



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Conceito de Esperança no processo de Aprendizagem**

**Ana Rita Pinto Alves**

Orientação: Maria Elisa Rolo Chaleta

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2018

*Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Conceito de Esperança no processo de  
Aprendizagem**

**Ana Rita Pinto Alves**

Orientação: Maria Elisa Rolo Chaleta

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2018

*Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*

“If you close your eyes and think of the future,  
what image first comes to your mind?”

C. R. Snyder

À minha mãe,  
o alicerce do meu passado, a razão do meu presente e a força do meu futuro.

## **RESUMO**

A investigação tem demonstrado que a esperança e o bem-estar são componentes que influenciam a aprendizagem dos estudantes no ensino superior. Neste estudo foi abordada a esperança tendo subjacente a Teoria da Esperança de Snyder e o bem-estar. Para o efeito, foi realizada a adaptação para a população portuguesa da Escala de Disposição face à Esperança de Snyder et al. (2000) e a aplicação da Escala de Bem-estar Psicológico de Sánchez-Cánovas (1988) com adaptação para Língua Portuguesa de Carochinho (2016). Pretendeu-se avaliar a esperança na aprendizagem académica e o bem-estar em estudantes do ensino superior. O estudo teve uma amostra de 205 estudantes do curso de Psicologia e de Medicina Veterinária, do 1º e 2º ciclo de estudos. Os resultados demonstraram que existe uma correlação positiva, recorrendo à correlação de Pearson, entre a esperança e o bem-estar subjetivo. Os resultados foram elevados no geral, apesar de não revelar diferenças estatisticamente significativas quanto ao ciclo de estudos, curso, género e idade.

**Palavras-chave:** Esperança; Bem-estar; Emoções Académicas; Aprendizagem no Ensino Superior.

## **Concept of Hope in the Learning process**

### **ABSTRACT**

Research has shown that hope and well-being are components that influence students' apprenticeship in higher education. In this study the subject of hope will be approach underlying Hope Theory of Snyder and well-being. For this effect, will be performed the adaptation of the Dispositional Hope Scale – DHS of Snyder et al. (2000) and the application of Well-being Scale of Sánchez-Cánovas (1988) with adaption to the portuguese language of Carochinho (2016). Furthermore of the adaptation of the instrument it is intended to assess hope in the framework of academic apprenticeship and psychological well-being in students. The study has a sample of 205 students of the Psychology and Veterinary Medicine course of the 1st and 2nd cycle of studies. The results show that there is a positive correlation, using Pearson's correlation, between a hope and a subjective well-being. The results were generally high, although they did not reveal statistically significant differences in cycle of studies, course, gender and age.

**Keywords:** Hope; Well-being; Academic Emotions; Learning in Higher Education.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
Índice de Quadros .....	VI
Índice de Figuras e gráficos .....	VI
Índice de Tabelas .....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Conceito de esperança .....	8
1.1. Componentes da esperança .....	9
1.1.1. Pensamento de percurso .....	11
1.1.2. Pensamento agencial .....	12
1.1.3. Barreiras .....	13
1.2. Modelo da Teoria da Esperança .....	13
1.3. Componente emocional .....	15
1.4. Teoria da Esperança e a Educação .....	16
2. Bem-estar .....	19
2.1. Bem-estar Subjetivo .....	19
2.1.1. Instrumentos de avaliação .....	20
2.2. Bem-estar Psicológico .....	22
2.2.1. Instrumentos de avaliação .....	24
2.3. O Bem-estar e a Educação .....	26
CAPITULO II ESTUDO EMPÍRICO .....	28
1. Objetivos do estudo .....	29
2. Método .....	30
2.1. Participantes .....	30
2.2. Instrumentos .....	32
2.2.1. Escala de Disposição face à Esperança ( <i>Dispositional Hope Scale - DHS</i> ) .....	32
2.2.2. Escala de Bem-estar Psicológico (Escala de Bienestar Psicológico - EBP) .....	32

2.3. Procedimento.....	33
CAPITULO III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	34
1. Validação da Escala de Disposição face à Esperança para a população estudantil do ensino superior português.....	35
1.1. Análise descritiva da Escala de Disposição face à Esperança.....	35
1.2. Análise fatorial e fidelidade da Escala de Disposição face à Esperança.....	36
2. Fidelidade da Subescala de Bem-estar Subjetivo.....	37
2.1. Análise descritiva da Subescala de Bem-estar Subjetivo.....	37
2.2. Análise da fidelidade da Subescala de Bem-estar Subjetivo.....	38
2.3. Relação entre as variáveis Esperança e Bem-estar.....	38
2.4. Esperança considerando o nível de ensino, o curso, o género e a idade.....	39
2.5. Bem-estar subjetivo considerando o nível de ensino, o curso, o género e a idade.....	43
CAPITULO IV DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
CAPITULO V CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES FUTURAS .....	51
REFERÊNCIAS .....	54
ANEXOS.....	63

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Principais tipos de metas da Teoria da Esperança .....	10
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Figura 1.</b> Perceção da capacidade de produzir a rota para atingir o objetivo .....	11
<b>Figura 2.</b> Perceção da motivação para percorrer a rota traçada e atingir o objetivo .....	12
<b>Figura 3.</b> Barreira na rota inicialmente traçada e motivação para produzir uma rota alternativa .....	13
<b>Figura 4.</b> Esquema sobre o processo cognitivo da esperança.....	14
<b>Gráfico 1.</b> Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com os ciclo de estudo.....	40
<b>Gráfico 2.</b> Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com o curso. ....	41
<b>Gráfico 3.</b> Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com o género. ....	42
<b>Gráfico 4.</b> Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com a idade .....	43

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Médias e percentagens dos participantes consoante o curso e o ciclo de estudos .....	31
<b>Tabela 2.</b> Médias e percentagens dos participantes consoante o género e a idade .....	31
<b>Tabela 3.</b> Estatísticas descritivas da Escala de Disposição face à Esperança.....	35
<b>Tabela 4.</b> Análise fatorial e fidelidade da Escala da Disposição face à Esperança .....	36
<b>Tabela 5.</b> Estatísticas descritivas da subescala de bem-estar subjetivo .....	37
<b>Tabela 6.</b> Relação entre a Escala de Disposição face à Esperança e subescala de bem-estar subjetivo .....	39
<b>Tabela 7.</b> Regressão Linear entre as duas escalas.....	39
<b>Tabela 8.</b> Diferenças de médias em função do ciclo de estudos.....	40
<b>Tabela 9.</b> Diferenças de médias em função do curso.....	41
<b>Tabela 10.</b> Diferenças de médias em função do género. ....	42
<b>Tabela 11.</b> Diferenças de médias em função da idade.....	43
<b>Tabela 12.</b> Diferenças de médias no bem estar subjetivo considerando o ciclo de estudos .....	44
<b>Tabela 13.</b> Diferenças de médias no bem estar subjetivo considerando o curso .....	44
<b>Tabela 14.</b> Diferenças de médias no bem estar subjetivo considerando o género.....	45
<b>Tabela 15.</b> Diferenças de médias no bem estar subjetivo considerando a idade .....	45

## INTRODUÇÃO

A esperança pode ser definida como um aspecto da vida cotidiana que está presente na vida dos sujeitos podendo ser influenciada por aspectos religiosos e históricos que podem ter como objetivo a adaptação humana e o desenvolvimento da personalidade (Sinovas, 2016). O conceito de esperança emerge da Psicologia Positiva sendo considerado um processo relacionado com o estabelecimento de metas que abrangem componentes cognitivas e motivacionais. Vários estudos demonstram que o conceito de esperança representa o grau de êxito em diferentes vertentes, entre elas a profissional, a acadêmica e a pessoal e, para isso, existem diversas estratégias para melhorar e desenvolver o grau de esperança nos indivíduos.

O sistema educativo do ensino superior atual requer que, para além dos objetivos de aprendizagem, sejam definidas competências relacionadas com o mercado de trabalho, no pressuposto de que estas competências ajudam o desenvolvimento pessoal e profissional. A crescente preocupação com o nível de motivação e rendimento académico a que se associa o conceito de bem-estar está ligado à Psicologia Positiva. Assim, o sujeito pode construir o seu projeto de vida com o intuito de melhorar estes aspectos, sendo que este projeto pode ser alimentado pelo conceito de esperança.

A esperança surge assim como um conceito importante a ser analisado como facilitador do aumento do bem-estar e do desenvolvimento pessoal podendo influenciar o rendimento académico. O conceito de esperança tem, no entanto, certos requisitos para que o bem-estar possa ser alcançado: i) estabelece uma perspetiva do futuro do sujeito para que haja progresso através dos objetivos desenvolvidos, ii) abrange os aspectos cognitivos e motivacionais, iii) tem em conta as emoções do sujeito, iv) incrementa o bem-estar e, por último, v) é modificável ao longo do tempo (Sinovas, 2016).

O conceito de esperança, desenvolvido a partir da Teoria da Esperança (*Hope Theory*) de Snyder (2002), começou com a observação dos métodos que os sujeitos utilizavam para encontrar motivação depois de realizarem uma tarefa com resultado negativo e a forma como desenvolviam estratégias de satisfação e se orientavam para alcançar outras metas. Neste contexto Snyder considerou os processos cognitivos a que

os sujeitos recorriam quando ponderavam os seus objetivos e o seu futuro (construção de projetos de vida) como um processo fundamental.

Com o desenvolvimento da Teoria da Esperança, Snyder apresenta a sua definição mais atual como a “*capacidade percebida para gerar vias direcionadas para o desenvolvimento de objetivos com base na motivação e capacidade para utilizar essas vias*” (Snyder, 2002, p. 249). Os sentimentos são assim recursos importantes e presentes na capacidade dos sujeitos para encontrar motivação no estabelecimento de objetivos. Uma das componentes centrais da Teoria da Esperança de Snyder são os objetivos ou metas (*goals*) considerados como processos cognitivos. Outra componente presente nesta teoria são os pensamentos de percurso ou o caminho (*pathways thinking, pathways*), ou seja, os pensamentos destinados à criação de recursos para atingir os objetivos dos sujeitos.

Assim, o sujeito terá de ser capaz de visualizar o objetivo, o momento em que objetivo pode ser alcançado e o objetivo futuro. A última componente desta teoria incide sobre a capacidade de utilizar o pensamento agencial ou o agenciamento (*agency thinking, agency*), sendo esta componente o recurso motivacional da Teoria da Esperança. Esta componente motiva os sujeitos a utilizarem o pensamento de percurso para alcançarem os objetivos. Sem esta componente dificilmente os sujeitos alcançariam os seus objetivos pois funciona como planeamento e crença nas próprias capacidades para alcançar os tais objetivos (Snyder et al., 2006).

As emoções também são um componente importante na Teoria da Esperança de Snyder, uma vez que a perceção que o sujeito tem sobre a possibilidade de alcançar as metas a que se propôs desperta emoções positivas ou negativas. Ou seja, se o sujeito tem a perceção de que alcançar o objetivo é difícil, que existem obstáculos e, em consequência, pouca probabilidade de o alcançar, experimentará emoções negativas. Em situação contrária, o sujeito experimenta emoções positivas (Snyder, 2002).

Segundo Snyder (2002), as emoções estão presentes na Teoria de Esperança em três momentos. O primeiro momento surge quando o objetivo é definido e aqui o sujeito é influenciado pelas experiências passadas que lhe darão uma perspetiva de fracasso ou sucesso sobre a possibilidade de alcançar o objetivo. O segundo momento surge durante

a tentativa de alcançar o objetivo, ou seja, enquanto percorre o caminho para atingir a meta (se o caminho for de fácil travessia o sujeito terá emoções positivas, caso se depare com obstáculos, as emoções serão negativas). Por último, o terceiro momento acontece quando o sujeito atinge ou não o objetivo: se atingir o objetivo as emoções serão predominantemente positivas mas, se não alcançar, serão negativas.

Correlacionado com esperança emerge o bem-estar subjetivo que é uma importante componente no processo de aprendizagem. O bem-estar subjetivo é definido pela avaliação cognitiva que o sujeito faz sobre um determinado acontecimento, sendo estas avaliações constituídas pelas emoções experienciadas no momento e o nível de satisfação associado (Heiman & Shemesh, 2012).

O bem-estar psicológico tem como base modelos de avaliação desenvolvidos por vários autores. O primeiro modelo é proposto por Carol Ryff (1989a; 1989b; 1989c) que considera o bem-estar subjetivo como decorrente de processos psicológicos efetivos e composto apenas pelas emoções positivas e pela satisfação. Posteriormente apresenta um segundo modelo com três premissas: a abrangência dos modelos teóricos da psicologia, a relação entre os diferentes tipos de bem-estar e a integração de dimensões relativas às diferenças individuais.

Vários estudos demonstraram que existe uma correlação positiva entre a esperança e o bem-estar psicológico (Magaletta & Oliver, 1999; Bailey & Snyder, 2007), mais concretamente entre os dois processos da esperança: o pensamento de percurso (*Pathways thinking*) e o pensamento agencial (*agency thinking*). Os resultados mostraram que a esperança é um preditor do bem-estar psicológico, tal como os dois processos (caminho e agenciamento), sendo que o processo pensamento agencial se constitui como um maior preditor do que o processo pensamento de percurso (Magaletta & Olivier, 1999).

O estudo que em seguida se apresenta visa explorar a influência da esperança e do bem-estar no processo de aprendizagem nos alunos do ensino superior e tem como principais objetivos a validação da escala de Disposição face à Esperança (Dispositional Hope Scale, DHS de Snyder et al., 2000) para a população estudantil portuguesa do ensino superior; a análise da fiabilidade da subescala de Bem-estar Subjetivo para a população estudantil portuguesa do ensino superior adaptada por Carochinho (2016); perceber a

relação entre a esperança e o bem-estar nos estudantes do ensino superior; considerando o nível de estudos (licenciatura e mestrado), o curso (Psicologia e Medicina Veterinária), o género e a idade.

O trabalho que se apresenta está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, encontra-se a revisão da literatura em que se destacam os principais conceitos e os modelos teóricos. No segundo capítulo apresenta-se o método onde é feita a descrição dos participantes, dos instrumentos e da metodologia utilizada. No terceiro capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados. No quarto capítulo apresenta-se discussão dos resultados. No capítulo cinco podem ser observadas as conclusões e implicações futuras.

**CAPITULO I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A pressão sobre os sujeitos para serem produtivos e terem sucesso profissional leva-os a estabelecer objetivos para conseguirem ter êxito na sua profissão. O sistema educativo atual tem como base a aprendizagem e a evolução de estratégias cognitivas que são previamente estabelecidas, bem como competências relacionadas com o mercado de trabalho que visam o crescimento pessoal numa perspetiva de bem-estar geral. É também central a preocupação com o nível de motivação e o rendimento académico em ambiente escolar como fatores de promoção de bem-estar. O bem-estar está ligado à Psicologia Positiva sendo que esta área permite ao sujeito trabalhar com várias competências ligadas ao rendimento académico e ao desenvolvimento pessoal o que, por sua vez, contribui para melhorar vários aspetos da vida. Neste sentido permite ao sujeito construir projetos de vida alimentados pelo conceito de esperança (Sinovas, 2016).

O conceito de esperança introduzido em 1998 por Seligman emerge da Psicologia Positiva e tem como base o estudo da motivação, do comportamento, das qualidades e das capacidades humanas e de forma a otimizar esses parâmetros no quotidiano das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, 2009).

Seligman tornou-se conhecido pelo discurso que proferiu no ano em que foi eleito presidente da APA (*American Psychological Association*) em que pediu aos estudiosos da Psicologia que focassem a sua atenção num tema em particular, o de fazer com que a vida dos sujeitos fosse mais produtiva com base no desenvolvimento da Psicologia e da Educação Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006). Este posicionamento a partir de uma Psicologia Positiva, com um passado muito curto, contrariava a visão historicamente considerada de ser centrada nos aspetos negativos do ser humano.

O campo da Psicologia Positiva apresenta um subnível relativo às experiências positivas subjetivas, sendo elas, o bem-estar e a satisfação em relação ao passado, o prazer sexual e a felicidade em relação ao presente e as construções cognitivas ligadas ao futuro como o otimismo e a esperança. O subnível individual tem como base traços pessoais positivos, ou seja, a capacidade para amar, a vocação, a coragem, a capacidade interpessoal, a perseverança, a capacidade de perdoar, a originalidade, a sabedoria e o talento. O subnível grupal, por seu turno, tem como base as qualidades cívicas que levam

os indivíduos a serem melhores cidadãos como a responsabilidade, o altruísmo, a moderação, a tolerância e a ética de trabalho (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Assim, a Psicologia Positiva tem como base o estudo das qualidades pessoais, do comportamento, das motivações e dos pontos fortes dos seres humanos com objetivo de verificar como estes parâmetros podem ser otimizados na vida das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, 2009; Sinovas, 2016)

No final da década de 50 e até à década de 60, a esperança foi estudada numa direção mais formal na área científica, onde psiquiatras e psicólogos concordaram que a esperança tinha como base as expectativas positivas em alcançar um determinado objetivo. Menninger (1959) realçou que a esperança é uma componente necessária na vida cotidiana do sujeito e que é essencial na aprendizagem e no bem-estar (Sinovas, 2016). Apesar da investigação realizada sobre a esperança, a comunidade científica continuou cética em relação ao tema.

Na década de 70 vários estudos foram realizados com base no *stress*, no *coping* e na doença. Estes estudos sugeriam que pensamentos e emoções negativas estavam correlacionados a um nível de saúde mais baixo, bem como de *coping* e de recuperação médica. Alguns investigadores (Cousins, 1976; Simonton et al., 1978) colocaram a hipótese de que se os pensamentos e emoções negativas estavam ligadas a um nível de saúde mais baixo, então deveria ser considerado o estudo de aspetos positivos como a esperança para chegar a resultados mais positivos. Nesta fase as investigações mostravam que quando o sujeito fazia avaliações positivas sobre si e quando tinha a perceção de controlo estes dois aspetos influenciavam o bem-estar (Taylor & Brown, 1988). Foi nesta altura que no quadro da Psicologia da Saúde se começaram a desenvolver estudos sobre a esperança (e construtos semelhantes) que nas décadas de 70 e 80 se alargaram a outras áreas de investigação.

Em 1989, Snyder publicou o seu primeiro artigo sobre a esperança resultante do estudo que estava a desenvolver sobre pessoas que não se culpabilizavam pelos erros cometidos. A partir deste estudo formulou vários princípios sobre a teoria da esperança, sendo um aspeto central a constatação de que os sujeitos que não se culpabilizavam pelos

seus erros continuarem focados e motivados nos objetivos idealizados (Snyder, 2002; Sinovas, 2016).

Assim, com base nas teorias sobre a motivação das décadas de 60 e 70, Snyder (2002) percebeu que todas tinham a premissa da procura do objetivo e descobriu que pensar nos objetivos é um ponto de partida fundamental para entender como e onde as pessoas querem estar quando pensam no futuro. Com base na sugestão do colega Fritz Heider, Snyder perguntou aos sujeitos quais eram os processos cognitivos que utilizavam para alcançar os objetivos e desta forma a teoria foi ganhando estrutura (Snyder, 2002; Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

## **1. Conceito de esperança**

O conceito de esperança desenvolvido a partir da Psicologia Positiva teve um papel importante na mudança de paradigma na área da psicologia reforçando o olhar sobre a melhoria das qualidades de cada indivíduo em vez de se focalizar exclusivamente nas características negativas e na reparação do dano.

O conceito de esperança relaciona-se com o estabelecimento de metas/objetivos e abrange componentes cognitivas e motivacionais. Vários estudos demonstram que o conceito de esperança representa o grau de êxito em diferentes vertentes, entre elas, a profissional, a acadêmico e a pessoal e que existem diversas estratégias para melhorar e desenvolver o grau de esperança nos indivíduos (Snyder, 2002).

A esperança pode ainda ser definida como um aspeto da vida quotidiana, presente na vida dos sujeitos e suscetível de ser influenciada por aspetos religiosos e históricos que podem ter como objetivo a adaptação humana e o desenvolvimento da personalidade do sujeito (Sinovas, 2016). O conceito de esperança tem certos requisitos para que o bem-estar possa ser alcançado: i) estabelece uma perspectiva sobre o futuro do sujeito para que haja progresso através dos objetivos delineados, ii) abrange aspetos cognitivos e motivacionais, iii) tem em conta as emoções do sujeito, iv) incrementa o bem-estar e por último, v) é modificável ao longo do tempo (Snyder, 2002).

Em termos acadêmicos a esperança é um conceito a ser explorado dado que surge como um facilitador do aumento do bem-estar e do desenvolvimento pessoal com influência no rendimento acadêmico.

Em 1989, com base no conceito de esperança, Snyder desenvolve a Teoria da Esperança (*Hope Theory*). O ponto de partida incidiu sobre a observação dos métodos que os sujeitos utilizavam para encontrar motivação depois da realização de uma tarefa com resultado negativo, como desenvolviam estratégias de satisfação ou para alcançarem outras metas. Snyder (2002) considerou que os processos cognitivos a que os sujeitos recorriam quando ponderavam os seus objetivos e o seu futuro (construção de projetos de vida) como um processo fundamental.

Snyder (2002) apresentou a sua primeira definição de esperança como uma forma de pensar onde os sentimentos ocupavam um lugar importante dado que os sentimentos seriam recursos importantes presentes na capacidade dos sujeitos de encontrar motivação no estabelecimento de objetivos. Posteriormente, procedeu à revisão do conceito considerando a esperança como a capacidade percebida para gerar vias direcionadas para o desenvolvimento de objetivos tendo por base a motivação e capacidade para utilizar essas vias.

### **1.1. Componentes da esperança**

Uma das componentes centrais da Teoria da Esperança de Snyder (1995) são os objetivos ou metas (*goals*) considerados como processos cognitivos. As metas precisam de ter uma determinada importância para ocuparem os nossos pensamentos conscientes. Os indivíduos são intrinsecamente orientados para estabelecer metas quando pensam no seu futuro. As metas criadas estão presentes no dia-a-dia e captam a atenção do sujeito desde que acordam até que se deitam (podendo também ocupar um lugar central nos sonhos).

As metas têm dois tipos: as de curto e as de longo prazo. Estas metas têm que ter um mínimo de dificuldade associada, caso contrário não será obtida a atenção necessária para produzir o caminho para atingir o objetivo, nem será necessária motivação para alcançar a meta (Snyder, 2002).

A tabela 1 ilustra os dois tipos de metas gerais presentes na Teoria da Esperança de Snyder. O primeiro tipo de meta é intitulado de Meta Positiva e tem como base os objetivos focados na realização. Este primeiro tipo de meta é dividida em 3 subtipos: a) Realizar um determinado objetivo pela primeira vez (ex.: procura do primeiro emprego); b) Manter um objetivo já alcançado (ex.: manter a poupança intacta); c) Aumentar o resultado de um objetivo já alcançado (ex.: arranjar emprego e ser aumentado) (Sinovas, 2016).

O segundo tipo de meta é focada na antecipação de resultados adversos e na prevenção e pode ser dividida em 2 subtipos que são classificadas com base no nível de força ou intensidade que é implementado: a) Prevenção de algum acontecimento (ex.: não ser despedido do emprego); b) Atrasar um acontecimento indesejado (ex.: adiar o rompimento de um relacionamento durante um determinado período de tempo) (Sinovas, 2016).

Quadro 1. *Principais tipos de metas da Teoria da Esperança (Snyder, 2002).*

---

<b>Tipo 1:</b> Meta focada na realização.	<b>A.</b> Realizar um determinado objetivo pela primeira vez. <b>B.</b> Manter um objetivo já alcançado. <b>C.</b> Aumentar o resultado de um objetivo já alcançado.
<b>Tipo 2:</b> Meta focada na antecipação de resultados adversos.	<b>A.</b> Prevenção de algum acontecimento. <b>B.</b> Atrasar um acontecimento indesejado.

---

Os sujeitos são orientados pelos objetivos e este processo esclarece qual o caminho que queremos seguir nas nossas vidas e como chegar até ele. Apesar do processo da construção de metas ter como base a aprendizagem e o *coping* (Eiser & Gentle, 1988; Pervin, 1989; Huntsinger & Luecken, 2004), existem dois métodos cognitivos ligados a este processo que são estritamente necessários. Esses dois métodos são: a capacidade

percebida pelo sujeito para produzir caminhos para atingir o objetivo (*the pathways component*) e a motivação ou energia cognitiva para o sujeito percorrer esse caminho (*the agency component*) (Snyder, 1995).

#### 1.1.1. Pensamento de percurso

Assim, o pensamento de percurso, ou o caminho (*pathways thinking, pathway*), ou seja, os pensamentos destinados à criação de recursos para atingir os objetivos, assim, o sujeito terá de ser capaz de visualizar o objetivo, o momento em que objetivo seria alcançado e o objetivo futuro (Hervás, Sánchez & Vázquez, 2008).

O pensamento de percurso enfatiza a capacidade do indivíduo para produzir caminhos alternativos para um determinado objetivo, quando os caminhos inicialmente traçados não são eficientes, bem como quando o indivíduo encontra barreiras para atingir esse objetivo. Este método inclui *self-talk* sobre a possibilidade de novas rotas para chegar ao objetivo (Lopez, Floyd, Iven & Snyder, 2000; Snyder et al., 2005). Os indivíduos com esperança elevada (*High-hope*) consegue produzir mais que um caminho para um objetivo específico, mostrando uma elevada confiança nas rotas traçadas, sendo mais decididos em relação ao caminho que devem escolher para atingir o objetivo (Snyder et al., 2005).

Os caminhos traçados para as metas desejadas são essenciais para o sucesso do pensamento esperançoso. Ou seja, este processo é representado pela seta da Figura 1, onde o indivíduo (A) tem a percepção que é capaz de produzir caminhos para atingir a meta desejada (B). (Snyder, 2000).



Figura 1. Percepção da capacidade de produzir a rota para atingir o objetivo

#### 1.1.2. Pensamento agencial

A última componente desta teoria é o pensamento agencial (*agency thinking*),

sendo esta componente o recurso motivacional da Teoria da Esperança, pois esta componente motiva os sujeitos a utilizarem um dos caminhos traçados para alcançarem o seu objetivo. Para que a escolha aconteça, o indivíduo tem que estar motivado, de forma a prosseguir com o caminho alternativo, quando o primeiro estiver bloqueado. Assim, o pensamento agencial ajuda o indivíduo a direcionar a sua motivação para o caminho mais acertado (Snyder, 2002; Snyder et al., 2005). Sem esta componente, dificilmente, os sujeitos alcançariam os seus objetivos pois esta componente funciona como planeamento e crença nas capacidades dos sujeitos de alcançar os tais objetivos (Snyder et al., 2006).

Este processo reflete a percepção que o indivíduo possui para começar a percorrer a rota traçada em direção ao seu objetivo (Figura 2), onde a motivação do indivíduo é representado pela seta verde, que “empurra” o indivíduo (A) para percorrer a rota traçada (seta azul) e atingir o objetivo (B) (Snyder, 2000).



**Figura 2.** Percepção da motivação para percorrer a rota traçada e atingir o objetivo

O esquema da Figura 2 resume o percurso que um sujeito experimenta quando o pensamento agencial despoleta diferentes caminhos. Este esquema representa uma interação na qual o agenciamento ativa um pensamento de percurso até atingir o objetivo. O pensamento agencial e de percurso engrandecem-se e influenciam-se mutuamente e continuamente até ao final do processo (Snyder, 2000).

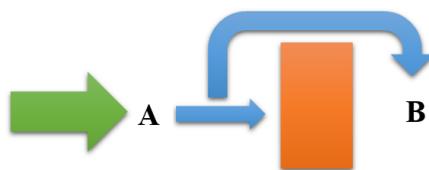
### 1.1.3. Barreiras

A vida nem sempre nos deixa alcançar os nossos objetivos de forma fácil e apesar dos dois métodos (*pathways and agency thoughts*) acima descritos serem facilitadores do

processo para atingir as metas/objetivos (*goals*), o indivíduo depara-se muitas vezes com barreiras, que o impedem de chegar à meta desejada (Snyder, 2000).

A maioria dos sujeitos tem a percepção que é capaz de produzir um caminho principal para atingir o objetivo, mas também é possível pensarem em rotas alternativas à principal, sendo este processo mais comum nos indivíduos com esperança alta (*high-hope*). Assim, o sujeito necessita de arranjar caminhos alternativos e motivação para continuar a percorrer e conseguir atingir o objetivo (Snyder, 2000).

A figura 3 ilustra o processo em que o sujeito depara-se com uma barreira (retângulo laranja) e terá que produzir outro caminho (seta azul redonda) para “contornar” essa mesma barreira. O pensamento agencial (*agency thoughts*) (seta verde) também representam um papel fundamental nestas situações, pois fornecem ao indivíduo (A) a motivação necessária para encontrar caminhos alternativos (Snyder, 2000).



**Figura 3.** Barreira na rota inicialmente traçada e motivação para produzir uma rota alternativa

## 1.2. Modelo da Teoria da Esperança

Na figura 4 está ilustrada o processo que envolve a esperança. Da esquerda para a direita e longitudinalmente, é possível observar-se a evolução do processamento mental, que vai desde o pensamento até à meta. Na parte esquerda está representada a etiologia do pensamento de percurso e agencial (Snyder, 2000).

Os resultados que “alimentam” a esperança devem ser de importância razoável, para que o cérebro dê atenção contínua ao processo. Quando é feita a avaliação destes resultados, o processo teórico é transformado num processo real. Assim, se a avaliação determina que o resultado é suficiente para o cérebro dar atenção contínua, o processamento cognitivo envolverá em todas as etapas o pensamento de percurso e

agencial (Snyder, 2000).

O pensamento de percurso e agencial influenciam-se mutuamente ao longo de todo o processo e a combinação destas duas etapas leva a que o sujeito envolva-se ou não no processo para atingir o objetivo (Snyder, 2000).

Após a fase de envolvimento do sujeito para o objetivo, existe o feedback que influencia o pensamento de percurso e agencial posterior e o resultado. Os aspetos de retroalimentação são mostrados na sequência da direita para a esquerda através das setas azuis, bem como as reações emocionais que refletem essas setas de feedback (Snyder, 2000).

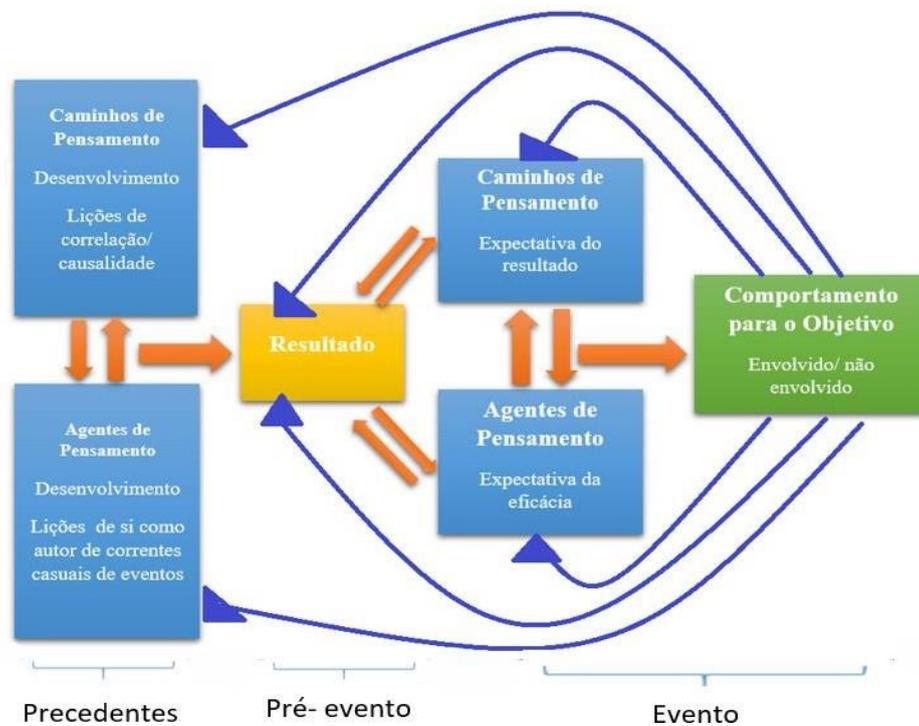


Figura 4. Esquema sobre o processo cognitivo da esperança.

### 1.3. Componente emocional

Snyder considera que a esperança é um processo mais cognitivo que emocional (Snyder et al., 2006), mas a percepção que o sujeito tem sobre a probabilidade de alcançar ou não um objetivo gera reações emocionais (Sinovas, 2016).

A percepção que o sujeito tem sobre a possibilidade de alcançar as metas a que se propôs desperta emoções positivas ou negativas. Ou seja, se o sujeito tem percepção que o alcance do objetivo é difícil, que apresenta obstáculos e existe pouca probabilidade de alcançar, o sujeito depara-se com emoções negativas, caso contrário, o sujeito experimenta emoções positivas. As emoções refletem o nível de esperança que o sujeito experiencia numa dada situação (Snyder, 2002; Snyder et al., 2006).

Quando o indivíduo depara-se com barreiras que impedem de atingir o objetivo, geram frustrações, sendo que o sujeito tem a necessidade de aprender a lidar com elas, encarar os obstáculos e conseguir ultrapassá-los. Este processo está ligado a conceitos como a capacidade de enfrentar os problemas (*coping*) e a capacidade de enfrentar com sucesso as situações adversas (resiliência) (Sinovas, 2016).

Os indivíduos que apresentam elevada esperança (*higher hope*), têm uma confiança elevada em relação ao seu pensamento de percurso e agencial, sendo que durante todo o processo até ao objetivo, apresentam emoções positivas, com sensação de desafio e focadas no sucesso. Os sujeitos com baixa esperança (*lower hope*) apresentam desconfiança em relação ao seu pensamento de percurso e agencial, sendo que experienciam emoções negativas, ambivalência e foco no fracasso e não no sucesso (Snyder, 1995).

As pessoas com esperança elevada, em comparação com as que têm baixa esperança, apresentam um maior número de objetivos, esses objetivos são mais difíceis de alcançar, têm sucesso na execução dos mesmos e percebem-nos como um desafio, sendo que apresentam menores níveis de sofrimento ou de *stress*. Têm uma maior capacidade de *coping*, bem como apresentam níveis menores de *burnout* no local de trabalho (Elliott, Witty, Herrick, & Hoffman, 1991; Snyder, Irving, & Anderson, 1991).

Assim, segundo Snyder (2002), as emoções estão presentes na Teoria de Esperança em três momentos:

1. O primeiro momento surge quando o objetivo é definido. Aqui o sujeito é influenciado pelas experiências passadas que lhe darão uma perspectiva de fracasso ou vitória sobre o alcance do objetivo;

2. A segunda etapa surge durante a tentativa de alcançar o objetivo, ou seja, enquanto percorre o caminho para atingir a meta, se este caminho for de fácil travessia, o sujeito sentirá emoções positivas, caso se depare com obstáculos, as emoções negativas serão presenciadas;

3. O terceiro momento acontece quando o sujeito atinge ou não o objetivo, se atingir as emoções positivas são predominantes, se não alcançar o objetivo serão as emoções negativas que estarão presentes (Snyder, 2002).

#### **1.4. Teoria da Esperança e a Educação**

Com o passar dos anos, é cada vez mais visível a importância da componente emocional no processo de aprendizagem dos sujeitos, principalmente em etapa escolar. É enfatizado o papel relevante que as emoções representam e que estão ligadas a inúmeros aspectos da aprendizagem, como a motivação, a percepção de êxito ou fracasso, na construção de projetos de vida e no conceito de esperança (Chaleta, 2003; Pekrun et al., 2011).

A inteligência e a habilidade não são os únicos parâmetros determinantes do sucesso dos alunos em sala de aula (Dweck, 1999). Os alunos considerados talentosos podem deixar de alcançar as metas acadêmicas definidas, sendo obrigados a baixar as suas expectativas acadêmicas, levando à desistência da universidade, ou de abandono quando a frequentam (Hanson, 1994). Este tipo de alunos são chamado pelo autor Hanson (1994), de “talento perdidos”, sendo característico a desvantagem que apresentam no mercado de trabalho.

É importante compreender quais são os fatores que levam aos alunos a continuarem a lutar pelos seus objetivos acadêmicos. Vários estudos foram realizados com base na motivação, levando à criação de construtos como a autoeficácia (Bandura,

1982), otimismo (Scheier & Carver, 1985) e a teoria dos objetivos (Covington, 2000). Estes construtos foram significativos para a compreensão do rendimento escolar, apesar de acrescentar pouco à motivação, como tema. Assim, surgiu um estudo que propôs utilizar a teoria da esperança como um modelo motivacional na área da educação. A esperança é vista como um sistema cognitivo motivacional dinâmico e não como uma emoção (Snyder et al., 1991).

Com base nesta premissa, as emoções têm como base processos cognitivos no método da produção de objetivos (Snyder, 2000). Para além disso, a esperança pode ser medida como sendo transversal a situações correlacionadas positivamente, como a autoestima, a capacidade de resolver problemas, percepção de controlo, afetividade positiva, expectativa de resultados positivos e otimismo (Snyder et al., 1991).

A esperança permite aos alunos enfrentarem os problemas de forma positiva e com foco no sucesso, aumentando a probabilidade desses alunos atingirem os objetivos (Covington, 2000). Apesar dos componentes pensamento de percurso e agencial sejam correlacionados positivamente, recíprocos e necessários para o processo da esperança, não são sinónimos um do outro (Snyder et al., 1991).

O pensamento agencial é a componente motivacional do processo da esperança que, na realidade, produzem uma atitude de “consigo fazer”. Estudos realizados demonstraram que o pensamento agencial desempenha um papel mais importante que o pensamento de percurso para atingir os objetivos (Cramer & Dyrkacz, 1998). Contrariamente, outros investigadores argumentaram que sem um caminho definido, a componente motivacional seria inútil, na realização de objetivos (Irving, Snyder, & Crowson, 1998; Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Na área escolar, para os alunos terem sucesso em tarefas árduas e desafiadoras, é muitas vezes necessário o aluno criar múltiplas rotas para atingir os objetivos. Assim, esta criação de novos caminhos pode ajudar os alunos a enfrentarem as dificuldades e as barreiras para atingirem os seus objetivos (Snyder, et. al, 2002)

Existem dois tipos de objetivos académicas, que os alunos normalmente estabelecem: os objetivos de rendimento e os de aprendizagem. Este objetivos levam a padrões de boa adaptação ou má adaptação que refletem uma boa orientação ou uma má

orientação para o objetivo (Dweck, 1999). As qualidades refletidas numa boa orientação resultam na concretização dos objetivos de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem têm como base o desejo de aprender novas habilidades e o domínio de novas tarefas. Assim, os alunos que escolhem este tipo de objetivos estão envolvidos ativamente nas suas aprendizagens, nas demandas das tarefas e na sua avaliação, bem como no planeamento de estratégias para essas demandas (Covington, 2000).

Ao contrário dos alunos com boa orientação, os que mostram uma má orientação quando deparados com os desafios escolares, optam pelos objetivos de desempenho ou de esforço baixo que garantam apenas bons resultados e o sucesso (Dweck & Leggett, 1988; Schunk, Meece & Pintrich, 2012). Estes alunos optam por disciplinas mais fáceis, pois a probabilidade de sucesso é maior e o esforço é menor. Quando encontram alguma barreira, estes alunos tendem a desistir facilmente do objetivo final, demonstrando pouca facilidade de resolução de problemas e apresentando baixas expectativas (Elliott & Dweck, 1988).

A Teoria da Esperança propõe que quando o sujeito estabelece os seus objetivos, que estes não produzam um comportamento, mas sim perceções de si mesmo como sujeitos com capacidade de iniciar (*agency*) e implementar (*pathways*) mecanismos para atingir os objetivos (Snyder et. al, 2002).

A capacidade de produzir outros caminhos alternativos e resolver problemas relacionados ao rendimento escolar estão relacionados com estudantes de esperança alta (*High-hope*), dando a estes estudantes a perceção de controlo em relação ao ambiente que os circunda. Snyder (1999), afirma que os sujeitos com níveis de esperança alta apresentam níveis de ansiedade menores no geral e em situações de teste e/ou exame. Os estudantes que apresentam níveis baixos de esperança, são característicos de níveis de ansiedade maiores em situações de teste e/ou exame.

Apesar da esperança implica uma reciprocidade entre a perceção do sujeito sobre a eficácia, ou seja a perceção sobre a sua convicção de conseguir atingir o objetivo (*agency*), e a perceção do sujeito sobre o resultado, a perceção sobre as várias estratégias delineadas para atingir o objetivo (*pathways*), a autoeficácia (Bandura, 1982; Sherer et

al., 1982; Fiske & Taylor, 2013) realça a expectativa da eficácia em comparação à expectativa do resultado.

## **2. Bem-estar**

### **2.1. Bem-estar Subjetivo**

Desde há muito tempo que o ser humano tenta perceber qual é o segredo para uma vida boa, assim, o bem-estar subjetivo tem como base as avaliações cognitivas que uma pessoa faz sobre um acontecimento ao longo da vida. Estas avaliações cognitivas são constituídas pelas reações emocionais a eventos, bem como o nível de satisfação que esse evento teve (Heiman & Shemesh, 2012).

Assim, o bem-estar subjetivo inclui a experimentação de emoções positivas, altos níveis de satisfação e baixos níveis de humor negativo. A psicologia positiva tem como conceito base as experiências positivas do ser humano incorporadas no bem-estar subjetivo (Diener, Lucas, Oishi, Snyder & Lopez, 2002).

O bem-estar subjetivo, como referido anteriormente, é a avaliação que o sujeito faz sobre os acontecimentos da sua vida, onde tem por base critérios específicos e globais que são influenciados, pelas crenças e cultura onde esse sujeito está inserido. Esta avaliação é realizada através de processos cognitivos e afetivos, como por exemplo a satisfação da vida e a avaliação das emoções (Diener & Suh, 1998).

A satisfação com a vida, e outros tipos de satisfação, o efeito positivo alto e o baixo efeito negativo são os componentes que constituem o bem-estar subjetivo. Numa perspetiva temporal, o bem-estar subjetivo é a visão positiva da pessoa sobre o seu passado, vivendo o presente de forma satisfeita e com felicidade e pensando no futuro com esperança (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Jeremy Bentham (1948) defende que a definição de uma vida boa tem como base a presença do prazer e a ausência de dor. Este autor teve na base das várias investigações realizadas sobre o bem-estar subjetivo, onde era focado o prazer e a dor

emocional, mental e física que os seres humanos experimentavam.

Em 1925, Flugel iniciou uma investigação com base no estudo do humor. Esta investigação consistia na gravação de eventos de pessoas, onde posteriormente eram identificadas as reações emocionais que tinham ao longo do evento. Este autor veio iniciar uma investigação sobre o bem-estar subjetivo, onde tinham como base os acontecimentos reais ao longo da vida do indivíduo (Diener & Lucas, 2000).

No final da Segunda Guerra Mundial, as investigações levadas em curso sobre a felicidade e o nível de satisfação com a vida, eram baseadas somente em questionários de temáticas globais.

George Gallup, Gerald Gurin e Hadley Cantril (1976), iniciaram uma técnica de pesquisa em larga escala, que consistia em perguntar “*How happy you are?*”, tendo as pessoas a opção de responder dentro de uma escala que era compreendida entre o “muito feliz” a “não muito feliz” (Diener, Lucas, Oishi, Snyder, & Lopez, 2002).

Norman Bradburn (1969) demonstrou que os efeitos agradável e desagradável que o indivíduo experimenta são parcialmente independentes e têm correlações diferentes, mas não são efeitos opostos um do outro. Por estes motivos, os efeitos devem ser estudados separadamente de forma a ser conseguida uma visão abrangente do bem-estar dos indivíduos. Esta descoberta mostrou que as tentativas de eliminar estados emocionais negativos nos indivíduos, não promove necessariamente estados positivos. Ou seja, a eliminação da dor, da tristeza ou da ansiedade não resulta de um aumento correspondente de prazer ou de felicidade (Bedford-Petersen, DeYoung, Tiberius & Syed, 2018).

#### 2.1.1. Instrumentos de avaliação

Os primeiros instrumentos de avaliação eram compostos, unicamente, por uma pergunta sobre a felicidade ou o nível de satisfação perante a vida. A avaliação psicométrica realizada nestas escalas demonstraram que esta possuía apenas um grau de validade.

Atualmente estão disponíveis escalas de avaliação da felicidade, dos afetos e da

satisfação de vida (Andrews & Robinson, 1992), sendo a última apresentada com cinco itens (Diener, Emmons, Larsen & Griffen, 1985; Pavot & Diener, 1993).

Uma grande preocupação dos investigadores, nesta área, é a validade destes instrumentos de autorrelato, isto porque as pessoas podem afirmar que estão felizes, quando na verdade podem não estar ou não relatar uma experiência de alto nível de bem-estar subjetivo. Sandvik, Diener, & Seidlitz (1993), descobriram que os instrumentos de autorrelato podem ser convertido noutra tipo de avaliação, incluindo avaliações com bases nas entrevistas realizadas a indivíduos onde são relatados os sentimentos experienciados em momentos aleatórios do dia-a-dia, bem como a memória dos participantes de momentos considerados positivos e de momentos considerados negativos, relatos das famílias e dos amigos.

Os vários instrumentos utilizados permitem aos investigadores perceberem como as pessoas constroem os julgamentos sobre o bem-estar subjetivo. Schwarz, Strack e colegas mostraram que as variáveis situacionais presentes nos instrumentos de avaliação influenciam o nível de satisfação de vida e de humor (Schwarz & Strack, 1999). Esta influência mostra que os julgamentos referentes à satisfação de vida não são imutáveis, ou seja, os participantes utilizam informações relevantes para fazer a autoavaliação da satisfação de vida.

Os indivíduos utilizam várias estratégias cognitivas para a construção dos julgamentos sobre o nível de satisfação de vida, isto é, podem ter como base acontecimentos positivos, assim como acontecimentos negativos. Desta forma, as pessoas têm diferentes perspectivas sobre as suas emoções e estados de humor e por este motivo os julgamentos do nível de satisfação de vida também variam (Suh & Diener, 1999).

O nível de satisfação de vida tem diferentes significados consoante as pessoas e pode haver alterações desse nível de acordo com o momento atual que estão a viver. O julgamento que os participantes fazem sobre o bem-estar não é fiel ao nível médio de humor ou de satisfação, mas sim ao nível sentido naquele momento ou correspondente ao resumo de acontecimentos relevantes na sua vida.

Diener (2000) descobriu que os participantes inseridos em culturas onde o bem-estar era valorizado, colocavam as experiências mais positivas na “equação” da

construção do julgamento do nível de satisfação de vida. Em contrapartida, em culturas onde a felicidade não era um fator importante/valorizado, as pessoas tinham tendência a serem influenciadas pelas experiências negativas no julgamento do nível de satisfação de vida.

Se o ser humano valorizar o fator satisfação de vida, a influência das experiências positivas é maior no julgamento construído. Assim, a satisfação em conjunto com outros fatores, como o trabalho e a satisfação de vida geral, poderá depender das crenças em que essa pessoa acredita.

Sendo que os julgamentos do bem-estar subjetivos são reflexivos de reações cognitivas e emocionais a experiências da vida e visto que estas experiências podem ser instáveis nos julgamentos, houve a necessidade do bem-estar subjetivo ser estudado a longo e a curto prazo.

## **2.2. Bem-estar Psicológico**

O bem-estar subjetivo, como referido anteriormente, é a avaliação que o sujeito faz sobre os acontecimentos da sua vida, onde tem por base critérios específicos e globais que são influenciados, pelas crenças e cultura onde esse sujeito está inserido. Esta avaliação é realizada através de processos cognitivos e afetivos, como por exemplo a satisfação da vida e a avaliação das emoções (Diener & Suh, 1998; Diener, Scollon & Lucas, 2009).

O bem-estar psicológico tem como base duas premissas propostas por Carol Ryff (1989 a, b, c). A primeira premissa é fundamentada pelo modelo de Bem-estar Subjetivo (*Subjective Well-Being - SWB*). Este modelo defende que o bem-estar provem de processos psicológicos efetivos, defende também que o estudo sobre a saúde mental desenvolvido ao longo dos anos não consegue provar quando existe um bom funcionamento psicológico. Porém, este modelo não tem em conta dimensões do funcionamento psicológico que sejam capazes de medir variáveis para além da satisfação e da felicidade. A segunda premissa defende que o bem-estar é composto apenas pelas emoções positivas e pela satisfação.

Ryff e Keyes (1995) desenvolveram um modelo nomeado de “Bem-estar

Psicológico” que é dividido em três premissas: a integração de dimensões que integrem as diferenças individuais; abranger os modelos teóricos da psicologia e fazer a relação entre os diferentes bem-estares. Este modelo tem como base as diferentes perspectivas do desenvolvimento da saúde mental, do *self* e da personalidade para definir o bem-estar psicológico.

O conceito de bem-estar psicológico tem como objetivo a compreensão do ajustamento psicológico e da psicologia positiva (Ryff, 1989b) e por isso, tem havido autores a desenvolver teorias em redor do bem-estar psicológico na vida adulta. Eikson teve como base os estádios de desenvolvimento psicológico e social, enquanto Neugarten teve em conta a personalidade e as constantes mudanças que o ser humano sofre na vida adulta.

O bem-estar tem, maioritariamente, na base da sua definição a ausência de doença, sendo que autores defendem que a saúde mental contribui significativamente para a identificação de variáveis para a avaliação do bem-estar. Jung (1933), através da teoria do desenvolvimento da personalidade na idade adulta (Deci & Ryan, 2008); Allport (1961/1966) com o conceito de maturidade e Rogers (196), com a teoria da realização pessoal e do funcionamento psicológico constituíram um grande contributo para a descoberta de critérios de avaliação do modelo de bem-estar psicológico de Ryff (Ryff & Keyes, 1995).

Com base nestes contributos, Ryff (1989) definiu o bem-estar psicológico como um construto de várias dimensões do funcionamento psicológico e dos aspetos positivos da vida adulta, avaliadas através de seis escalas: Crescimento pessoal, Aceitação de si, Autonomia, Relações com os outros, Crescimento pessoal, Domínio do Meio envolvente e Objetivos de vida.

Assim, esta definição permite englobar a relação que a pessoa desenvolve consigo e com a vida, incluindo as experiências do passado e do presente, bem como a capacidade dessa pessoa em definir objetivos para a sua vida com base nas relações interpessoais, sendo estes, dimensões inerentes do bem-estar. A felicidade e a satisfação fazem parte desta definição interpretando um papel alternativo deste novo modelo.

Vários estudos demonstraram que existe uma correlação positiva entre a esperança

e o bem-estar psicológico (Magaletta & Oliver, 1999; Bailey & Snyder, 2007), mais concretamente entre os dois processos da esperança: o pensamento de percurso e agencial, concluindo que a esperança é um preditor do bem-estar psicológico, bem como os dois processos, apesar do pensamento agencial constitui um maior preditor do que o pensamento de percurso (Magaletta & Olivier, 1999).

Num estudo realizado no Centro Universitário de Orientação verificou-se que os sujeitos com níveis elevados de esperança apresentavam níveis de bem-estar subjetivo elevados e baixos níveis de *stress* (Magyar-Moe, 2004). Em relação aos adolescentes, a esperança atenua as experiências negativas ou stressantes, promovendo o bem-estar psicológico (Valle, Huebner & Suldo, 2006).

Com base nas conclusões dos estudos realizados, a esperança tornou-se um elemento fundamental nas intervenções ligadas ao bem-estar, principalmente intervenções ligadas ao futuro do sujeito (Hervás, et al., 2008).

Magaletta e Oliver (1999) afirmam que o facto da esperança e do bem-estar psicológico terem esta correlação se deve ao facto do bem-estar psicológico ter como base o passado do sujeito, enquanto a esperança está focada no futuro e nas metas a serem atingidas. Assim, a esperança é um ótimo determinante de comportamento (Shorey, Little, Snyder, Kluck e Robitscheck, 2007).

#### 2.2.1. Instrumentos de avaliação

Uma das primeiras escalas sobre o bem-estar psicológico foi desenvolvida por Carol Ryff, em 1989, pois existia uma carência na avaliação do bem-estar psicológico mais concreta e com base na literatura bem fundamentada. Assim, Ryff desenvolveu esta escala com base na necessidade de avaliar e medir os construtos do bem-estar psicológico. Ryff dividiu o bem-estar psicológico em 5 dimensões: autorrealização; saúde mental, maturidade; desenvolvimento ao longo da vida e maturidade. Estas dimensões deram origem às categorias avaliadas na escala (Van Dierendonck, 2004). A escala é constituída por 84 questões, na versão longa e por 54 questão na versão média. Existe uma versão curta, mas não é confiável estatisticamente.

As duas versões de Escala de Bem-estar Psicológico abrangem seis das áreas

do bem-estar psicológico, sendo as seguintes:

1. Domínio ambiental;
2. Relações positivas com os pares;
3. Autonomia;
4. Aceitação;
5. Crescimento pessoal;
6. Objetivos e propósito de vida.

As respostas são classificadas através de uma escala que vai de 1 a 6, sendo que o 1 corresponde “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”. A pontuação corresponde à categoria e quanto maior for a pontuação, maior o domínio do sujeito nessa categoria da sua vida (Van Dierendonck, 2004).

A escala de bem-estar psicológico de Sánchez-Cánovas (1988) e posteriormente adaptada para a língua portuguesa, onde divide o bem-estar em quatro tipos: laboral, com o parceiro, material e subjetivo.

O bem-estar laboral é considerado como uma área importante na vida do sujeito. Este é composto pela satisfação no trabalho, o compromisso emocional e o envolvimento do sujeito. Pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem sobre o desenvolvimento das suas competências no local de trabalho, bem como, pela ocorrência de emoções positivas (Carochinho, 2016).

O bem-estar com o parceiro é uma área com grande influência nos níveis de bem-estar do sujeito. Estudos realizados por Da Silva (2011) demonstraram que sujeitos com relacionamentos satisfatórios apresentavam níveis mais elevados de tolerância ao *stress* e menos sintomas depressivos.

O bem-estar material é definido pela percepção que o sujeito faz em relação ao seu rendimento, ou como os bens, que o indivíduo pode adquirir, contribuem para o seu bem-estar (Galinha & Ribeiro, 2005).

O bem-estar subjetivo, correspondente à escala utilizada neste estudo, é entendida como a avaliação que o sujeito tem sobre os acontecimentos ou emoções positivas experienciadas, ou seja, é a felicidade percebida (Carochinho, 2016).

### **2.3. O Bem-estar e a Educação**

O termo Educação pode ser definido como as técnicas académicas tradicionais e a capacidade para o bem-estar e a felicidade (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Seligman (2002) defende que é necessário ensinar as abordagens do bem-estar aos alunos, pois ajuda a uma melhor aprendizagem e a melhorar o pensamento criativo.

Estudos comprovam que as capacidades que aumentam a resiliência, a aprendizagem do sentido da vida, das emoções positivas e do compromisso pela aprendizagem podem ser ensinadas aos alunos (Seligman et al., 2009), assim como as intervenções realizadas na área da educação com base na psicologia positiva, estão relacionadas com o bem-estar, com as emoções positivas e com o rendimento académico dos alunos (Waters, 2011). Também foi comprovado que o bem-estar psicológico ajuda a combater a depressão e a ansiedade nos estudantes (Seligman et al., 2009).

No caso dos estudantes do ensino superior, o pensamento otimista, está associado a um rendimento melhorado nos momentos de avaliação final e ao aumento de bem-estar psicológico (Ruthing, Haynes, Perry & Chipperfield, 2007). Assim como a esperança, desempenha um papel importante no rendimento académico (Curry, Snyder, Cook, Ruby & Rehn, 1997; Reeve, 2014).

Estudos recentes demonstram que tanto os aspetos cognitivos como afetivos estão associados ao processo de aprendizagem, este processo de aprendizagem ocorre quando um sujeito se depara com uma tarefa que terá de realizar (Efklides, 2005). É de notar que o processo afetivo abrange os sentimentos, as emoções e os estados mentais associados ao prazer e ao desprazer, que ditam o bem-estar percebido (Petty & Brinol, 2010).

Com base na revisão da literatura, dos modelos teóricos e da investigação realizada sobre a esperança e o bem-estar, foi possível perceber que ainda existe uma grande lacuna de estudos da esperança e do bem-estar relacionado com o processo de aprendizagem. Em Portugal, não existem estudos relacionados com a esperança no

processo de aprendizagem em alunos que frequentam o ensino superior, e por este motivo, surgiu a necessidade de explorar este grupo de alunos bem como os dois conceitos anteriormente referido.

## **CAPITULO II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

Dado o aumento da importância da avaliação da esperança e do bem-estar subjetivo no percurso académico que o aluno está inserido, tornou-se pertinente o estudo da esperança e do bem-estar na aprendizagem, visto que estes estão em constante interligação (Hervás, et al., 2008).

O aluno passa por vários processos e é influenciado por fatores diversos que ditam o seu sucesso ou insucesso. A Teoria da Esperança está presente no processo de aprendizagem, pois é através da criação do pensamento de percurso e no desenvolvimento do pensamento agencial que o aluno consegue atingir o sucesso escolar (Snyder, et. al, 2002).

A esperança está ligada ao bem-estar. Por exemplo, quando um aluno passa por um momento desagradável ou de *stress* a esperança é a componente que atenua o efeito negativo dessas experiências e promove o bem-estar do aluno (Magyar-Moe, 2004). O bem-estar está ligado ao aumento do rendimento escolar, assim como a esperança (Ruthing, Haynes, Perry & Chipperfield, 2007). Assim, sendo a esperança considerada um preditor do bem-estar e tendo-se verificado uma correlação positiva entre estas duas variáveis, iremos tentar compreender a influência destas duas componentes têm no processo de aprendizagem dos alunos.

## **1. Objetivos do estudo**

Tendo em conta que a Escala de Disposição face à Esperança (DHS) ainda não está adaptada para a população portuguesa torna-se necessário proceder à sua validação para a população estudantil portuguesa que frequenta o ensino superior.

Assim, o presente estudo tem como objetivos:

- 1) Validar para a população estudantil portuguesa do ensino superior a Escala de Disposição face à Esperança (*Dispositional Hope Scale, DHS*; Snyder et al., 2000);
- 2) Analisar a fiabilidade da Subescala de Bem-Estar Subjetivo (Carochinho, 2016) para a população estudantil portuguesa do ensino superior.
- 3) Conhecer a relação entre a esperança e o bem-estar psicológico dos estudantes do

ensino superior.

- 4) Conhecer a influência da esperança nos estudantes do ensino superior:
  - a) Considerando o nível de ensino que frequentam (licenciatura ou mestrado);
  - b) Considerando o curso que frequentam (Psicologia ou Medicina Veterinária);
  - c) Considerando o género;
  - d) Considerando a idade.
- 5) Conhecer o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior.
  - a) Considerando o nível de ensino que frequentam (licenciatura ou mestrado);
  - b) Considerando o curso que frequentam (Psicologia ou Medicina Veterinária);
  - c) Considerando o género;
  - d) Considerando a idade.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

A amostra deste estudo foi constituída por conveniência, sendo composta por 205 estudantes que frequentam no ensino superior os cursos de Psicologia e de Medicina Veterinária, sendo a nota de entrada do último candidato superior a 140 e com baixos índices de abandono (Psicologia 8,3% e Medicina Veterinária 10,2%) segundo dados do Gabinete de Planeamento e Garantia de Qualidade (2016/2017). Destes estudantes 50.7% frequentam cursos de 1º ciclo e 49.3% frequentam cursos de 2º ciclo como se pode observar na Tabela 1. Relativamente ao 1º ciclo os participantes frequentavam o 2º e o 3º ano dos cursos. No caso do 2º ciclo os estudantes de psicologia frequentavam o 1º e 2º ano de mestrado e no caso de Medicina Veterinária o 4º e 5º ano do mestrado integrado.

**Tabela 1.** Médias e percentagens dos participantes consoante o curso e o ciclo de estudos.

Ciclo de estudos	Cursos				Total	%
	Medicina Veterinária		Psicologia			
	N	%	N	%		
<b>Licenciatura</b>	51	24.88	53	25.85	104	50.73
<b>Mestrado</b>	51	24.88	50	24.39	101	49.27
<b>Total</b>	102	49.76	103	50.24	205	100

Tínhamos também como objetivo constituir a amostra com um número aproximado de estudantes do género feminino e do género masculino em cada ciclo de estudos no entanto tal não foi possível tendo em conta a predominância de estudantes do género feminino. Assim, 77.56% (N=159) pertencem ao género feminino e 22.45% (N=46) pertencem ao género masculino como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2.** Médias e percentagens dos participantes consoante o género e a idade.

Idade	Género				Total	%
	Feminino		Masculino			
	N	%	N	%		
<b>19-23</b>	132	64.39	38	18.54	170	82.93
<b>24-28</b>	21	10.24	6	2.93	27	13.17
<b>29-39</b>	6	2.93	2	0.98	8	3.90
<b>Total</b>	159	77.56	46	22.45	205	100

Em relação às idades estão compreendidas entre os 19 e os 39 anos, apresentando a maioria dos estudantes (82.93%) idades entre ao 19 e os 23 anos

## 2.2. Instrumentos

### 2.2.1. Escala de Disposição face à Esperança (*Dispositional Hope Scale - DHS*)

A Escala de Disposição face à Esperança (Snyder et al. 2000) destina-se a medir a esperança em contexto académico.

A Escala é composta por doze itens, sendo que destes apenas oito medem globalmente a esperança. Dos oito itens quatro (1, 3, 4 e 5) medem as habilidades para identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*) e quatro (2, 6, 7 e 8) medem a motivação para atingir esses objetivos (*agency*). Os restantes 4 itens são considerados itens de enchimento. As respostas são marcadas numa escala de *Likert* de 8 pontos (1 = totalmente falsa; 8 = completamente verdade).

A pontuação máxima que pode ser obtida para a esperança é de 64 e a mínima de 8. Em cada uma das componentes (*pathways* ou *agency*) o máximo que pode ser obtido é 32 e o mínimo 4. Em todos os casos, um resultado mais elevado indica uma maior prevalência do valor medido. Diferentes estudos têm mostrado a validade e a confiabilidade da escala apresentando consistência interna entre 0.74 e 0.84 e estabilidade temporal em aplicações de teste e reteste (Snyder et al, 1991; Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak e Higgins, 1996; Brouwer, Meijer, Weekers & Baneke, 2008; Rose, Elkis-Abuhoff, Goldblatt & Miller, 2012; Hellman, Pittman & Muñoz, 2013).

### 2.2.2. Escala de Bem-estar Psicológico (Escala de Bienestar Psicológico - EBP)

A Escala de Bem-estar Psicológico desenvolvida por Sánchez-Cánovas (1998) avalia o grau percebido pelo sujeito da sua felicidade e satisfação com a vida e foi revista em 2007. Posteriormente foi realizada uma adaptação para a Língua Portuguesa por Carochinho (2016) com uma amostra de 825 participantes inseridos no mercado de trabalho.

A Escala é composta por 65 itens distribuídos por quatro subescalas: Bem-estar subjetivo, bem-estar material, laboral e bem-estar com o parceiro. A Escala permite a utilização autónoma das subescalas pelo que neste estudo foi usada apenas a subescala do

bem-estar subjetivo.

A subescala do bem-estar subjetivo é composta por 30 itens (escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando entre o 1 correspondendo ao “Nunca” e o 5 “Sempre”) e avalia a felicidade, o bem-estar, a satisfação com a vida e o afeto positivo e negativo. A pontuação vai entre 30 a 150 pontos e, quanto maior a pontuação, maior a percepção subjetiva do sujeito sobre o seu bem-estar psicológico.

### **2.3. Procedimentos**

Foi realizada a tradução para a Língua Portuguesa da Escala de Disposição face à Esperança (*Dispositional Hope Scale, DHS*) de Snyder et al. (2000). A tradução foi revista por dois especialistas de língua Inglesa e, no final, procedeu-se à retroversão e a comparação com os itens da escala original de forma a garantir que se tinha respeitado o sentido das frases e o seu significado.

Para recolha de dados, tanto relativos à Escala de Disposição face à Esperança como da Subescala de Bem-Estar Subjetivo, foi solicitado aos professores de algumas unidades curriculares dos cursos de Psicologia e de Medicina Veterinária autorização para aplicação dos questionários em sala de aula. Os dados foram recolhidos entre Maio e Junho de 2017.

Os instrumentos foram distribuídos junto dos alunos em contexto de sala de aula, mediante consentimento informado. Antes do preenchimento das escalas, foi sempre mencionado, em todas as turmas, que a participação dos alunos era voluntária, anónima, referindo-se a importância da sua participação para o sucesso da investigação.

O preenchimento dos questionários não excedeu 15 minutos e foram recolhidos logo após a finalização por cada aluno. Após a recolha dos questionários, procedeu-se a uma análise no sentido de verificar se se encontravam devidamente preenchidos, tendo sido validados 205 questionários.

Posteriormente, os dados foram analisados recorrendo ao programa *IBM SPSS Statistics Software, versão 24* para Windows.

**CAPITULO III**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS**  
**RESULTADOS**

## 1. Validação da Escala de Disposição face à Esperança para a população estudantil do ensino superior português

### 1.1. Análise descritiva da Escala de Disposição face à Esperança

Foi realizada a análise descritiva simples e, num primeiro momento, apresentamos as características metrológicas dos itens em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de curtose e assimetria como se pode observar na Tabela 3.

**Tabela 3.** Estatísticas descritivas da Escala de Disposição face à Esperança.

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
<b>Esp1 (P)</b> Consigo pensar em muitas maneiras de sair de uma situação difícil.	6.39	1.139	-.035	-1.030
<b>Esp2 (A)</b> Persigo energicamente os meus objetivos.	6.46	1.055	-.447	.093
<b>Esp3 (P)</b> Existem muitas maneiras de resolver um problema.	6.72	1.157	-.686	-.121
<b>Esp4 (P)</b> Consigo pensar em muitas formas de obter as coisas que na vida são importantes para mim.	6.37	1.142	-.566	1.341
<b>Esp5 (P)</b> Mesmo quando os outros se desencorajam sei que consigo encontrar uma maneira de resolver o problema.	6.08	1.167	-.724	1.755
<b>Esp6 (A)</b> As minhas experiências passadas preparam-me bem para o meu futuro.	6.64	1.097	-.821	2.154
<b>Esp7 (A)</b> Tenho tido bastante êxito na vida.	5.83	1.155	-.287	.845
<b>Esp8 (A)</b> Consigo atingir os objetivos a que me proponho.	6.10	1.002	-.532	.973

O desvio padrão situa-se em redor da unidade. Os valores da assimetria encontram-se abaixo da unidade para todos os fatores, como é desejável (Almeida & Freire,2000). Em relação à curtose quatro dos itens ultrapassam a unidade sendo o valor mais elevado relativo ao item ESp6 (A).

## 1.2. Análise fatorial e fidelidade da Escala da Disposição face à Esperança

A análise realizada à Escala *DHS* revela valores de adequação para o índice de KMO de .84, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ( $\chi^2_{(28)} = 457,971$ ;  $p=.000$ ), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna da escala procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. A estrutura fatorial obtida é explicada em 44.3% para duas dimensões.

**Tabela 4.** Análise fatorial e fidelidade da Escala da Disposição face à Esperança.

Subescalas (a)	Itens*	Min	Máx	M	DP	A
Esperança ( <i>Pathways</i> )	1,3,4,5	25	64	25.56	3.49	.75
Esperança ( <i>Agency</i> )	2,6,7,8	10	32	25.03	3.08	.68
Esperança ( <i>Global</i> )	-	15	32	50.60	5.92	.82

(a) Valores mínimos e máximos: Esperança (global) mínimo 8 – máximo 64; *Pathways* e *Agency* mínimo 4 – máximo 32.

\*Não se incluem os quatro itens de enchimento

A análise de fiabilidade com o recurso ao coeficiente alfa de Cronbach indica valores de consistência interna de .82 para a Esperança (Global), o que está em concordância com resultados obtidos noutros estudos (Snyder et al., 2000; Sinogas, 2016) e, respetivamente, de .75 para a Esperança (*Pathways*) e .68 para Esperança (*Agency*) valores que não são referidos no estudo de referência mas que são considerados aceitáveis segundo Maroco e Garcia-Marques (2006). Segundo os autores um instrumento pode ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada quando o valor de  $\alpha$  seja de pelo menos .70. ou de pelo menos de .60, devendo os resultados ser interpretados com prudência.

Considerando os valores mínimos e máximos que podem ser obtidos na Escala Global e nas subescalas *Pathways* e *Agency* podemos considerar que os estudantes apresentam valores elevados de esperança (global), nas habilidades para

identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*) e na motivação para atingir esses objetivos (*agency*) obtendo valores elevados como se pode observar pelas médias apresentadas na Tabela 4.

## 2. Fidelidade da Subescala de Bem-Estar Subjetivo

### 2.1. Análise descritiva da Subescala de Bem-Estar Subjetivo

Embora a escala já estivesse adaptada para a população portuguesa optámos por realizar os estudos de fidelidade para a nossa população.

**Tabela 5.** Estatísticas descritivas da subescala de bem-estar subjetivo.

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
<b>BES_01.</b> Costumo ver o lado positivo das coisas.	3.45	.957	-.158	-.971
<b>BES_02.</b> Gosto de transmitir a minha felicidade aos outros.	4.04	.842	-.830	.622
<b>BES_03.</b> Sinto-me bem comigo mesmo.	3.61	.920	-.419	-.650
<b>BES_04.</b> Tudo me parece interessante.	2.99	.931	.323	-.872
<b>BES_05.</b> Gosto de me divertir.	4.40	.704	-.986	.643
<b>BES_06.</b> Sinto-me jovem.	3.58	.852	-.230	-.305
<b>BES_07.</b> Procuo momentos de distração e descanso.	4.01	.913	-.605	-.474
<b>BES_08.</b> Tenho boa sorte.	2.88	.978	.142	-.715
<b>BES_09.</b> Estou animado(a).	3.50	.832	-.188	-.286
<b>BES_10.</b> Têm-se aberto muitas portas na minha vida.	3.21	1.001	-.028	-.785
<b>BES_11.</b> Sinto-me otimista.	3.45	1.011	-.246	-.566
<b>BES_12.</b> Sinto-me capaz de realizar o meu trabalho.	3.74	.840	-.474	-.225
<b>BES_13.</b> Penso que tenho boa saúde.	3.69	.885	-.686	.161
<b>BES_14.</b> Durmo bem e de forma tranquila.	3.18	1.081	-.130	-.802
<b>BES_15.</b> Considero-me útil e necessário para os outros.	3.44	.935	-.366	-.499
<b>BES_16.</b> Acredito que na vida me acontecerão coisas agradáveis.	3.48	.948	-.334	-.474
<b>BES_017.</b> Creio que como pessoa consegui o que queria.	3.38	.892	-.157	-.485
<b>BES_18.</b> Sinto que valho tanto como outra pessoa.	3.85	1.014	-.558	-.528
<b>BES_19.</b> Penso que facilmente poderei superar os meus erros e as minhas fraquezas	3.72	.917	-.370	-.455
<b>BES_20.</b> Penso que a minha família gosta de mim.	4.58	.714	-1.716	2.409
<b>BES_21.</b> Sinto-me em forma.	3.17	1.058	-.036	-.781
<b>BES_22.</b> Tenho muita vontade de viver.	4.31	.885	-1.288	1.375
<b>BES_23.</b> Enfrento o meu trabalho com ânimo.	3.57	.858	-.269	-.550
<b>BES_24.</b> Gosto do que faço.	4.06	.841	-.621	-.211
<b>BES_25.</b> Gosto de comer.	4.29	.818	-.914	.031
<b>BES_26.</b> Gosto de sair e ver gente.	4.21	.846	-.857	.031
<b>BES_27.</b> Concentro-me com facilidade naquilo que faço.	3.23	.977	-.167	-.504
<b>BES_28.</b> Normalmente tenho bom humor.	3.90	.834	-.479	-.234
<b>BES_29.</b> Sinto que tudo me corre bem.	2.95	.859	.104	-.526
<b>BES_30.</b> Tenho confiança em mim mesmo.	3.48	.993	-.136	-.922

A análise da assimetria e da curtose permite-nos verificar que em apenas dois itens os valores obtidos ultrapassam a unidade (BE20 e BE22), limite considerado por Anastasi e Urbina (2000). Desta forma pode-se assumir que a subescala revela sensibilidade discriminativa (Bouvard & Cottraux, 1998).

Todos os itens apresentam valores superiores ao ponto médio (2.5) o que indica bons valores de Bem-estar nos estudantes deste estudo. Estes dados são confirmados pela observação dos valores obtidos que variam entre 58 e 147, com uma média de 109.36 pontos (DP=16.57), sendo que a Subescala de Bem-estar prevê valores possíveis entre 30 a 150 pontos. Quanto maior a pontuação maior a percepção subjetiva do sujeito sobre o seu bem-estar psicológico pelo que os indicadores de bem-Estar se situam nesta amostra bem acima do valor médio.

## **2.2. Análise da fidelidade da Subescala de Bem-Estar Subjetivo**

Considerando que se trata de uma subescala (Bem Estar Subjetivo) e portanto ela própria um fator obtido numa estrutura mais ampla (Bem Estar Psicológico) optámos por não proceder à sua análise fatorial.

A fiabilidade da subescala foi determinada pelo método de análise de consistência interna com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach apresentando um alfa de .94, valor idêntico ao obtido por Carochinho (2016) na dimensão do bem-estar subjetivo.

## **2.3. Relação entre as variáveis Esperança e o Bem-estar**

Considerando que os estudos apontam para correlações positivas entre a esperança e o bem-estar apresentamos na Tabela 6 a relação entre a subescala de Bem-estar Subjetivo e a Escala de Disposição face à Esperança e as suas componentes, recorrendo à correlação de Pearson. Assim é possível mostrar que a subescala de bem-estar apresenta uma correlação positiva e significativa com a Esperança (Global) ( $r=.634$ ;  $p<.01$ ), com

os respetivos componentes: a Esperança (*Pathways*) ( $r=.543$ ;  $p<.01$ ) e a Esperança (*Agency*) ( $r=.603$ ;  $p<.01$ ).

**Tabela 6.** Relação entre a Escala de Disposição face à Esperança e o Bem-Estar Subjetivo

	Esperança (Global)	Esperança ( <i>Pathways</i> )	Esperança ( <i>Agency</i> )
<b>Bem-estar</b>	.634**	.543**	.603**
<i>P</i>	.000	.000	.000

Para verificar se a Esperança é preditor do Bem-estar conforme refere a literatura recorreremos ao modelo de regressão linear simples conforme se pode observar na Tabela 7.

**Tabela 7.** Regressão Linear da Esperança como preditor do Bem-Estar Subjetivo

	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Beta	<i>T</i>	<i>p</i>
<b>Esperança</b>	.230	.020	.636	11.75	.000

Também no nosso estudo se verifica que a Esperança é preditor do Bem- Estar Subjetivo.

#### 2.4. Esperança considerando o nível de ensino, o curso, o género e a idade.

Os dados dos estudantes foram recolhidos em função ciclo de estudos (1º e 2º ciclo), do curso (Medicina Veterinária e Psicologia), do género (feminino e masculino) e idade.

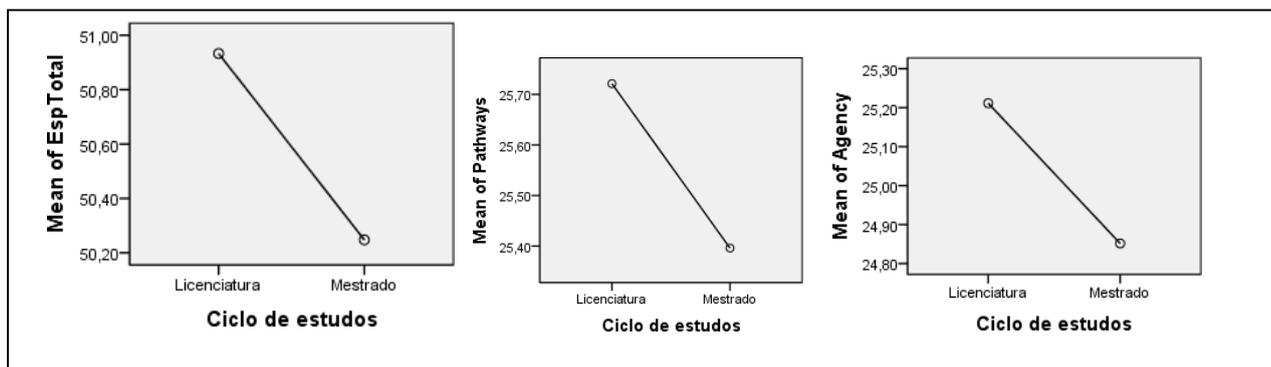
##### 2.4.1. Relação entre a Esperança e o Ciclo de Estudos

A análise dos dados (ANOVA) indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de estudos, embora os valores sejam menores nos estudantes que frequentam os cursos de Mestrado como se pode observar na Tabela 8.

**Tabela 8.** Diferenças de médias em função do ciclo de estudos.

Ciclo de estudos	N	Esperança (Global)		Esperança (Pathways)		Esperança (Agency)	
		M	DP	M	DP	M	DP
<b>Licenciatura</b>	104	50.93	5.28	25.72	3.14	25.21	2.75
<b>Mestrado</b>	101	50.25	6.52	25.40	3.83	24.85	3.40
	<i>p</i>	.408		.506		.404	

Embora as diferenças não sejam significativas estatisticamente podemos observar no Gráfico 1 que há um decréscimo de esperança (global) da licenciatura para o mestrado, o mesmo acontecendo com as habilidades para identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*) e com a motivação para atingir esses objetivos (*agency*).



**Gráfico 1** – Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com o ciclo de estudos.

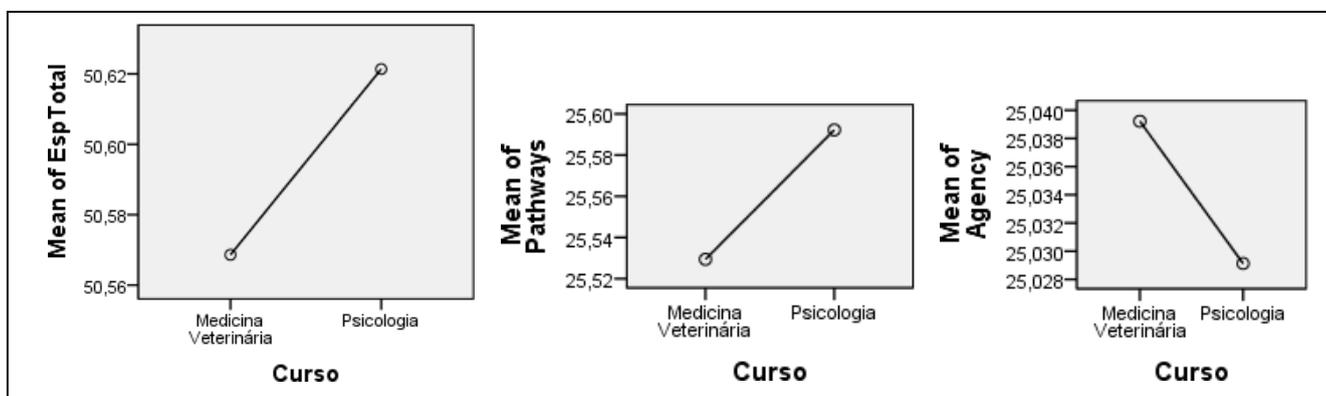
#### 2.4.2. Relação entre a Esperança e o Curso

Como mostra a Tabela 9, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o curso frequentado e a esperança (Global, Pathways e Agency).

**Tabela 9.** Diferenças de médias em função do curso.

Curso	N	Esperança (Global)		Esperança (Pathways)		Esperança (Agency)	
		M	DP	M	DP	M	DP
Medicina Veterinária	102	50.57	6.29	25.53	3.71	25.04	3.32
Psicologia	103	50.62	5.56	25.59	3.27	25.03	2.84
<i>P</i>		.949		.898		.981	

A observação do Gráfico 2 indica que no curso de Psicologia os valores de Esperança (Global) e habilidades para identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*) são mais elevados no Curso de Psicologia, sendo a motivação para atingir esses objetivos (*agency*) mais elevada no curso de Medicina Veterinária.



**Gráfico 2** – Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com o curso

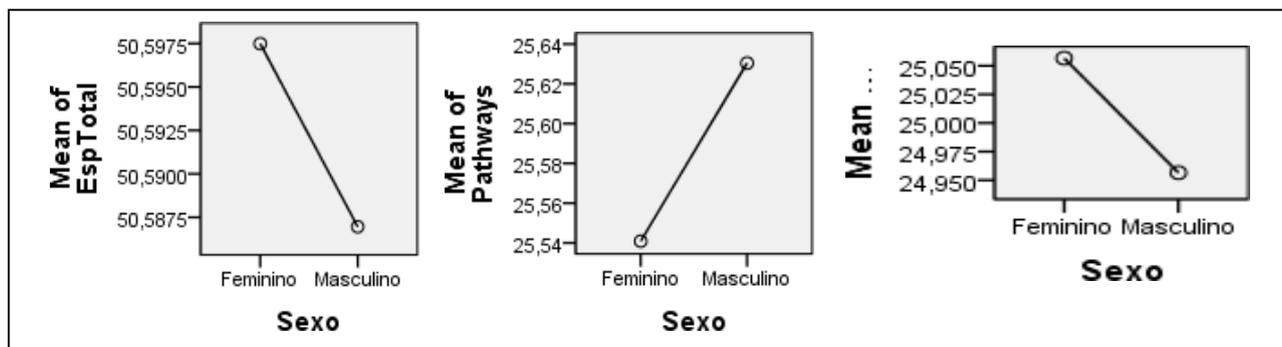
#### 2.4.3. Escala de Disposição face à Esperança e variável género

A análise dos dados tendo em conta o género mostrou que não existiam diferenças estatísticas significativas nem ao nível da esperança (global) nem das suas componentes.

**Tabela 10.** Diferenças de médias em função do género.

Género	N	Esperança (Global)		Esperança (Pathways)		Esperança (Agency)	
		M	DP.	M	DP.	M	DP.
<b>Feminino</b>	159	50.60	6.07	25.54	3.54	25.06	3.15
<b>Masculino</b>	46	50.59	5.41	25.63	3.33	24.96	2.88
	<i>P</i>	.992		.879		.847	

O Gráfico 3 mostra que se encontram valores mais elevados em Esperança (Global) e motivação para atingir os objetivos (*agency*) nas estudantes e menores nas habilidades para identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*).



**Gráfico 3** – Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com o género

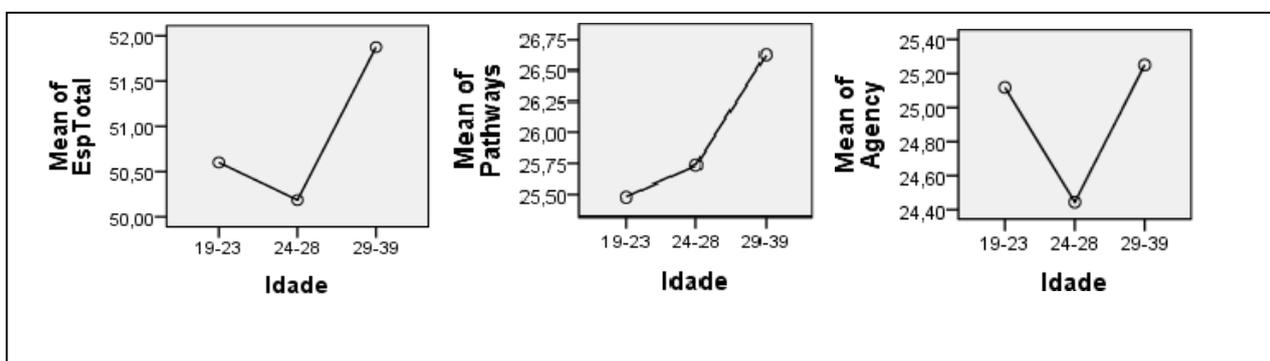
#### 2.4.4. Escala de Disposição face à Esperança e variável Idade

A análise dos dados indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas considerando a idade nem na Esperança (global) nem nas suas componentes.

**Tabela 11.** Diferenças de médias em função da Idade.

Idade	Esperança (Global)		Esperança (Pathways)		Esperança (Agency)	
	M	DP.	M	DP.	M	DP.
<b>19-23</b>	50.60	5.87	25.4	3.51	25.12	3.03
<b>24-28</b>	50.19	6.46	25.74	3.48	24.44	3.53
<b>29-39</b>	51.88	5.57	26.63	3.34	25.25	2.71
<i>P</i>	.779		.639		.564	

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas tanto a esperança (global) como as suas componentes é mais elevada no grupo etário dos 29 aos 39 anos, sendo menor no grupo dos 24 aos 28.



**Gráfico 4** – Esperança (Global), Pathways e Agency por relação com a idade

A motivação para atingir os objetivos (*agency*) é menor no grupo dos 24 aos 28 anos e as habilidades para identificar caminhos viáveis considerando o objetivo a atingir (*pathways*) é menor no grupo 19 aos 23 anos.

## 2.5. Bem-estar subjetivo considerando o nível de ensino, o curso, o género e a

**idade.**

2.5.1. Subescala de Bem-estar e variável Ciclo de estudos

A análise da Tabela 12 permite verificar que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo considerando o ciclo de estudos embora o valor seja mais elevado nos cursos de licenciatura.

**Tabela 12.** Diferenças no bem-estar subjetivo considerando o ciclo de estudos.

Ciclo de estudos	Bem-estar	
	M	D. P.
<b>Licenciatura</b>	109.95	15.81
<b>Mestrado</b>	108.75	17.37
<b><i>P</i></b>	.616	

2.5.2. Subescala de Bem-estar e variável Curso

Podemos observar na Tabela 13 que não existem diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo considerando o curso, embora o valor seja mais elevado no curso de Psicologia.

**Tabela 13.** Diferenças no bem-estar subjetivo considerando o curso.

Curso	Bem-estar	
	M	D. P.
<b>Medicina Veterinária</b>	109.10	17.45
<b>Psicologia</b>	109.62	15.72
<b><i>p</i></b>	.792	

2.5.3. Subescala de Bem-estar e variável Género

A análise da Tabela 14 permite verificar que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo considerando género embora o valor seja mais elevado no género masculino.

**Tabela 14.** Diferenças no bem-estar subjetivo considerando o género.

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Bem-estar</b>	
		<b>M</b>	<b>D. P.</b>
<b>Feminino</b>	159	109.14	16.77
<b>Masculino</b>	46	110.13	14.97
<b><i>p</i></b>		.722	

#### 2.5.4. Subescala de Bem-estar e variável Idade

Podemos observar na Tabela 15 que não existem diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo considerando a idade, embora o valor seja mais elevado no grupo etário dos 29 aos 39 e menor no grupo dos 24 aos 28 anos.

**Tabela 15.** Diferenças de médias em função do Idade.

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>Bem-estar</b>	
		<b>M</b>	<b>D. P.</b>
<b>19-23</b>	170	109.28	17.09
<b>24-28</b>	27	108.96	14.39
<b>29-39</b>	8	112.38	12.60
<b><i>P</i></b>		.869	

**CAPITULO IV**  
**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Estudos recentes demonstram que tanto os aspetos cognitivos como afetivos estão associados aos processos de aprendizagem e ao sucesso académico dos estudantes (Efklides, 2005, 2011). É de notar que o processo afetivo abrange os sentimentos, as emoções e os estados mentais associados ao prazer e ao desprazer, que ditam o bem-estar percebido (Petty & Brinol, 2010).

Como referimos inicialmente o sentimento de esperança está presente na vida dos sujeitos podendo influenciar o grau de êxito em diferentes vertentes, entre elas a académica. A esperança emerge assim como um conceito importante pela estreita relação que a investigação tem estabelecido com o desenvolvimento pessoal e o bem-estar subjetivo, podendo influenciar o rendimento académico. Os estudos realizados por (Hervás et al., 2008) mostraram estreita relação entre a esperança e o bem-estar na aprendizagem e, segundo Snyder et al. (2002) o aluno passa por vários processos no seu percurso sendo determinante a criação de caminhos e o desenvolvimento do pensamento agencial para atingir o sucesso escolar. A esperança está ligada ao bem-estar pois quando um aluno passa por um momento de *stress* ou situação desagradável esta tem o papel de atenuar o efeito negativo dessas experiências promovendo o bem-estar (Magyar-Moe, 2004) que, por seu turno, conduz ao aumento do rendimento escolar (Ruthing, Haynes, Perry & Chipperfield, 2007). Alguns estudos referem a esperança como preditor do bem-estar e tendo-se verificado uma correlação positiva entre estas duas variáveis (Sinogas, 2016).

O estudo que realizámos partiu destas premissas sendo e, num primeiro momento (primeiro objetivo), procedeu-se á validação da Escala de Disposição face à Esperança para a população estudantil do ensino superior. Os resultados mostraram valores similares de fiabilidade para a Esperança (Global), para Esperança (*Pathways*) e Esperança (*Agency*) aos encontrados nos estudos de referência (Snyder et al., 2000; Sinogas, 2016). Pudemos também observar que em ambos os cursos são obtidos valores elevados (próximos dos valores máximos) na Escala de Esperança (global) e nas habilidades para identificar caminhos (*pathways*) viáveis considerando o objetivo a atingir e na motivação (*agency*) para atingir esses objetivos.

O conceito de esperança tem como base o estudo da motivação, do comportamento, das qualidades e das capacidades humanas e de forma a otimizar esses

parâmetros no quotidiano das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, 2009) pelo que podemos considerar, pelos resultados obtidos neste estudo, que essas componentes estão presentes nos estudantes da nossa amostra e que estes não se culpabilizam por erros cometidos e continuam focados e motivados nos objetivos idealizados (Snyder, 2002; Sinovas, 2016).

Em relação ao pensamento de percurso (*pathways thinking*) os estudantes desta amostra revelaram possibilidade de criação de recursos para atingir os objetivos e para visualizarem o objetivo, o momento em que objetivo pode ser alcançado e o objetivo futuro na linha do que afirmam Hervás, Sánchez e Vázquez (2008). Este aspeto é fundamental dado que uma das componentes centrais da *Hope Theory* são os objetivos ou metas considerados como processos cognitivos fundamentais de curto e longo prazo que, por norma, se focalizam na realização ou na antecipação de resultados adversos e na sua prevenção (Sinovas, 2016). No que se refere ao pensamento agencial (*agency thinking*) os valores nos estudantes de ambos os cursos também se revelou elevada. Esta componente constitui o recurso motivacional que leva os sujeitos a utilizarem um dos pensamentos de percurso para alcançarem o seu objetivo ou para adotarem um caminho alternativo quando o primeiro está bloqueado (barreiras). Assim, o pensamento agencial ajuda o indivíduo a direcionar a sua motivação para caminho mais acertado de pensamento (Snyder, 2002; Snyder et al., 2005). Sem esta componente (Snyder et al., 2006) dificilmente os sujeitos alcançariam os seus objetivos pois funciona como planeamento e crença nas próprias capacidades para alcançar os objetivos.

Os indivíduos que apresentam elevada esperança (*higher hope*), têm uma confiança elevada em relação ao seu pensamento de percurso e agencial e durante todo o processo até ao objetivo apresentam emoções positivas com sensação de desafio e focadas no sucesso. Os sujeitos com baixa esperança (*lower hope*) apresentam desconfiança em relação ao seu pensamento de percurso e agencial experienciando, por norma, emoções negativas, ambivalência e foco no fracasso (Snyder, 2002). A capacidade de produzir caminhos alternativos e resolver problemas relacionados ao rendimento escolar estão relacionados com estudantes de esperança alta (*high-hope*), dando a estes estudantes a perceção de controlo em relação ao ambiente que os circunda.

Em relação ao segundo objetivo, que visava avaliar a fidelidade da Subescala de

Bem-Estar Subjetivo para a nossa amostra, os resultados indicaram valores de consistência interna idênticos aos obtidos no estudo de referência (Carochinho, 2016). Todos os itens apresentaram valores bem acima do valor médio, indicando de um bom nível de bem-estar subjetivo na amostra deste estudo. O bem-estar subjetivo inclui a experientiação de emoções positivas, altos níveis de satisfação e baixos níveis de humor negativo.

O terceiro objetivo visava verificar a existência de uma relação significativa e positiva entre o bem-estar e a esperança, ou seja, a esperança é preditor do bem-estar, bem como os pensamentos de percurso e agencial tal como a literatura estabelece (Magaletta & Oliver, 1999; Bailey & Snyder; 2007). Os resultados do nosso estudo confirmam esta preposição.

Em relação ao quarto objetivo, conhecer a influência da esperança nos estudantes do ensino superior considerando o ciclo de estudo, o curso, o género e a idade a análise mostrou que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis. A análise dos dados permitiu-nos observar que a Esperança Global apresenta valores ligeiramente mais elevados nos alunos que frequentam os cursos de licenciatura, nos que frequentam o curso de Psicologia, nos estudantes do género masculino e no grupo dos estudantes mais velhos. Resultados idênticos foram encontrados em relação ao pensamento de percurso (*Pathways thinking*), caminhos gerados pelo sujeito com foco na criação de recursos de modo a atingir os objetivos estabelecidos. Nesta componente os alunos revelaram capacidade para produzir pensamentos de percurso alternativos quando se deparam com alguma barreira, conseguindo produzir mais que um caminho para atingir um objetivo específico, tornando mais eficiente e com maior probabilidade do sujeito atingir esse objetivo (Lopez, Floyd, Ulven & Snyder, 2000; Snyder et al., 2005). Em relação ao pensamento agencial (*Agency thinking*) os valores mais elevados encontram-se nos estudantes de licenciatura, nos que frequentam o curso de Medicina Veterinária, nos do género feminino e nos mais velhos. Estes alunos têm uma maior capacidade de escolha perante os vários caminhos a seguir, uma maior motivação para alcançar o objetivo, apesar das barreiras que possam enfrentar, ou seja, maior motivação para escolher o caminho que tem que seguir de modo a atingir o objetivo proposto (Snyder, 2002; Snyder et al., 2005).

No quinto objetivo procurava-se conhecer o bem-estar subjetivo nos estudantes do ensino superior considerando o ciclo de estudo, o curso, o género e a idade. O bem-estar subjetivo tem como base a avaliação que o sujeito faz sobre os acontecimentos vividos. Esta avaliação percebida que o sujeito faz é construída pelas emoções do indivíduo e pelo nível de satisfação que este adquiriu com o evento (Heiman & Shemesh, 2012). Neste estudo o bem-estar subjetivo em comparação com o ciclo de estudos, o curso, o género e a idade não obteve resultados estatisticamente significativos, apesar de serem ligeiramente mais elevados nos cursos de licenciatura, no curso de Psicologia, no género masculino e nos estudantes com mais idade. Segundo Ruthing, Haynes, Perry & Chipperfield (2007), os níveis elevados de bem-estar estão associados a um aumento do rendimento académico nos momentos de avaliação. Seligman (2002) afirma que o bem-estar está associado ao processo de aprendizagem e ao melhoramento do pensamento criativo, sendo que os níveis elevados de bem-estar combatem a ansiedade e a depressão nos estudantes. Dos resultados deste estudo podemos inferir que os alunos têm elevado nível de bem-estar o que se pode traduzir em boa capacidade de resiliência, baixos níveis de depressão e ansiedade face aos momentos de avaliação, perceção positiva em relação aos acontecimentos de vida experienciados, traduzidas em emoções positivas, ou felicidade percecionada como refere Carochinho (2016) no estudo que realiza.

Segundo Magyar-Moe (2004), os sujeitos com níveis de esperança elevados, como é o caso dos alunos pertencentes a este estudo, apresentam níveis de bem-estar subjetivo igualmente elevados, situação que se identificou no presente estudo. A esperança e o bem-estar encontram-se relacionados influenciando os vários aspetos da vida dos estudantes, sendo que estes experienciam os eventos académicos de forma positiva, com emoções positivas e capacidade de ultrapassar barreiras perspectivado seu futuro de forma promissora.

**CAPITULO V**  
**CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS**

Um olhar global sobre os resultados alcançados neste estudo conduz-nos à reflexão sobre os mesmos, em particular, sobre os conceitos de esperança e de bem-estar subjetivo, sobre a relação entre ambos em contexto académico e, também, às limitações da presente investigação.

De um modo geral podemos considerar que os estudantes analisados revelam bons níveis de esperança e de bem-estar subjetivo. Tal como a literatura propunha inicialmente a esperança revelou-se como preditor do bem-estar o que mostra congruência entre os resultados obtidos e a investigação neste âmbito, embora a predominância dos estudos tenham sido realizados em contextos diferentes. Estes resultados podem dever-se ao facto de termos estudado os dois cursos com as notas mais elevadas de entrada no ensino superior e baixa taxa de abandono, podendo os resultados ser diferentes em cursos em que as notas de entrada são mais baixas ou existe maior taxa de abandono. Assim, consideramos como uma limitação deste estudo o facto de não ter explorado os níveis de esperança e de bem-estar, bem como a relação entre as duas componentes em estudantes com notas de entrada mais baixas e cursos com maior taxa de abandono.

O processo de aprendizagem que o aluno experiencia ao longo do seu percurso académico tem como base a sua perceção sobre mesmo, as emoções desencadeadas, a sua capacidade para contornar eventuais barreiras e a projecção que fazem do futuro. Estes eventos são parte integrante do bem-estar subjetivo do aluno e da sua esperança pelo que se torna necessária a realização de maior número de estudos em contextos de educação formal que possam contribuir para explicar porque alunos sem qualquer comprometimento cognitivo falham no percurso educativo, sendo o insucesso académico um flagelo que atinge todos os níveis de ensino incluindo o ensino superior.

O facto de não termos encontrado diferenças estatisticamente significativas considerando o ciclo de estudos, o curso, o género e a idade pode também dever-se ao facto dos cursos escolhidos têm notas de ingresso relativamente altas e por isso mesmo, os alunos corresponderem com alguma facilidade às exigências do curso e não sentirem dificuldades de aprendizagem levando ao aumento do bem-estar percebido e, por sua vez, ao aumento de esperança em relação ao futuro. Pode ainda dever-se à dimensão da amostra e a haver alguma similaridade de circunstâncias entre os estudantes.

Em estudos futuros seria importante selecionar cursos onde as notas de ingresso fossem mais baixas, onde os participantes revelassem dificuldades no percurso de aprendizagem e observar uma amostra maior de modo a analisar a evolução da esperança e do bem-estar tendo em conta o ano de frequência, considerando que, na nossa amostra, os resultados são mais elevados nos estudantes mais velhos. Neste estudo tal não foi possível devido a falta de adesão dos alunos de 1º ano de ambos os cursos por motivos de disponibilidade o que limitou a análise dos dados em função dos anos de frequência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. (7a.ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1992). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61–114). San Diego, CA: Academic Press.
- Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57(2), 233-240.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122– 147
- Bedford-Petersen, C., DeYoung, C. G., Tiberius, V., & Syed, M. (2018). Integrating philosophical and psychological approaches to well-being: The role of success in personal projects. *Journal of Moral Education*, 1-14.
- Bentham, J. (1948). *Introduction to the principles and morals of legislation*. London: University of London Athlone Press.
- Bouvard, M., Cottraux, J., Talbot, F., Mollard, E., Duhem, S., Yao, S. N., ... & Cungi, C. (1998). Validation of the French translation of the Agoraphobic Cognitions Questionnaire. *Psychotherapy and psychosomatics*, 67(4-5), 249-253.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310-315.
- Carochinho, J. A. (2016). Adaptação e Validação para a Língua Portuguesa de um

Conjunto de Escalas de Bem-estar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 46(1), 37-50.

Chaleta, E. (2003). Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Tese de Doutoramento*. Évora: Universidade de Évora.

Cousins, N. (1976). Anatomy of an illness (as perceived by the patient). *New England Journal of Medicine*, 295, 1458-1463.

Covington, M. (2000). Teoria dos objetivos, motivação e desempenho escolar: uma revisão integrativa. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257–1267.

Da Silva, N. C. B. (2011). Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: Efeitos em famílias de crianças com síndrome de Down. *Tese de doutoramento*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11.

Diener, E. (2000). Subjective well-being across cultures. Paper presented at the annual meeting of Social and Personality Psychologists Around the Midwest.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffen, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71– 75.

Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Personality and Subjective Well-Being Across the Life Span. In *Temperament and Personality Development Across the Life Span* (pp. 221-244). Psychology Press.

Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 63-73.

- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In *Assessing well-being* (pp. 67-100). Springer, Dordrecht.
- Diener, E., & Suh, E. (1998). Age and subjective well-being: An international analysis. *Annual review of gerontology and geriatrics*, 17(8), 304-324.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A socialcognitive approach to personality and motivation. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Efklides, A (2005) Metacognition, affect and conceptual difficulty, in Meyer, J.H.F and Land, R. (eds) *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge* (forthcoming).
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. Sage.
- Flugel, J. C. (1925). A quantitative study of feeling and emotion in everyday life. *British Journal of Psychology*, 9, 318–355.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 203-2014.
- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US youths. *Sociology of education*, 159-183.
- Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). Students with LD in higher education use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of learning disabilities*, 45(4), 308- 318.
- Hellman, C. M., Pittman, M. K., & Munoz, R. T. (2013). The First Twenty Years of the Will and the Ways: An Examination of Score Reliability Distribution on Snyder's Dispositional Hope Scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 723- 729.
- Hervás, G., Sánchez, A. y Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la

promoción del bienestar. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclée de Brouwer

Huntsinger, E. T., & Luecken, L. J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology & Health, 19*(4), 515-526.

Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt, Brace, and World.

Kline, p. (2000). *The handbook of psychological testing* (2<sup>nd</sup> ed.). pp.13. London: Routledge.

Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. En Snyder, C. R. (Ed.). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 123-150). San Diego, California: Academic Press.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin, 131*(6), 803.

Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of clinical psychology, 55*(5), 539-551.

Magyar-Moe, J. L. (2004). Predictors of therapy outcome: An attempt to explain more of the variance. University of Kansas. Dissertation Abstracts International B, 64, 4624.

Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *The American Journal of Psychiatry, 116*, 481-491.

Nunnally, J.C. (1988). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill Book Company, Engelwood-Cliffs, NJ.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*, 164–172.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions

- Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pervin, L. A. (ED.) (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Petty, R. E., & Brinol, P. (2010). Attitude change. *Advanced social psychology: The state of the science*, 217-259.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and successful aging: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35–55.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1989c). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle and old-aged adults. *Psychology and Aging*, 4, 195-210.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Rogers, C. D. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rose, S., Elkis-Abuhoff, D., Goldblatt, R., & Miller, E. (2012). Hope against the rain: Investigating the psychometric overlap between an objective and projective measure of hope in a medical student sample. *The Arts in Psychotherapy*, 39 (4), 272-278.
- Runthig, J. C., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Chipperfield, J. G. (2007). Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. *Social Psychology of Education*, 10(1), 115-137.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

- Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures. *Journal of personality*, 61(3), 317-342.3
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Wellbeing: The foundations of hedonic psychology* (pp. 61–84). New York: Russell Sage Foundation.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*; *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Sheldon, K. M. (2009). Providing the scientific backbone for positive psychology: A multi-level conception of human thriving. *Psihologijske teme*, 18(2), 267-284.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1917-1926.
- Sinovas, D. R. M. (2016). “Academic Hope Program” Para La Mejora del rendimiento en alumnada universitario: Diseño y validación. *Tese de Doutoramento*. Valladolid: Universidade de Valladolid.

- Simonton, O.C., S. Simonton. (1978). *Getting Well again: A Step-By-Step, Self-Help Guide to Overcoming Cancer for Patients and their Families*. Los Angeles, New York, J.P. Tarcher.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 130–157.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In *Handbook of hope* (pp. 3-21).
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wroblewski, K. K., ... & Hackman, A. (2005). Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. *Journal of Personality*, 73(2), 287-312.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L. Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Simpson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 747-762.

- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Elmsford, NY: Pergamon.
- Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology, 51*, 89-112.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. En C. R. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 25e7 – 276). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology, 94*(4), 820.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of personality and social psychology, 70*(2), 321-346.
- Suh, E. M., & Diener, E. (1999). *The use of emotion information across cultures, individuals and persons: The case of life satisfaction*. Manuscript submitted for publication, University of Illinois, Urbana–Champaign.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193– 210.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology, 44*(5), 393-406.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well- being and its extension with spiritual well-being. *Personality and individual differences, 36*(3), 629-643.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo, 27*(1), 3-8

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions.  
Australian Educational and Developmental Psychologist, 28(2), 75-90.

## **ANEXOS**

## 1. Consentimento Informado



Universidade de Évora  
Escola de Ciências Sociais - Departamento de Psicologia  
Mestrado em Psicologia – Especialidade em Educação

### Declaração de consentimento informado

#### Designação do Estudo: “Conceito de Esperança no processo de Aprendizagem”

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado(a) que a investigação acima mencionada se destina a analisar o conceito de esperança e o bem-estar psicológico no processo de aprendizagem.

Sei que este estudo envolve a aplicação de dois questionários; um sobre o conceito de esperança e outro sobre o bem-estar psicológico. Foi-me garantida a confidencialidade dos dados através de resposta anónima aos questionários e de tratamento global e quantitativo das respostas.

Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado.

Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

**Nome do Investigador (a):** Ana Rita Pinto Alves

Data

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

## 2. Questionário Sociodemográfico



Universidade de Évora  
Escola de Ciências Sociais - Departamento de Psicologia  
Mestrado em Psicologia – Especialidade em Educação

### Questionário Sociodemográfico

**Sexo:**

Feminino

Masculino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ciclo de estudos que frequenta atualmente:**

Licenciatura

Mestrado

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Instituição de ensino:** \_\_\_\_\_

### 3. Escala de Disposição face à Esperança (Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 2000)



Universidade de Évora  
Escola de Ciências Sociais - Departamento de Psicologia  
Mestrado em Psicologia – Especialidade em Educação

#### Escala de Disposição face à Esperança (Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 2000)

Leia atentamente, cada item e selecione na escala o número que o melhor descreve:

1	Totalmente Falso	5	Ligeiramente Verdadeiro
2	Maioritariamente Falso	6	Bastante Verdadeiro
3	Bastante Falso	7	Maioritariamente Verdadeiro
4	Ligeiramente Falso	8	Totalmente Verdadeiro

Questionário								
1. Eu posso pensar em muitas maneiras de sair de uma situação difícil.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Eu persigo energicamente os meus objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Sinto-me cansado(a) a maior parte do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Há muitas maneiras de resolver um problema.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Sou facilmente superado(a) numa discussão.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Consigo pensar em muitas formas de obter as coisas que na vida são importantes para mim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Preocupo-me com a minha saúde.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Mesmo quando os outros se desencorajam sei que consigo encontrar uma maneira de resolver o problema.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. As experiências passadas preparam-me bem para o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Eu tenho sido bastante bem sucedido na vida.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Sinto-me frequentemente preocupado(a) com alguma coisa.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Atinjo os objetivos que fixei para mim.	1	2	3	4	5	6	7	8

#### 4. Subescala de Bem-estar Subjetivo (Sánchez-Canovas, 1998)



Universidade de Évora  
Escola de Ciências Sociais - Departamento de Psicologia  
Mestrado em Psicologia – Especialidade em Educação

##### Escala de Bem-estar Psicológico (EBP; Sánchez-Canovas, 1998)

Encontrará uma série de afirmações sobre os sentimentos que as pessoas podem experienciar em qualquer fase ao longo da vida. Leia as afirmações de forma a tentar observar como se sente no presente momento da sua vida. Responda de forma espontânea e sincera, assinalando com um X a resposta na seguinte escala:

1	Nunca
2	Algumas vezes
3	Muitas vezes
4	Quase sempre
5	Sempre

Questionário					
1. Costumo ver o lado positivo das coisas.	1	2	3	4	5
2. Gosto de transmitir a minha felicidade aos outros.	1	2	3	4	5
3. Sinto-me bem comigo próprio.	1	2	3	4	5
4. Tudo me parece interessante.	1	2	3	4	5
5. Gosto de me divertir.	1	2	3	4	5
6. Sinto-me alegre.	1	2	3	4	5
7. Procuo ter momentos de distração e de descanso.	1	2	3	4	5
8. Tenho boa sorte.	1	2	3	4	5
9. Estou animado(a).	1	2	3	4	5
10. Têm-se aberto muitas portas na minha vida.	1	2	3	4	5
11. Sinto-me otimista.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me capaz de realizar o meu trabalho.	1	2	3	4	5
13. Creio que tenho uma boa saúde.	1	2	3	4	5
14. Durmo bem e de forma tranquila.	1	2	3	4	5
15. Creio que sou útil e necessário(a) às pessoas.	1	2	3	4	5
16. Creio que me irão acontecer coisas agradáveis.	1	2	3	4	5
17. Creio que como pessoa (mãe/pai; esposa/marido; trabalhador/trabalhadora) que consegui o que queria.	1	2	3	4	5
18. Acredito que valho tanto como qualquer outra pessoa.	1	2	3	4	5
19. Creio que consigo superara os meus erros e fraquezas.	1	2	3	4	5
20. Creio que a minha família gosta de mim.	1	2	3	4	5
21. Sinto-me “em forma”.	1	2	3	4	5
22. Tenho muita vontade de viver.	1	2	3	4	5
23. Enfrento o meu trabalho e as minhas tarefas com ânimo.	1	2	3	4	5



24. Gosto do que faço.	1	2	3	4	5
25. Desfruto da comida.	1	2	3	4	5
26. Gosto de sair e ver pessoas.	1	2	3	4	5
27. Concentro-me com facilidade no que estou a fazer.	1	2	3	4	5
28. Acho que, geralmente, tenho bom humor.	1	2	3	4	5
29. Sinto que tudo me corre bem.	1	2	3	4	5
30. Tenho confiança em mim mesmo(a).	1	2	3	4	5
31. Vivo com certo desafogo e bem-estar.	1	2	3	4	5
32. Posso dizer que sou afortunado.	1	2	3	4	5
33. Tenho uma vida tranquila	1	2	3	4	5
34. Tenho o que é necessário para viver.	1	2	3	4	5
35. A vida tem sido favorável.	1	2	3	4	5
36. Creio que tenho a vida assegurada, sem grandes riscos.	1	2	3	4	5
37. Creio que tenho o que é necessário para viver comodamente.	1	2	3	4	5
38. As condições em que vivo são confortáveis.	1	2	3	4	5
39. A minha situação é, relativamente, próspera.	1	2	3	4	5
40. Estou tranquilo(a) sobre o meu futuro económico.	1	2	3	4	5