos instrumentos, nomeadamente, a fidelidade. Tais valores revelam-se promissores e sustentaram o seu uso nesta investigação.

Logo em seguida, é apresentada a informação relativa às respostas às questões de investigação deste Estudo 1.

Considerou-se pertinente realizar a análise de comparação de médias de variáveis independentes, diferenças em relação ao género.

Concluiu-se existir diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (masculino/feminino) em todas as sub-escalas da EMMBEP, à exceção da sub-escala sociabilidade, sendo as médias ligeiramente superiores no género feminino. Tal resultado segue os resultados de outras investigações, uma vez que, de acordo com esta informação, o grupo feminino revela indicadores de um maior bem-estar.

Aquando da resposta à questão de investigação 1 foram encontradas diferenças entre os grupos que participam em atividades extra-académica e os que não participam, sendo a média apresentada no grupo dos/as que participam superior, revelando maior bem-estar e satisfação académica. Tais diferenças são estatisticamente significativas (à exceção do fator 2 do QSA), logo percebe-se que tais resultados vão ao encontro de algumas investigações que concluem que o facto de os/as estudantes participarem em atividades extra-académicas têm maior bem-estar e satisfação académica. Este é um resultado muito promissor para que possam ser realizadas algumas alterações no contexto universitário português, valorizando-se as atividades extra-académicas (tal como o são noutros países). Todavia, ao contrário do encontrado em algumas investigações internacionais, neste estudo 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo que participa em atividades extra-académicas e o que não participa em relação ao desempenho académico.

Poder-se-á inferir, em relação a este resultado, que como a participação em atividades extra-académicas não é valorizada, logo não são encontradas diferenças estatisticamente significativas, e tornou-se relevante perceber se, conforme a participação em atividades extra-académicas, o grau de envolvimento na vida da Universidade de Évora seria ou não estatisticamente significativo. Percebeu-se, pelos resultados obtidos, que há diferenças estatisticamente significativas ao nível do núcleo/associação de estudantes e nas atividades de estudo. Assim, o grupo que participa em atividades extra-académicas revela-se mais envolvido na vida académica. Este aspeto torna-se relevante pelo facto ir ao encontro dos resultados encontrados noutras investigações. Contextualizando a importância da participação em atividades extra-académicas para a identificação com o contexto universitário e o envolvimento do/a estudante na vida académica.

Globalmente, a partir dos resultados obtidos percebe-se que o grupo de participantes em atividades extra-académicas percebe-se como tendo uma boa rede de suporte social. Este aspecto é, igualmente, relevante pois de acordo com as investigações encontradas, o facto de os/as estudantes terem amigos torna-se um fator protetor. Por outro lado, pode inferir-se que o facto da participação em atividades extra-académicas poderá deixar mais desperto o/a estudante para a sua rede de suporte social. Através destes resultados é possível compreender que o bem-estar e a satisfa-

ção académica se relacionam e que a participação em atividades extra-académicas é uma variável determinante.

Relativamente, ao estudo 2, apenas com os/as participantes que participam em atividades extra-académicas, os resultados em relação aos estudos psicométricos do instrumento QPAEA são bastante promissores, o que origina a realização de um possível estudo mais aprofundado e pormenorizado que permita adaptar o instrumento à população universitária portuguesa. Este aspeto é muito relevante pois é um instrumento novo, dado que no contexto educativo português, a participação em atividades extra-académicas não é valorizado ao contrário do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos da América e noutros países Europeus, onde a participação e envolvimento em atividades extra-académicas são promovidas e compreendidas como uma mais-valia para a construção do/a estudante enquanto Pessoa e futuro/a profissional. É, por isso, importante questionar o contexto universitário acerca da possibilidade de ser apresentado um leque diversificado de atividades extra-académicas, indo ao encontro das motivações e interesses dos/as alunos/as, promovendo e reforçando a sua participação. Mais, tendo em conta o contexto profissional (sociedade atual), bem como as mudanças constantes, a participação em atividades extra-académicas poderá contribuir de forma efetiva para a aquisição e desenvolvimento de competências (pessoais, técnicas e científicas) que sejam uma mais-valia para o/a estudante se adaptar às constantes mudanças e transições que lhe são (vão sendo) exigidas pela própria sociedade. Relativamente ao Estudo 2, a análise dos resultados iniciou pela análise psicométrica do instrumento. Para que fosse possível caracterizar a população da presente investigação, foram cumpridos todos os procedimentos, anteriormente, descritos, tendo sido opção realizar análise exploratória, concluindo pela extração de seis factores explicativos.

Sabendo que o modelo teórico, 7 vetores de Chickering, se mostra viável, nesta análise foram encontrados seis factores, mostrando-se, contudo, bastante promissor ( $KMO=.917$ ). O facto de os factores encontrados não coincidirem diretamente com o modelo teórico de sete vetores, originou a necessidade de analisar, semanticamente, cada um dos itens, definindo, posteriormente, cada fator.

Após esta definição, foi realizada a analogia com os vetores de Chickering.

Toda esta análise permitiu clarificar os factores encontrados, para que, futuramente, o instrumento agora construído possa ser validado para a população portuguesa universitária. Será um caminho a percorrer com início nesta investigação.

Sendo um novo instrumento, além da análise da validade, foi, igualmente, realizada a análise da consistência interna, cujos valores encontrados são muito promissores.

Pelo exposto, acredita-se ser um instrumento com características bastante promissoras para que possa ser utilizado em Portugal, uma vez que não existe na literatura outro instrumento com tais características.

Posteriormente, foi realizada a análise inferencial dos resultados, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos feminino e masculino.

Em relação a este Estudo 2 houve necessidade de caracterizar a população, uma vez que nem todos/as os/as estudantes do Estudo 1 responderam ao QPAEA, dado não participarem em atividades extra-académicas. A caracterização desta população torna-se pertinente, na medida em que poderá clarificar como as atividades extra-académicas poderão contribuir para o bem-estar e satisfação académica e como pode a Universidade de Évora responder às necessidades dos/as seus/suas estudantes (e futuros estudantes). Neste sentido, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no âmbito da atividade “desporto coletivo” e das atividades “artísticas/expressivas” com, respetivamente, média superior no grupo masculino e grupo feminino.

Tal informação poderá enquadrar-se nos conhecidos papéis sociais entre o género feminino e masculino, cuja sociedade promove, essencialmente, para o género masculino atividades práticas, atividades estas que se caracterizam por serem atividades extra-académicas. Verifica-se, contudo, que há a tentativa de uma aproximação entre os géneros fazendo jus ao paradigma de igualdade de género.

Por outro lado, compreende-se que a participação em atividades extra-académicas decorre fora do contexto universitário (60,5%). Neste sentido, procurou-se perceber se a escolha de tais atividades se encontrava relacionada com o curso universitário frequentado, tendo os/as estudantes, na sua perspetiva, referido que nem se encontrava muito nem pouco relacionado com o curso frequentado (apenas 17,4% referiram estar muito relacionado com o curso). Esta informação poderá ser congruente com os resultados obtidos noutras investigações em que os/as estudantes apenas frequentam atividades extra-académicas quando esta(s) se relaciona(m) com o curso.

Foi, ainda possível, encontrar resultados que indicam que existe diferenças entre os grupos feminino e masculino no que respeita à participação em atividades extra-académicas, ao grau de relação da atividade extra-académica com o curso frequentado e o nível de satisfação com a participação em atividades extra-académicas. Desta informação salienta-se que as raparigas participam mais em atividades extra-académicas mas que em relação ao grau de participação em atividades extra-académicas é o grupo masculino que apresenta uma média superior. Relativamente, às diferenças estatisticamente significativas, estas são encontradas entre os grupos



feminino e masculino em relação ao grau de relação entre a atividades extra-académica com o curso universitário frequentado (apresentando, o grupo masculino, uma média superior). Mediante tais resultados será, deveras, relevante poder perceber esta diferença encontrada.

A partir da generalidade das respostas obtidas para as questões efetuadas revela-se ainda o pouco investimento que tem sido feito no âmbito da promoção e desenvolvimento das atividades extra-académicas, nomeadamente, no contexto universitário. Assim, considera-se fundamental continuar a desenvolver estudos que permitam compreender a população universitária portuguesa no que respeita ao seu comportamento de participação em atividades extra-académicas. Esta reflexão pode, igualmente, passar pelo contexto universitário, ou seja, como o tornar mais apelativo para que seja promovido o bem-estar do/a estudante.

Os resultados encontrados podem ser reflexo do facto de que em Portugal as atividades extra-académicas não são compreendidas como uma dimensão importante e pertinente do desenvolvimento pessoal e profissional do/a estudante do ensino superior. A própria universidade, enquanto instituição de ensino superior, não apresenta um leque diversificado de atividades extra-académicas que os/as jovens possam frequentar, sendo que a procura deste tipo de atividades está dependente do interesse e motivação do/a próprio/a aluno/a, sabendo-se que se torna difícil para este/a continuar a desenvolver qualquer atividade quando a instituição que frequenta se encontra num distrito/localidade diferente da que habita e onde desenvolve/participa na atividade extra-académica.

Pelo exposto, o presente estudo revela-se muito pertinente e justifica-se a sua continuação com toda a população da Universidade de Évora para que o próprio contexto universitário possa refletir sobre o seu papel e contributo, bem como para se tornar (continuar a ser) atrativa para os/as alunos/as que procuram a Universidade (nomeadamente, a de Évora) para ingressar e concluir o seu curso universitário e possam, posteriormente, integrar o mercado de trabalho. Mas também para aqueles/as estudantes que queiram prosseguir na sua carreira, atualizando os seus conhecimentos científicos e técnicos, contribuindo para uma sociedade, que nas palavras de Durkheim, deve ser pensada a partir de factos sociais e da forma como os sujeitos se relacionam.



## CONCLUSÕES

*Os críticos podem dizer que determinado poema, longamente ritmado,  
não quer, afinal, dizer senão que o dia está bom.  
Mas dizer que o dia está bom é difícil, e o dia bom, ele mesmo, passa.*

Fernando Pessoa



Replication of findings is the sine qua non of research in the natural sciences. Findings are ultimately accepted as valid by the scientific community only to the extent they are replicable. Yet replication, which provides a powerful safeguard against the acceptance of artifactual or fortuitous results from a single investigation, has failed to acquire the normative value in research on the impact of college on students as it has in the natural sciences, or even social science disciplines such as psychology. (Pascarella, 2006, p.510)

Inicia-se esta parte com esta citação uma vez que permite enquadrar as conclusões globais agora apresentadas. Assim, nesta fase final do trabalho exhibe-se o conjunto das conclusões mais significativas, salientando-se que a natureza e limitação deste tipo de trabalho (tese de doutoramento), desenvolvida em simultâneo com o exercício de uma atividade profissional a tempo inteiro, implicaram diversas opções metodológicas. De entre tais opções incluem-se a necessidade de limitar o objeto de estudo (temporal e espacialmente), quer quanto ao âmbito, quer quanto à extensão, restringindo o estudo empírico a uma única instituição de ensino superior – Universidade de Évora e a um único momento de recolha de dados (estudo transversal), logo, com condicionamentos na dimensão da amostra.

O presente estudo encontra eco nas reflexões de Astin (1997) no que respeita ao ensino superior, ou seja, o ensino superior tem como missão, para além da promoção do conhecimento, fomentar o desenvolvimento integral dos/as estudantes que o frequentam. Logo, está validada a investigação no âmbito do bem-estar, satisfação académica e participação em atividades extra-académicas por parte de estudantes universitários/as. Todavia, tal como se verificou poucos são os estudos portugueses que incluem tais constructos, nomeadamente, as atividades extra-académicas (ao contrário do que verifica noutros países). Este será compreendido, assim, como um estudo pioneiro num contexto de expansão do ensino superior, bem como do aumento do número de estudantes universitários/as e um aumento de demandas do e pelo próprio contexto. Acima de tudo, este estudo contextualiza-se pela necessidade (cada vez maior) de ser promovido o desenvolvimento integral do/a estudante.

Considerando os objetivos do estudo considera-se que um dos primeiros obstáculos sentidos relaciona-se com a escassez de investigações que relacionem os constructos agora explorados, dificultando, desta forma, a fundamentação de alguns resultados obtidos. Por outro lado, ao longo da revisão da literatura constatou-se que,

a maioria dos estudos relacionados com o bem-estar e a satisfação académica têm subjacentes conceitos como, a adaptação ao ensino superior.

Outra das limitações encontradas diz respeito à utilização de uma amostra de conveniência, uma vez que é uma técnica de amostragem em que os elementos são escolhidos por uma questão de conveniência, logo, não garante que a amostra seja representativa (Maroco, 2014). Não é, igualmente, adequada para fazer inferências nem generalizações, apesar de possibilitar que seja realizado um estudo mais rápido e com baixo custo. Todavia, esta técnica apresenta ainda a vantagem de que a escolha da amostra e a recolha dos dados é relativamente fácil.

Pelo exposto, salienta-se a necessidade de replicar esta investigação com recurso a uma distribuição de géneros mais equitativa e uma amostragem aleatória, correspondente a estudantes do ensino superior público e privado, considerando a população universitária portuguesa.

O facto deste estudo ser de cariz transversal, permitiu analisar a relação entre as variáveis, bem-estar, satisfação académica e participação em atividades extra-académicas, num único momento. Considera-se, por isso, relevante que, em futuras investigações, possa ser adotado um design longitudinal. O uso deste design permitirá acompanhar os/as estudantes durante o seu percurso académico permitindo compreender a relação entre as variáveis consideradas, contribuindo para uma mudança ao nível da leitura do ensino superior português. Recordam-se as palavras de Almeida (2007, p. 206) “a formatação dos cursos de acordo com Bolonha foi tão rápido que se antecipa que muita coisa importante ficou por fazer...”, pois de acordo com Gonçalves (2014), o quadro do ensino superior português conheceu, em pouco tempo, um desenvolvimento sem precedentes (implementação do processo de Bolonha), essencialmente pela necessidade de responder a um conjunto de desafios (como Sistemas de Garantia da Qualidade) que procuraram aumentar a probabilidade de as instituições portuguesas poderem, em conjunto com as suas congéneres europeias, desempenhar o seu papel e contribuir para a construção de uma Europa mais: inovadora, competitiva e coesa.

Tal como, anteriormente, referido a possibilidade do uso de metodologias qualitativas é interessante para que se enriqueça o conhecimento sobre esta temática. Coutinho (2008) lembra que a investigação qualitativa se baseia na subjetividade, valorizando, assim, o papel do/a investigador/a, podendo este/a examinar as opiniões/vivências individuais, sem que haja uma categorização prévia das respostas. Neste sentido, são tidas em linha de conta as características individuais dos/as participantes no estudo.

Tanto a discussão dos resultados encontrados no estudo, como a consciencialização das suas limitações são aspetos fundamentais para se refletir sobre uma possível intervenção seja individual, em pequeno grupo e/ou em contexto alargado. Uma das propostas poderá incluir o acompanhamento destes/as estudantes durante o seu percurso académico que inclua uma intervenção no âmbito das expectativas, bem-estar e satisfação académica. Também, a apresentação, por parte da universidade, de uma oferta de atividades extra-académicas apelativa para os/as estudantes será sem sombra de dúvida uma mais-valia. Este aspeto é fundamental, uma vez que tal como mencionado por Reis e Camacho (2009) continua a persistir alguma falta de rigor e transparência em relação à oferta formativa (por exemplo, cursos com perfis muito semelhantes e designações diferentes).

Por outro lado, a intervenção com esta população (estudantes universitários/as) revela-se um desafio, dada a sua heterogeneidade (características próprias, diferentes estratos sociais, vivências e desafios desenvolvimentais distintos), sendo, por isso, fundamental que se consigam dinamizar projetos que vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Neste sentido, tais projetos devem ser apresentados em formatos atrativos e dinâmicos, suscitando e fomentando a reflexão pessoal sobre a importância de adotar uma postura mais ativa na construção e manutenção do seu bem-estar. Permitem, igualmente, desenvolver uma visão mais construtiva e positiva de si próprio/a e do mundo, permitindo perspetivar as situações e as adversidades como momentos de oportunidades de crescimento e de mudança pessoal (Lucas, Oliveira, Faria, Coelho, & Soares, 2014)

Com base na informação explanada no presente trabalho, e após a reflexão, acerca do contexto do ensino superior, que se propõe, bem como de uma futura intervenção, ressalva-se que uma das responsabilidades do Ensino Superior é proporcionar uma educação que permita a cada geração concretizar os seus projetos, para que consiga servir/criar uma sociedade cada vez melhor, mais preparada para os desafios que lhe são propostos e que propõe, ou seja, uma sociedade saudável e feliz.

Um dos grandes contributos do presente trabalho inclui o facto de que a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e pessoais. Tais competências devem ser promovidas através da participação em atividades académicas mas também extra-académicas, procurando preparar os/as estudantes para a vida ativa (contextualizando o seu percurso nos domínios histórico-sócio-culturais e geográficos em que se desenvolvem).

Desta forma, a Universidade, enquanto instituição educativa, deve encarar o sucesso académico dos/as estudantes para além dos resultados académicos, devendo ter em conta este aspeto desde o 1º ano de ingresso dos/as estudantes nos respe-

tivos cursos. Tal como o fazem Ferreira, Almeida e Soares (2001) refere-se que o facto de nos estudos se reduzir o sucesso académico às classificações curriculares é limitativo (ir-se-ia um pouco mais longe, ao considerar algo perigoso), pois é o querer desenvolver competências restritivas nos/as alunos/as para que apenas reproduzam informação, pouco enfatizando a sua preparação para que se compreendam a si próprios/as e se integrem nos respetivos ambientes profissionais e sociais, ambientes estes com os quais irão lidar ao longo da vida.

Concluindo, entre outros contributos o estudo agora apresentado leva a considerar-se que a promoção do bem-estar e satisfação académica em ambiente de ensino superior se deve configurar como ponto-chave para um desenvolvimento saudável, através de um processo contínuo e permanente, nomeadamente na proposta de participação em atividades extra-académicas. Tal se justifica pois, pela investigação que tem sido desenvolvida em relação à qualidade de vida e do bem-estar dos/as estudantes universitários/as é possível encontrar fragilidades, estando esta na base de propostas de novas condições para promover o bem-estar.

O próprio contributo deste estudo implica refletir sobre o contexto universitário dado que os/as estudantes universitários/as são compreendidos como um grupo de sujeitos com responsabilidade face à sociedade pois podem gerar (geram) significativas mudanças, contribuindo, desta forma, para um futuro melhor. Neste sentido, é de todo determinante que haja investimento nesta população (identificar vulnerabilidades e recursos) para que a sua experiência universitária corresponda (no mínimo) às suas expectativas, ganhando com esta experiência não só o estudante mas a própria sociedade. Este facto aclara a reflexão de que é no contexto universitário que o/a estudante, encontrando um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, lida com mudanças e expectativas, refletindo-se não só na sua vida atual mas, igualmente, futura.

É, por isso, importante que melhor se conheça a realidade vivenciada pelos/as estudantes universitários/as para que seja possível identificar fatores de risco que podem estar na base da evasão dos/as estudantes como aspetos relacionados com o respetivo desenvolvimento psicossocial. Tal conhecimento poderá ser base para a implementação de intervenções no âmbito da otimização do bem-estar, satisfação académica e promoção da participação em atividades extra-académicas. A própria participação em atividades extra-académicas poderá ser compreendida como um fator de fortalecimento emocional, promovendo o desenvolvimento pessoal. Tais fatores promotores do desenvolvimento pessoal (bem-estar, satisfação académica e participação em atividades extra-académicas) interferem na qualidade de vida do/a estudante, existindo, por isso, necessidade de os serviços oferecidos pela universidade serem



repensados considerando a globalidade da Pessoa que é o/a estudante (com necessidades académicas e psicossociais).

Com este estudo acompanha-se o que as Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal têm procurado fazer, tentando marcar uma posição de inovação e de desafio, quando se trata em encontrar novos percursos. Percursos esses que, de acordo com Gonçalves (2014), contribuam para a melhoria da sociedade e a qualidade de vida dos/as cidadãos/ãs, investindo na formação científica e pessoal das gerações futuras, contemplando o/a estudante como um ser global. Sendo perspectivado/a como um ser global e as propostas/iniciativas devem procurar incrementar a possibilidade de experienciar emoções que contribuem para o desenvolvimento de recursos pessoais (criatividade, resiliência e abertura a novas experiências) e de comportamentos que fomentem o bem-estar (Lucas et al., 2014).

Logo, assume-se a importância de que as instituições do ensino superior devam fomentar políticas que procurem promover o bem-estar, a saúde mental e o desenvolvimento de competências pessoais, para que o/a estudante esteja preparado/a para enfrentar de forma autónoma os sucessos, os insucessos e os dilemas da vida universitária, enfim o Futuro (Lucas et al., 2014).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Custa tanto ser sincero quando se é inteligente!*

*É como ser honesto quando se é ambicioso.*

Fernando Pessoa



- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Ed.), *Ensino superior. (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720347336
- Albuquerque, A. & Tróccoli, B. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20,nº 2, 153-164. ISSN 0102-3772
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Revista de Ciências da Educação*, nº 7, 19-28. ISSN 1649-4990
- Allen, J.P. (2016). The attachment system in adolescence. In Cassidy, J. & Shaver, P.R. (ed.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3<sup>rd</sup> ed) (pp. 419–435), Guilford: New York. ISBN: 9781462525294
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (3ªed.) Braga: Psiquilíbrios. ISBN 972-97388-0-7
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), Ano 11º, 203-2015.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (1999). Questionário de vivências académicas. Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (3), 181-207. ISSN: 0870-418X
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 103-130). Coimbra: Quarteto. ISBN 972-8717-88-1.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial, in E. Mercuri & S.A.J. Polydoro (orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. ISBN 8589550176
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A.G. (1999). *Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes, do Ensino Superior: Construção, Validação do Questionário Académico de Vivências Académicas. Relatórios de Investigação*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Ferreira, A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-207. ISSN 0874-2049.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 81-93. ISSN 2175-3431

- Amaral, M. (2013). *As atividades extra curriculares no contexto da formação em Medicina - Estudo com alunos do 6º ano de Medicina*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica (2º ciclo de estudos). Universidade da Beira Interior: Ciências Sociais e Humanas.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.M. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445. ISSN: 0022-4405
- Araújo, B. & Almeida, L. (2010). Interferência dos Factores Psicossociais e Curriculares no Rendimento Académico: um Estudo com Estudantes de Enfermagem. / *Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (1207-1217). Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-87-2
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Paul, M. C. (2006). Vivências e satisfação académicas em estudantes do curso de enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 13*, 363-371.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 989-1003. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. ISBN: 978-0-787-90838-6
- Astin, A. & Sax, L. (1998). How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *Higher Education, 39*(3), 251-263. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/7>
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia, 20*, 69-93. ISSN (formato impresso): 0874-2049
- Azevedo, M., Dias, G. & Conceição, N. (2000). *Oficina de Aquisição e Promoção de Competências para o Sucesso Académico: Avaliação dos Sucessos e Insucessos da Intervenção*. Comunicação apresentada no III Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior: Monte de Caparica
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43*, 667-672. ISSN 1433-9285
- Bean, J. & Bradley, R. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *The Journal of Higher Education, 57*(4), 393. DOI: 10.2307/1980994
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist, 46*(4), 368-375. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.368>

- Bewick, B.M., Gill, J., Mulhern, B., Barkham, M., & Hill, A.J. (2008). Using electronic surveying to assess psychological distress within the UK University student population: a multisided pilot investigation. *E-Journal of Applied Psychology*, 4 ,1-5. ISSN 1832-7931
- Bewick, B.M., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E. & Barkman, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35 (6), 633-645. ISSN: 1470-174X
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Bizarro, L. (2001). A Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116. ISSN 0872-0304
- Boeckel, M. & Sarriera, J. (2006). Estilos Parentais, Estilos Atribucionais e Bem-Estar Psicológico em Jovens Universitários. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 16(3), 53-65. ISSN 2175-3598
- Brief, A., Butcher, A., George, J. & Link, K. (1993) Integrating Bottom-Up and Top-Down Theories of Subjective Well-Being: The Case of Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 646-653. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brown, M. & Ralph, S. (1999); Using the DYSA programme to reduce stress and anxiety in the first-year university students, *Pastoral Care in Education*, 17 8-13. DOI: 10.1111/1468-0122.00130
- Bryant, F.B., Chadwick, E.D., & Kluwe, K. (2011). Understanding the processes that regulate positive emotional experience: Unsolved problems and future directions for theory and research on savoring. *International Journal of Wellbeing*, 1, 107–126. doi:10.5502/ijw.v1i1.18
- Caldeira, S, Silva, O, Sousa, Á, Martins, M., Mendes, M. & Botelho, S. (2015). Estudantes do ensino superior, praxe académica e satisfação com a vida. *Revista de Sociologia, Configurações*, 16, 97-112. ISSN 1646-5075
- Caldeira, S., Silva, O. Mendes, M., Martins, M., Miranda, R. & Silva, N. (2017). A Entrada no Ensino Superior: uma comparação entre instituições de Portugal e do Brasil. In Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro (orgs), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 64-82). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5

- Candeias, C. (2014). *Envolvimento de Estudantes do Ensino Profissional na Escola*. Tese de Doutoramento em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação (não publicada). Évora: Universidade de Évora.
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2011). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*, 6(2), 49-58.
- Cardoso, N. (2011). *A Mulher em Múltiplos Papéis e os seus efeitos para o Bem-Estar Psicológico e Satisfação Marital*. Tese para obtenção do grau de Mestre em Psicologia: Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Filosofia: Centro Regional de Braga.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62. ISSN 0140-1971
- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A Relação entre as Crenças, as Estratégias de Savoring e o Bem-Estar Pessoal nos Adolescentes. Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Stress e Bem-estar – Intervenção na Família, na Escola e no Trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Castellano M., Stringfield, S., & Stone III, J.R. (2002). *Helping disadvantaged youth succeed in school: Second-year findings from a longitudinal study of CTE-based whole-school reforms*. Minneapolis: University of Minnesota, National Research Center for Career and Technical Education.
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass. ISBN-10: 1555425917
- Coleta, J. & Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjectivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 533-539. ISSN: 1413-7372.
- Compton, W.C. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Thomson Wadsworth, Belmont.
- Costa, M. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In, B. P. Campos (Ed.) *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. Afrontamento. ISBN: 972-36-0274-1



- Costa, E. & Leal, I. (2004). *Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu*. In J. Ribeiro & I. Leal (org.), Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 757-762.
- Costa, A.F. & Lopes, J.T. (2014). Introdução - Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior. António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes & Ana Caetano (orgs), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (pp. 1-4). Lisboa: Mundos Sociais.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer, 2014. ISBN 978-94-017-9094-9 (e-book).
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Curado, A.P. & Machado, J. (2006). *Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa – Relatório n.º 3*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Deci, E.L., & Ryan R.M., (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: na introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11. ISSN 1573-7780
- DeRosier M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x>
- Dias, G. & Almeida, M., (1991). Prevenção e Desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 67-75. ISSN 0871-7516
- Dias, M. (1996). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar psicológico dos jovens*. Dissertação para obtenção de grau de Doutor. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. ISSN 0033-2909
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. ISSN 1573-0921
- Diener, E., Sapyta, J.J., & Suh, E. (1998) Subjective Well-Being Is Essential to Well-Being, *Psychological Inquiry*, 9:1, 33-37, DOI: 10.1207/s15327965pli0901\_3

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169. DOI: 10.1023/A:1014411319119
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. DOI: 10.1016/S1566-3124(03)15007-9
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41. Online ISSN: 1097-4679
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. ISSN 0033-2909
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. ISSN 0003-066X
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <http://dx.doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press. ISBN 0195135334, 9780195135336
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annu Rev Psychol.*, 54, 403-25. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. ISBN: 972-8400-72-1
- Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em Estudantes do Primeiro Ano: Estudo Diacrónico da Interação entre o Relacionamento com Pares, o Bem-Estar Pessoal e o Equilíbrio Emocional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 29-38. ISSN 1646-6020
- Faria, L. & Santos, N. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários, *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225 - 236. ISSN: 1646-0502.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologica*, 40, 267-278. ISSN 0871-4657

- Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: Uma Abordagem Centrada no Florescimento Humano*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, V. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Tese para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Fernando Pessoa.
- Fernandes, C., Domingos, D., & Cláudio, A. (2007). *Peer Intervention as a mean to promote inclusion in high education*. Comunicação apresentada na Community, Work and Family II International Conference. ISCTE: Lisboa.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, nº18, 155-172. ISSN 1645-7250
- Ferreira, C. (2013). *Motivações do Universitário Voluntário - Relação com o Bem-Estar Psicológico, Qualidade de Vida e Personalidade*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação Académica em Estudantes do 1º Ano: Diferenças de Género, Situação de Estudantes e Curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10. ISSN 1413-8271
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406. ISSN: 0870-418X
- Ferreira, J., Machado, M. & Gouveia, O. (2012). A (In)Satisfação dos Académicos no Ensino Superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 129-139. ISSN: 0872-7643
- Ferreira, J., Taylor, & Magalhães. (2009). *A Importância e a satisfação no ensino superior: a perspectiva dos estudantes*, *Actas do X Congresso da SPCE- Investigar, Avaliar, Descentralizar*, Bragança, Portugal. ISSN 978-972-745-102-9
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. ISSN: 0034-6543
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268. ISSN: 2167-6437
- Fior, C., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.129-154). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. ISBN 85-89550-17-6

- 
- Flor, C. A. (2003). *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário*. Dissertação (mestrado em educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Fonseca, A, Santos, C, Vicente, R., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I. & Sancho, L (2014). Caraterização dos níveis de stresse dos alunos de saúde da Universidade de Aveiro. In: Figueira, C., Fernandes, C., Magalhães, I., Gonçalves, I., Abreu, M., Espanssandim, T (ed.), *Livro de Atas do III congresso da RESAPES – Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, 10-20. ISBN 978-989-20-4827-7
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. ISSN: 0034-6543
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. eISSN: 1935-990X
- Fredrickson, B.L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172 – 175. ISSN: 1467-9280
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678 – 686. eISSN: 1935-990X
- Freitas, A, Martins, J, & Vasconcelos, R. (2003); Integração do(a)s Aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8, vol 10, 1373- 1382. ISSN II38-1663
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school : individual and school-level influences. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report ; n.27*. Austrália: Australian Council for Educational Research. ISSN 1440-3455
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J.L. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214. ISSN 1645-0086
- Gallagher, M.W., Lopez, S.J., & Preacher, K.J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-being. *Journal of Personality*, 77 (4), 1026-1049. ISSN: 1467-6494
- Gasper, D. (2010). Understanding the diversity of conceptions of well-being and quality of life. *The Journal of socio-economics*, 39, 351-360. ISSN: 1053-5357
- Giacomoni, C. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 12, nº1, 43– 50. ISSN 1413-389X
- Gonçalves. C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Gonçalves, I., (1997). O serviço de Apoio Psicológico do Instituto Superior Técnico: Balanço do trabalho realizado em 1995. In M.V. Abreu, L.M. Leitão, M.P. Paixão, J.M.T. Silva, M.S.J. Brêda, J.P. Miguel & M.L. Mateus (eds). *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: um desafio na Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, I. (2014). Nota abertura. In: Figueira, C., Fernandes, C., Magalhães, I., Gonçalves, I., Abreu, M., Espansandim, T (ed.), *Livro de Atas do III congresso da RESAPES – Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. ISBN 978-989-20-4827-7.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-42.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Guthrie, J., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, nº2, 331-341. DOI: 10.1037//0022-0663.92.2.331
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories, and Outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 105, 5- 20.
- Hall, C.S., Lindzey, G., & Campbell, J. (2000). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: ArtMed. ISBN: 9788536307893 (e-book)
- Headey, B., Kelley, J. & Wearing, A. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social Indicators Research*, Vol.29, Issue 1, 63–82. <https://doi.org/10.1007/BF01136197>
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário (2-ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726182733
- Hill, L., & Werner, N. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, vol. 43, 2, 231-246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- Horta, J. (2013). *A Satisfação com a Vida dos Estudantes Universitários*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- 
- Huta, V., & Ryan, R.M. (2010). Pursuing Pleasure or Virtue: the differential and overlapping Well-being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives. *Journal of Happiness Studies*, 11 , 735-762. ISSN 1573-7780
- Imaginário, S. (2011). *Bem-Estar Subjetivo e Ajustamento Acadêmico em Alunos do Ensino Superior*. Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, Departamento de Psicologia: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve.
- Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 3-6. ISSN 1087-3414
- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. ISSN 1087-3414
- Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of Positive functioning in clinical Psychology: theoretical and Practical issues. *Clinical Psychology Review*, 30, 830-838. ISSN: 0272-7358
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2), 127-141. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.127>
- Keller, K. (1993); Conceptualizing, Measuring and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing*, 57: 1; 1-22. ISSN: 0309-0566
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). New York, NY, US: Oxford University Press. ISBN: 9780199862160
- Keyes, C.L., Shmotkin, D. & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6),1007-1022. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Klem, A.N. & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, Vol. 74, nº 7, 262-273. ISSN: 1746-1561
- Kotler, P & Fox. K. (1994); *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas. ISBN: 9788522411160
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. ISBN 9780826141910
- Lemos, T. (2010). *Escala de avaliação da vida acadêmica: Estudo de validade com universitários da Paraíba*. Itatiba: Universidade São Francisco.

- 
- Lent, R. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment.. *Journal of Counseling Psychology*. 51. 482-509. 10. DOI: 10.1037/0022-0167.51.4.482
- Lucas, C, Oliveira, F., Faria, C., Coelho, C, & Soares, L. (2014). (Re)pensar formas de promover o bem estar dos estudantes, alicerçadas na psicologia positiva. In: Figueira, C., Fernandes, C., Magalhães, I., Gonçalves, I., Abreu, M., Espanssandidim, T (ed.), *Livro de Atas do III congresso da RESAPES – Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, 76-85 ISBN 978-989-20-4827-7.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological Bulletin*, Vol.131, nº 6, 803– 855. DOI: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Machado, C., & Almeida, L. (2000). Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares, & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720347336
- Machado, M., Brites, R., & Sá, M. (2013). Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior – Análise e Discussão dos Resultados. In, Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (Orgs.), *Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior Português*, pp. 63–177, CIPES. ISBN 978-989- 8597-02-1.
- Mahoney, J.L., & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241 - 253. eISSN: 1939-0599
- Maia, J.A. (2004). O currículo no ensino superior em saúde. In: Batista NA, Batista SH, orgs. *Docência em Saúde: temas e experiências* (pp.101-133). São Paulo: SENAC.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students (Vol. 3): 21st century evidence that higher education works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1); 153-184. eISSN: 19351011
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. ISSN: 1645-7927
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS (3ªed.)*. Lisboa: Ed. Sílabo. isbn: 9789726184522

- 
- Maroco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª Edição). Lisboa: ReportNumber. ISBN: 9789899676343
- Martins, E.C. (2000). Entre o provável e o desejável: A educação no novo milénio. *Educare-Educere* (1), 1, 7-20. eISSN 2183-1211
- Martins, E.C. (2003). Caminho e (des)Caminhos do Ensino Secundário. Tendências e contributos. *Educare-Educere* (2), 2, 15-40. eISSN 2183-1211
- Massé R, Poulin C, Dassa C, et al. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones. *Rev can santé publique*, 89, 183-87.
- Matkin, G. (2009). *Branding, Quality and Openness: New Dimensions in Higher Education - 12th international Conference on "Branding in Higher Education: Practices and Lessons Learned from Global Perspectives*.
- McCullough, G., Hueber, E.S., & Laughlin, J.E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in the schools*, 37, 281-290. Online ISSN: 1520-6807
- McLean, K.C. & Breen, A.V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3):702-10. doi: 10.1037/a0015207.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). (2003). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2006). Estudo das características psicométricas da escala de medida de manifestação de bem-estar. In I. Leal, J. L. Ribeiro e S. N. Jesus (Eds.). *Actas do 6.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Bem-Estar e Qualidade de Vida* (pp. 53-58). Lisboa: ISPA Edições.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77. ISSN 1645-0086.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra. Almedina. ISBN 9789724021423
- Novo, R.F. (2003). *Para além da Eudaimonia – O Bem-Estar Psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. ISBN 9723110385
- Nunes, S., Almeida, L. (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, Ano 13, nº 21, 167-178. ISSN 0873-0504



- Nyquist, J.G., Hitchcock, M.A., & Teherani, A. (2000). Faculty satisfaction in academic medicine. *New Directions for Institutional Research*, v. 27, n. 1, 33-43.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R., & Suh, E. (1999). Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, nº. 8, 980-990.
- Okun, M.A., Braver, M.W. & Weir, R.M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427. <https://doi.org/10.1007/BF00303835>
- Orthner, D.K.; Akos, P.; Rose, R.; Jones-Sanpei, H.; Mercado, M. & Woolley, M.E. (2010). CareerStart: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, Vol.32, nº 4, 223-234. ISSN 1532-8759
- Pacheco, J. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez. ISBN 9788524911569
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz- Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 43- 58.
- Pascarella, E., Edison, M., Whitt, E. J., Nora, A., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P. (1996). Cognitive effects of Greek affiliation during the first year of college. *NASPA Journal*, 33, 242-259
- Pascarella, E. T., Umbach, P. D., Cruce, T., Wolniak, G. C., Kuh, G. D., Carini, R. M., Hayek, J. C., Gonyea, R. M., & ChunMei, Z. (2006). Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: How strong is the link? *Journal of Higher Education*, 77(2), 251-285.
- Pascarella, E. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, vol. 47, nº 5, 508-520. eISSN: 1543-3382.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN-10: 1555423388
- Passareli-Carrazzoni & Silva, J. (2012). Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 415-425. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300011>
- Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L. (1989). Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development*, 30, 528-535.
- Pereira, A. (2008). Ética e deontologia no ensino superior. In M. C. Taveira & J. Silvério (Eds.), *Intervenção psicológica no Ensino Superior* (pp. 9-17). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ISBN 978-989-20-2702-9

- Peres, C.; Andrade, A., & Garcia, S. (2007). Atividades Extracurriculares: Multiplicidade e Diferenciação Necessárias ao Currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.29, 31(2), 147 – 155. ISSN 1981-5271
- Perry, W. (1998). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Jossey-Bass. ISBN: 978-0-7879-4118-5
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269-295. Online ISSN: 1552-3861
- Petito F, Cummins R.A. (2000). Quality of life in adolescence: the role of perceived control, parenting style and social support. *Behavior Change*, 17(3), 196-207. ISSN: 2049-7768
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. *Atas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Polydoro, S. A. (2000). *O truncamento de matrícula na trajetória académica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- Ramos, M.Z. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - um Estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Raposo, N. V. (2003). *As abordagens da adaptação ao ensino superior. As mudanças de contexto, de relação pedagógica, de conteúdos e de métodos*. Comunicação pessoal. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Reis, P. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Ribeiro, J. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Lisboa: Quarteto. ISBN 9789895580453
- Ribeiro, M.; Fernandes, A., & Correia, T. (2013). Satisfação com a vida académica em estudantes do Ensino Superior Público Português. *Revista Egítania Scientia*, 12(1), 63-80. ISSN 1646-8848.

- Rosin, A. (2012). *Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários*. Monografia para obtenção do grau de Especialização em Psicologia. Universidade Federal do Rio.
- Rodrigues, M.C. & Branco, M.L. (2012). O portfólio enquanto instrumento de (auto) avaliação docente. Imagens, concepções e representações dos professores. *Revista Iberoamericana de Educação*, 60 (3). ISSN: 1681-5653
- Ruini, C., & Fava, G.A. (2014). The individualized and crosscultural roots of well-being therapy. In G.A. Fava, & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp 21-39). Dordrecht: Springer. eISBN: 978-94-017-8669-0
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and endaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. ISSN 0066-4308
- Ryan, R.M., Huta, V., & Deci, E.L. (2013). Living well: a Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. In A. Delle Fave (ed). *The Exploration of Happiness: Present and Future Perspectives* (pp. 117-139), Springer Netherlands+Business Media Dordrech. ISBN-13: 978-9400757011
- Ryff, C.D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. eISSN: 1939-1315
- Ryff, C.D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55. eISSN: 14640651
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104. ISSN: Print: 0956-7976
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. eISSN: 1939-1315
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2002). From social structure to biology: Integrative Science in pursuit of human health and well-being. In C.R. Snyder, & S.J. Lopez (eds). *Handbook of Positive Psychology* (pp-541-555). New York: Oxford University Press. ISBN-10: 0195135334
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: a endaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9,13-39. eISSN: 1573-7780
- Ryzin, M., Gravelly, A., Roseth, C (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *J Youth Adolescence*, 38, 1–12. ISSN: 1573-6601

- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J. P., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch & E. Nascimento. *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Santos, L. & Almeida, L.S. (2002). Vivências e rendimentos acadêmicos. A integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*, (pp. 127-136). Guimarães, Portugal: Universidade do Minho.
- Santos, L., Pereira, A., & Veiga, F. (2009). How's the mental health of higher education students in Portugal? In F. Simões, M. Branco, & E. Oliveira (Coords.), *Actas da 1<sup>st</sup> International Conference of Psychology and Education*. Covilhã.
- Santos, A. & Suehiro, A. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 14, n. 1, 107-119.
- Sarriera, J.C. (1993). *Aspectos psicosociales del desempleo juvenil: un análisis desde el fracasso escolar para la intervención preventiva*. Tese, Universidad Autonomía de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2001). 'Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids-en Gezondheidspsychologie' [Work and well-being: Towards a positive Occupational Health Psychology]. *Gedrag & Organisatie*, 229–253.
- Schimmack, U., Schupp, J. & Wagner, G. (2008). The Influence of Environment and Personality on the Affective and Cognitive Component of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 89. 41-60. DOI: 10.1007/s11205-007-9230-3.
- Schleich, A. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.
- Schleich, A.; Polydoro, S, Santos, A, (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes no Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1). 11-20. ISSN 2175-3431
- Schneider, L., & Schimmack (2009). Self-informant agreement in well-being ratings: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106. ISSN: 0191-8869
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, vol. IV, n.º1, 7-21. ISSN: 1645-6084

- Seco, G.; Casimiro, M.; Pereira, M.I.; Dias, M.I.; Custódio, S (2006). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões* (3ªed.). Lisboa: Politécnica: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro. ISBN: 972-8783-08-1.
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do ipl: alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.123-145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press. ISBN 978-1-4391-9077-7 (ebook)
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva. ISBN: 8573025751
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(5), 5-14. eISSN: 1935-990X
- Silva, S. (2003). *Adaptação Académica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior - Contributos do Ambiente Familiar e do Autoconceito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, R. & Nascimento, I. (2014). Desenvolvimento Pessoal nos Estudantes do Ensino Superior. In: Figueira, C., Fernandes, C., Magalhães, I., Gonçalves, I., Abreu, M., Espansandim, T (ed.), *Livro de Atas do III congresso da RESAPES – Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, 32-45 ISBN 978-989-20-4827-7.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 29-41. ISSN 1087-3414
- Sirgy, M. (2012). *The Psychology of Quality of Life*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. ISBN 978-94-007-4405-9
- Sirin, S. & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents. *Youth & Society*, vol. 35, nº. 3, 323-340. DOI: 10.1177/0044118X03255006
- Soares, M. (2014). *Bem-estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Caracterização, Correlatos e Proposta de Intervenção*. Mestrado em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina. ISBN: 9789724042954
- Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, 1 (XXIV) , 15-27. ISBN: 0870-8231
- Soares, A.; Vasconcelos, R. & Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. A.Pouzada, L.Almeida, & R. Vasconcelos (eds), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp.153-165). Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-8692-04-8
- Steinberg, L.D, Brown, B.B. & Dombusch, S.M. (1996). *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. New York: Simon and Schuster. ISBN-10: 0684835754
- Taylor, J., Machado, M., & Sá, M. (2012). Capítulo 1. Satisfação dos estudantes do ensino superior: Constructos teóricos. In António Magalhães, Maria de Lourdes Machado e Maria José Sá (eds.), *Satisfação dos estudantes do ensino superior português* (pp. 7-53). Coimbra: BookPaper, Lda. ISBN 978-989-8597-02-1
- Teixeira, M., Bardagi, M., & Hutz, C. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 195-202. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000100023>
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2),211-220. ISSN: 1981-8076
- Thornton, S. (2011). *Supporting children's mental well-being in primary schools: problem-solving through communication and action*, PhD thesis, Southern Cross University.
- Tinto, V. (1988). Stages of students departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás, R., Ferreira, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 87-107. DOI:[http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)

- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Vara, N., Fernandes, A., Queirós, C., & Pimentel, H. (2016). Resiliência e stress em estudantes universitário. In *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 Setembro 2016 a 1 de Outubro 2016* (pp. 569-XX). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses. ISBN: 978-989-99037-7-7
- Veiga, F. H., Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., (...) & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200007>
- Vieira EM, Barbieri CLA, Vilela DB, Lanhez Júnior E, Tomé FS, Woida FM et al. (2004). O que eles fazem depois da aula? As atividades extracurriculares dos alunos de ciências médicas da FMRP-USP. *Medicina*, 37, 84-90.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50030-5>
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. DOI:10.1037/0022-0663.89.3.411
- Whalen, S.P. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 161 – 166. eISSN: 2162-9528
- Whitson, C. & Consoli, J. (2009). Flow Theory and Student Engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol.2, nº1, 40-49. ISSN: 0258-2236
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Wolniak, G. & Pascarella, E. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction, *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 233-251. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.010>

World Health Organization Quality of life Assessment Group (1996). *What is Quality of life?* World Health Organization Quality of life Assessment (WHOQOL): World Health Forum.

World Health Organization Quality of life Assessment Group (1998). *The World Health Organization Quality of life Assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties*. Geneva: Department of Mental Health, WHO.

Zheng, X, Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective well-being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 57–72. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOHS.0000021836.43694.02>



## ANEXOS

*Para vencer - material ou imaterialmente –  
três coisas definíveis são precisas:  
saber trabalhar, aproveitar oportunidades, e criar relações.*

Fernando Pessoa



ANEXO 1  
Autorização



Ex<sup>mo/a</sup>. Aluno/a

Encontro-me, neste momento a realizar a tese para obtenção de Grau de Doutor, pela Universidade de Évora, no âmbito do Envolvimento dos/as Alunos/as na escola. Neste sentido a investigação a desenvolver decorrerá neste ano letivo, na Universidade de Évora, tendo já sido autorizada pela respectiva Reitoria. Com o intuito de recolher a informação necessária será necessário proceder à aplicação de breves questionários (+/-45min.). Para o efeito, solicito que responda a tais questionários (mais informo de que não existe uma resposta certa ou errada apenas a sua opinião é válida). Saliento que os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

\_\_\_\_\_  
(Helga Candeias)



Declaração

Eu, ....., alu-  
no/a do curso ...../da turma....., declaro que participei, de livre e  
espontânea vontade, através da resposta aos questionários, no estudo sobre a partici-  
pação em atividades extra-académicas e satisfação académica por parte de estudan-  
tes da Universidade de Évora, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ...../...../20....

.....  
(Assinatura)



**ANEXO 2**  
**Instrumentos**







Pretende-se, com este estudo, analisar a influência que a participação e não participação em atividades extra académicas tem nos jovens em termos de bem-estar e satisfação académica.

As perguntas que a seguir se apresentam destinam-se, exclusivamente, à realização de um trabalho académico, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação.

As respostas são inteiramente confidenciais, voluntárias e anónimas.

Obrigada pela colaboração!  
Helga Candeias

1. Sexo Masculino  Feminino   
2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Local de Residência (Fora do período de aulas/Durante o período de aulas): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
4. É trabalhador/a estudante? Sim  Não

5. Curso que frequenta: \_\_\_\_\_ 6. Ano académico/Semestre: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

7. Nº ECTS que já fez: \_\_\_\_\_ 7.1. Quantos ECTS tem em atraso: \_\_\_\_\_ 8. Qual a sua média actual: \_\_\_\_\_

9. Relativamente ao seu desempenho académico, considera-se um/a estudante com: (assinalar com um X)

elevado desempenho	<input type="checkbox"/>
muito bom desempenho	<input type="checkbox"/>
bom desempenho	<input type="checkbox"/>
mediano desempenho	<input type="checkbox"/>
mau desempenho	<input type="checkbox"/>

10. Indique o seu grau de envolvimento na vida da Universidade de Évora de acordo com a seguinte grelha em que 1 significa nada envolvido/a e 5 significa muito envolvido/a: (assinalar com um X)

	1	2	3	4	5
Em associações de estudantes/núcleos de estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos órgãos da universidade (Conselho Pedagógico, Comissões de Curso, Senado, entre outros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas atividades de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na vida social/académica (colegas e amigos/as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Relativamente ao relacionamento com outras pessoas: (assinalar com um X)

	1 discordo totalmente	2	3	4	5 concordo totalmente
Tenho muitos/as amigos/as na universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho muitos/as amigos/as fora da universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho uma boa rede de relações sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto que posso contar com o apoio/ajuda dos meus/minhas amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostaria de ter mais relações sociais na universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.S.F.F.

## ESCALA DE MEDIDA DE MANIFESTAÇÃO DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO (EMMBEP)

(Massé et al, 1998; adaptação portuguesa de Monteiro, Tavares e Pereira, 2012)

**Instruções:** Por favor responda a cada uma das seguintes afirmações (assinalando com um X) de acordo com a escala fornecida.

- |                          |
|--------------------------|
| <b>1- Nunca</b>          |
| <b>2- Raramente</b>      |
| <b>3- Algumas vezes</b>  |
| <b>4- Frequentemente</b> |
| <b>5- Quase sempre</b>   |

**DURANTE O ÚLTIMO MÊS...**

	1	2	3	4	5
1. Senti-me confiante.					
2. Senti que os outros/as gostavam de mim e me apreciavam.					
3. Senti-me satisfeito/a com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso/a de mim próprio.					
4. Senti-me útil.					
5. Senti-me emocionalmente equilibrado/a.					
6. Fui igual a mim próprio/a, natural em todas as circunstâncias.					
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.					
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.					
9. Tive objetivos e ambições.					
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.					
11. Envolvi-me em vários projetos.					
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.					
13. Ri-me com facilidade.					
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os/as meus/minhas amigos/as rir facilmente.					
15. Fui capaz de estar concentrado/a e ouvir os/as meus/minhas amigos/as.					
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.					
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.					
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.					
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.					
20. Estive bastante calmo/a.					
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.					
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio/a.					
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.					
24. A minha moral esteve boa.					
25. Senti-me saudável e em boa forma.					

**V.S.F.F.**

## QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO ACADÉMICA (QSA)

(Soares, A. P., & Almeida, L. S., 2011)

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada situação na seguinte escala (marcar com um X)

- 1 - Muito insatisfeito(a)
- 2 - Bastante insatisfeito(a)
- 3 - Moderadamente satisfeito(a) - insatisfeito(a)
- 4 - Bastante satisfeito(a)
- 5 - Muito satisfeito(a)

Itens	1	2	3	4	5
1-satisfação na relação com os/as professores/as					
2 -satisfação com a vida académica					
3-satisfação com a organização e interesse do curso					
4-satisfação na relação com os/as colegas do meu curso					
5-satisfação com os serviços disponíveis					
6-satisfação com os resultados académicos obtidos					
7-satisfação na relação com os/as colegas doutros cursos					
8-satisfação com as actividades extracurriculares					
9-satisfação com o sistema de avaliação no curso					
10-satisfação na relação com os/as funcionários					
11-satisfação com os recursos e equipamentos disponíveis					
12-satisfação com o investimento pessoal no curso					
13-satisfação na relação com familiares e/ou outras figuras significativas					

**Participa em atividades extra académicas** (atividades voluntárias e não remuneradas em que os estudantes participam e estão envolvidos/as para além do horário letivo, como escuteiros, bombeiros, desporto, catequese, grupos de teatro, associações de estudantes, entre outros)?

SIM  NÃO

**Se respondeu NÃO, o seu questionário termina aqui.**

**Se respondeu SIM, o questionário continua na página seguinte.**

**V.S.F.F.**

## QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRA ACADÉMICAS

Relativamente a cada uma das afirmações seguintes, assinale a opção que melhor expresse a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1    **Discordo completamente**     2    **Discordo**     3    **Não concordo nem discordo**     4    **Concordo**     5    **Concordo completamente**

### 1. Participo em atividades extra académicas porque...

		1	2	3	4	5
1	Me fazem sentir competente					
2	Me ajudam a lidar com as minhas emoções					
3	Me ajudam a ser mais independente					
4	Me ajudam a respeitar as convicções dos/as outros/as					
5	Me ajudam a desenvolver a minha identidade					
6	Dão sentido à minha vida					
7	Me fazem sentir útil na sociedade					
8	Me permitem manter em forma					
9	Me ajudam a superar os meus medos e receios					
10	Me ensinam como tomar decisões autonomamente					
11	Me permitem o desenvolvimento de relações interpessoais					
12	São fundamentais para o meu bem estar pessoal					
13	São fundamentais para os meus projetos de vida					
14	Aumentam a minha motivação para outras atividades pessoais					
15	Contribuem para o meu desempenho académico					
16	Me ajudam a gerir os meus conflitos internos					
17	Me ajudam a perceber a importância das outras pessoas na minha vida					
18	Me permitem estar com os meus/minhas amigos/as					
19	Me tornam mais confiante em mim próprio/a					
20	Me preparam para o meu futuro profissional					
21	Me ajudam a dar sentido aos meus valores					
22	Me permitem mostrar as minhas capacidades					
23	Me ajudam a controlar os meus sentimentos					
24	Me ajudam a aceitar a autonomia das outras pessoas					
25	Me permitem fazer novas amizades					
26	Me fazem sentir bem comigo próprio/a					
27	Vão de encontro aos meus interesses pessoais					
28	Me ajudam a perceber melhor as circunstâncias da vida das outras pessoas					

### 2. Indique o seu grau de participação com cada uma das atividades que a seguir se apresentam: (assinalar com um X)

Tipos de Atividades	Não participo	Participo ocasionalmente	Participo regularmente
Desporto coletivo			
Desporto individual			
Voluntariado			
Atividades artísticas/expressivas			
Organizações de estudantes			
Organizações políticas/ONG's			
Outra _____			

3. Em média, por semana, quantas horas dedica a essa(s) atividade(s)? \_\_\_\_\_ 4. Em média, por semana, quantos dias dedica a essa(s) atividade(s)? \_\_\_\_\_

5. Dedica tempo a essa(s) atividade(s), essencialmente: Durante a semana  Aos fins de semana

6. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ 7. A sua participação em atividades extra académicas é: a) Fora da UÉ  b) Dentro da UÉ  c) Ambos

8. Indique o grau de relação entre a(s) atividade(s) extra académica e o curso que frequenta, de acordo com a seguinte grelha em que 1 significa nada relacionado e 5 significa muito relacionado (assinalar com um X)

1	2	3	4	5

9. Globalmente, qual o nível de satisfação que a participação em atividades extra académicas lhe proporciona? (assinalar com um X no quadrado correspondente à sua resposta)

Bastante satisfeito/a	Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Insatisfeito/a	Muito insatisfeito/a

**Obrigada pela sua participação!**

ANEXO 3  
Áreas de Estudio



Apresenta-se na tabela abaixo as áreas de estudo a que cada curso leccionado na Universidade de Évora corresponde:

Quadro  
Áreas de estudo

Área de Estudos	Curso
CIÊNCIAS SOCIAIS	Psicologia História Relações internacionais Línguas e literaturas Ciências da educação Sociologia Turismo Educação básica
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	Ciências do desporto Biotecnologia Bioquímica Biologia humana Biologia Arquitetura Reabilitação psicomotora Ciência e tecnologia animal Agronomia Medicina veterinária Eng.mecatrónica Geografia Eng.energias renováveis Mat.aplicada gestão e economia Química Eng.informática Gestão Geologia Economia









**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO  
E FORMAÇÃO AVANÇADA

---

**Contactos:**

Universidade de Évora

**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581