

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Bem-Estar Subjectivo e Ajustamento Académico em Alunos do Ensino Superior

Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde

Susana Imaginário

Gambelas - Faro

Fevereiro, 2011

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

BEM-ESTAR SUBJECTIVO E AJUSTAMENTO ACADÉMICO EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Susana Sofia Estevam Imaginário

ORIENTADOR

Professor Doutor Luís Sérgio Vieira (Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve)

Gambelas, 1 Fevereiro 2011

JURI

Presidente

DOUTORA IDA MANUELA DE FREITAS ANDRADE TIMÓTEO LEMOS (Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve)

Vogais

DOUTOR SAUL NEVES DE JESUS (Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve)

DOUTOR LUÍS SÉRGIO GONÇALVES VIEIRA (Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve)

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostava de agradecer a todos os estudantes da Universidade do Algarve que se disponibilizaram para participar nesta investigação e a todos os docentes que aceitaram ceder algum do seu tempo lectivo para a aplicação da prova, pois sem o apoio de ambas as partes nunca poderia ter levado a cabo este estudo.

Gostaria ainda de agradecer ao Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira por toda a ajuda, toda a dedicação, todos os e-mails trocados, toda a ajuda e a toda orientação de ideias... E também pelo seu auxílio nas alturas de maior ansiedade e em que tudo parecia desabar!

Agradeço também à professora Antónia Rós, ao professor Vítor Gamboa e ao Professor Doutor Saúl Neves de Jesus, que, embora não tenham contribuído directamente para a realização desta dissertação, têm vindo a apoiar-me e a acreditar em mim ao longo de todos estes anos e a ajudar-me a desenvolver enquanto psicóloga, enquanto investigadora e enquanto pessoa.

O meu grande obrigado vai também para os meus pais, aquelas pessoas incansáveis que têm estado sempre ao meu lado e que continuam a preocupar-se e a importar-se mesmo apesar daqueles telefonemas à presa e das poucas visitas que têm tido ultimamente...

Não posso deixar de agradecer ao Roberto por todo o apoio que me deu nestes anos e principalmente nestes últimos meses que, infelizmente, foram repletos de filmes perdidos, saídas controladas, passeios reduzidos, refeições

sozinho... Enfim, uma série de sacrifícios que tiveram que ser ultrapassados para agora poder dizer que mais uma etapa chegou ao fim e que espero conseguir compensar-te por todo esse esforço e, por vezes, pela minha "ausência", pois és tu que me dás mais força para ultrapassar cada dia, cada desafio.

Agradeço ainda à minha Lunna que, apesar de só recentemente fazer parte da nossa família, me tem proporcionado muitas alegrias e me ajudou, não só a ultrapassar grande parte do *stresse* vivido, mas também a dar-me uma perspectiva de realidade nestes tempos atribulados.

Obrigado também à Joana por todos estes pequenos-almoços e lanches repletos de horas ao computador e conversas pelo meio, afinal também é necessário, onde me ajudas-te a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.

Agradeço ainda à Afonsina por toda esta caminhada que temos feito juntas desde os primórdios da licenciatura, todos os trabalhos, todas as dores de cabeça, todas as festas, todos os jantares, todas as conversas, todos brindes sabe-se lá a quê...

Por último não posso deixar de agradecer àquelas pessoas que contribuíram para esta dissertação e para a minha vida, com amizade, paciência, compreensão e carinho, pois são vocês que ajudam a ultrapassar os dias mais nublados...

MUITO OBRIGADO!!!

Resumo

O ingresso e a adaptação ao ensino superior consiste num momento muito emocional, gerador de manifestações positivas, bem como de expressões negativas, como sejam a ansiedade e o *stresse*. Assim, perspectiva-se que quanto mais os estudantes do ensino superior se sentem integrados e felizes, mais irão evitar e minimizar as consequências associadas a estas emoções negativas, que podem, em grande parte dos casos, estar na origem ou contribuir para o insucesso académico e até mesmo para o abandono escolar.

Este estudo tem como objectivo central o aprofundamento do conhecimento das relações existentes entre o bem-estar subjectivo, a integração e o suporte social, as vivências académicas, o sucesso académico e a qualidade de vida académica. Assumimos, ainda, o pressuposto de que, para além de todas estas variáveis influenciarem directamente a avaliação que os estudantes fazem da sua vida, as vivências académicas possam mediar a relação entre as variáveis de cariz social e o bem-estar subjectivo.

Recorrendo a uma amostra de 339 estudantes da Universidade do Algarve concluiu-se que as vivências académicas medeiam a relação da integração e do suporte social sobre o bem-estar subjectivo. Foi ainda possível verificar a existência de uma influência directa do (in)sucesso académico na felicidade dos alunos do ensino superior, sendo de sublinhar a ausência de relação entre a qualidade de vida académica e as restantes variáveis avaliadas.

Palavras-chave: Bem-estar subjectivo; vivências académicas; integração social; suporte social; qualidade de vida académica; estudantes do ensino superior.

Abstract

The entry and adjustment to higher education is a very emotional moment, generating positive manifestations and negative expressions, such as anxiety and stress. Thus, prospects are that the more higher education students feel adjusted and happy, most they will avoid and minimize the consequences associated with these negative emotions, which can, in most cases be the cause or contribute to the academic failure and even for school dropouts.

This study has its central objective the deepening of understanding the relationship between subjective well-being, social integration and support, academic experiences, academic success and quality of academic life. We also assume that, in addition to all the variables directly influence the student's happiness, the academic experiences may mediate the relationship between the social's variables and the subjective well-being.

Using a sample of 339 students from the University of Algarve we concluded that the academic experiences mediate the relationship between social integration and support on subjective well-being. It was still possible to verify the existence of a direct influence of academic's failure in college students and also to underline the lack of relationship between the quality of academic life and other variables.

Keywords: Subjective well-being, academic experiences, social integration, social support, quality of academic life, higher education students.

Índice

INTRODUÇÃO	XIII
PARTE I - Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1 - Bem-Estar Subjectivo em Estudantes do Ensino Superior	5
Capítulo 2 - Ajustamento Académico em Estudantes do Ensino Superior	15
PARTE II - Enquadramento Metodológico	34
Capítulo 3 - Estudo Empírico	35
3.1. Objectivos e Hipóteses.....	35
3.2. Amostra.....	36
3.3. Variáveis em Estudo e Instrumentos	38
3.4. Procedimento de Recolha de Dados.....	45
3.5. Procedimento de Análise de Dados	46
Capítulo 4 - Descrição dos Resultados	47
4.1. Desenvolvimento do Indicador de Sucesso Académico.....	47
4.1.1. Estatística Descritiva	47
4.1.2. Análise de Diferenças.....	52
4.2. Desenvolvimento do Indicador de Qualidade de Vida Académica.....	53
4.2.1. Estatística Descritiva e Análise de Diferenças Preliminar	53
4.2.2. Análise da Consistência Interna	55
4.2.3. Análise da Estrutura Factorial	56

4.2.4. Análise de Diferenças	59
4.3. Estatística Descritiva e Análise das Diferenças das Variáveis Sócio-Demográficas, de Bem-Estar Subjectivo e de Ajustamento Académico.....	60
4.3.1. Estatística Descritiva	60
4.3.2. Análise de Diferenças.....	63
4.4. Estabelecimento de Relações entre as Variáveis Sócio-Demográficas, os Indicadores de Sucesso Académico e de Qualidade de Vida Académica, o BES, as Vivências Académicas, o Suporte Social Percebido e a Integração Social	65
4.4.1. Relações entre as Variáveis.....	65
4.4.2. Estudo das Influências.....	67
Capítulo 5 - Discussão dos Resultados.....	71
CONCLUSÕES.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	98

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição da amostra em função das características sócio-demográficas (frequência e percentagem)	37
Tabela 2: Distribuição da amostra por curso e Escola Superior ou Faculdade (frequência e percentagem).....	38
Tabela 3: Frequência e percentagem da avaliação da adequação dos métodos de estudo	48
Tabela 4: Frequência e percentagem das justificações da adequação do método de estudo...	48
Tabela 5: Frequência e percentagem da justificação da avaliação da exigência do curso.....	49
Tabela 6: Valores mínimo, máximo, média e desvio padrão das dimensões tidas em conta na variável compósita sucesso académico	51
Tabela 7: Valores obtidos na média e desvio padrão dos itens do indicador de qualidade de vida académica.....	54
Tabela 8: Correlações inter-itens e inter-total do indicador de qualidade de vida académica (Coeficiente de correlação de Pearson).....	55
Tabela 9: factores obtidos, respectivos valores das saturações dos itens que os compões (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alpha de Cronbach obtidos	58
Tabela 10: Correlações factor-total e inter-factores do indicador de qualidade de vida académica (Coeficiente de correlação de Pearson).....	59
Tabela 11: Valores mínimo, máximo, médio e desvio padrão das variáveis avaliadas	62
Tabela 12: Frequência e percentagem das pessoas referidas nas perguntas do questionário de suporte social	63

Tabela 13: Correlações entre as Variáveis Avaliadas.....	66
Tabela 14: Variáveis de suporte social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância)	67
Tabela 15: Variáveis de integração social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância)	69
Tabela 16: Variáveis de sucesso académico, qualidade de vida académica, suporte social, integração social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância).....	70

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Esquema conceptual	36
Ilustração 2: Valores obtidos no indicador de sucesso académico.....	52
Ilustração 3: Esquema conceptual do modelo empírico encontrado	81

Índice de Anexos

A - Consentimento Informado	99
B - Questionário Sócio-Demográfico.....	100
C - SWLS.....	104
D - PANAS	105
E - QVA-R.....	106
F - SSQ-6	110
G- EISES	114

Introdução

Nos últimos 30 anos tem-se observado um grande aumento do número de candidatos ao ensino superior (Fernandes & Almeida, 2005), sendo de notar, no entanto, que o insucesso académico e a desistência da universidade têm vindo a agravar-se nos países desenvolvidos (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Neste sentido, considera-se que a avaliação que os estudantes fazem da sua vida e da sua felicidade pode ser condicionada pelo modo como se sentem integrados e adaptados à instituição frequentada (por exemplo Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Soares, 2003; *cit in* Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006), sendo de notar que a sua satisfação com a vida tende a aumentar com a idade e com a progressão académica (Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008). Além disso, é necessário dar particular atenção aos alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual (Costa & Leal, 2006), aos que transitam de curso e/ou instituição (Diniz & Almeida, 2007) e aos que não evidenciam projectos de vida minimamente definidos (Oishi, Diener, Suh & Lucas, 1999; *cit in* Diener & Biswas-Diener, 2000).

Percebe-se então que a felicidade dos estudantes é influenciada pelo seu ajustamento académico, ou seja, pela avaliação que fazem do seu suporte e integração social, das suas vivências académicas, do seu sucesso académico e da sua qualidade de vida académica, entre outros, pelo que é fundamental

que se verifique uma boa transição do ensino secundário para o ensino superior.

O ingresso no ensino superior acarreta uma série de mudanças que se associam às modificações desenvolvimentais exigidas pelo final da adolescência e início da idade adulta (Diniz & Almeida, 2006; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) devendo estas ser ultrapassadas da forma mais adaptativa possível, de modo a minimizar o efeito de possíveis consequências negativas para os jovens.

Esta investigação tem, então, como objectivo principal conhecer as relações existentes entre o bem-estar subjectivo, a integração e o suporte social, as vivências académicas, o sucesso académico e a qualidade de vida académica numa amostra de estudantes da Universidade do Algarve.

O presente trabalho divide-se em duas partes. Na primeira apresenta-se um breve enquadramento teórico, constituído por dois capítulos. O primeiro é dedicado ao bem-estar subjectivo e o segundo ao ajustamento académico em estudantes do ensino superior. Em ambos, inicia-se por uma breve resenha histórica da evolução dos respectivos conceitos e posteriormente são expostos os estudos empíricos que estão na base da investigação por nós desenvolvida. Na segunda parte, dividida em três capítulos (três, quatro e cinco), é apresentado o estudo em si. O capítulo três é dedicado à metodologia, onde se faz a caracterização da amostra, apresentam-se os instrumentos utilizados e descrevem-se as suas propriedades psicométricas, concluindo-se com a descrição dos procedimentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados. O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos e

o quinto consiste na discussão dos mesmos, procurando relacioná-los com os descritos na primeira parte.

PARTE I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Bem-Estar Subjectivo em Estudantes do Ensino Superior

Capítulo 2 - Ajustamento Académico em Estudantes do Ensino Superior

Capítulo 1 - Bem-Estar Subjectivo em Estudantes do Ensino Superior

Inicialmente os conceitos de Saúde e de Doença eram considerados como opostos, isto é, a saúde representava apenas a ausência de doença física. No entanto, a partir de 1958 a Organização Mundial de Saúde alterou a definição de Saúde, passando esta a ser considerada como um estado de bem-estar físico, mental e social (Bowling, 2005; Pais-Ribeiro, 2006; Souza, 2007) e nos anos 70 a ser conceptualizada como a extensão em que o indivíduo consegue, por um lado, satisfazer as suas necessidades e/ou objectivos e, por outro, modificar ou lidar com o seu meio envolvente (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a). Assim, até aos anos 60 a saúde era vista com uma conotação negativa, passando então a ser encarada como um contínuo (Bowling, 2005) e a ter em conta outros indicadores que não apenas as taxas de mortalidade e mobilidade (Uchoa, Rozemberg & Porto, 2002), testes bioquímicos, condição física e sintomas patológicos (Bowling, 2005).

Neste sentido, Bowling (2005) acrescenta que é possível um indivíduo sentir-se doente sem que lhe seja detectada alguma doença física e que existem factores não biológicos que afectam a sua saúde e bem-estar, dos quais se podem destacar personalidade, motivação, estratégias de *coping*,

acesso aos cuidados de saúde, redes de suporte social, valores individuais, crenças culturais, comportamentos de saúde e *status* sócio-económico.

Com esta concepção positiva da saúde passou assim a ser dada importância a aspectos mais subjectivos da vida do indivíduo como influenciadores da sua saúde e doença, dos quais se pode destacar o bem-estar subjectivo (BES) (Diener, Sapyta & Suh, 1998; Diener, Suh & Oishi, 1997), também denominado como felicidade, satisfação, estado de espírito e afecto positivo (Giacomoni, 2004), e o bem-estar psicológico (Ryff, 1989; Siqueira & Padovam, 2008), considerados como dimensões do Bem-Estar (Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a).

O conceito de BES foi utilizado pela primeira vez, por Wilson (1960; *cit in* Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a), sendo de sublinhar que o seu estudo começou na mesma década associado à Economia e com a denominação de Bem-Estar Material, consistindo na avaliação que o indivíduo faz dos bens e serviços de bem-estar que consegue adquirir com os seus rendimentos.

Segundo Diener e Biswas-Diener (2000) a investigação do BES passou por duas fases distintas, iniciando recentemente uma terceira, mais sofisticada. A primeira (Diener & Biswas-Diener, 2000) consistiu na fase de construção dos primeiros instrumentos de avaliação da felicidade e da satisfação, que originaram resultados meramente descritivos. Neste sentido, Wilson (1967; *cit in* Diener & Biswas-Diener, 2000) caracterizou uma pessoa feliz como sendo jovem, homem ou mulher, saudável, bem-educada, bem paga, extrovertida, optimista, sem preocupações, religiosa, casada, com alta auto-estima e aspirações realistas. Na segunda fase (Diener & Biswas-Diener, 2000), para

além do melhoramento dos instrumentos desenvolvidos na primeira e da criação de novos, o foco da investigação centrou-se na construção e testagem de teorias explicativas da oscilação do BES nos indivíduos. Este desenvolvimento teórico focou-se essencialmente nas características de personalidade, de adaptação, de valores e objectivos individuais e de suporte social, que serão apresentadas mais adiante. Finalmente, na terceira fase (Diener & Biswas-Diener, 2000) observa-se a combinação de abordagens de processo com as teorias de avaliação do BES procurando inferir quais os processos psicológicos que interferem com o mesmo, sendo esta constituída por vários elementos, nomeadamente estudos longitudinais, manipulação experimental e múltiplas medidas de avaliação.

Tal como foi referido anteriormente, o bem-estar encontra-se dividido em duas dimensões: bem-estar psicológico (BEP) e bem-estar subjectivo (Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a). O BEP refere-se à percepção que o indivíduo tem das capacidades que possui para enfrentar os desafios com que se depara no seu quotidiano (Siqueira & Padovam, 2008), enquanto que o BES se remete à avaliação que este faz da sua própria vida a todos os níveis (Diener, Sapyta & Suh, 1998), incluindo felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida e ausência de humor e/ou de emoções desagradáveis (Diener & Biswas-Diener, 2000).

O BES é então um conceito multidimensional (Diener & Biswas-Diener, 2000; Diener, Sapyta, & Suh, 1998; Diener, Suh, & Oishi, 1997; Oishi, Diener, Lucas & Suh, 1999) relativamente estável (Compton, 2005) que pode ser explicado segundo um modelo tripartido constituído por duas dimensões, uma

cognitiva (satisfação com a vida) e outra afectiva (distribuída por dois factores independentes - afecto positivo e afecto negativo) (Diener & Biswas-Diener, 2000; Diener, Suh & Oishi, 1997; Oishi, Diener, Lucas & Suh, 1999). A satisfação com a vida consiste na avaliação que o indivíduo faz da sua vida e é constituída pela satisfação com os vários domínios da vida, tais como amor, casamento e amizade, que podem ainda ser subdivididos em facetas. O afecto positivo refere-se à vivência de sentimentos e emoções positivas e/ou agradáveis, que podem ser formadas por emoções específicas, nomeadamente alegria, contentamento, amor e orgulho. Por oposição, o afecto negativo remete para a experimentação de sentimentos e emoções desagradáveis, como por exemplo culpa, vergonha, tristeza, raiva, preocupação, ansiedade e depressão (Diener, Suh & Oishi, 1997).

É necessário sublinhar que as dimensões afecto positivo e afecto negativo não são dependentes. Num estudo realizado por Huppert e Whittington (2003) verificou-se que, contrariamente ao esperado, a maior parte dos inquiridos apresentava valores elevados ou baixos em ambas sub-escalas. Os indivíduos que com baixos resultados nas duas dimensões relatavam poucos sintomas psiquiátricos e ausência de afectos positivos; em contrapartida os que apresentavam resultados elevados evidenciavam sintomas psiquiátricos e alguns afectos positivos. Resultado semelhante foi também encontrado por Galinha (2008) onde estas duas variáveis, apesar de pertecerem ao mesmo instrumento de avaliação, se inserem em factores diferentes.

De acordo com a definição de BES apresentada pressupõe-se então que a avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida pode expressar-se sob a

forma de cognições ou sob a forma de afectos. Assim, uma pessoa que apresente um elevado bem-estar subjectivo experiencia frequentemente satisfação com a vida e alegria e raramente emoções desagradáveis, enquanto que pessoas que apresentam um baixo nível de bem-estar subjectivo não estão satisfeitas com a sua vida e sentem pouca alegria ou afeição, expressando frequentemente emoções negativas (Diener, Suh & Oishi, 1997).

Diener (1984; *cit in* Giacomoni, 2004) considera ainda que quando se fala de BES é necessário ter em conta três aspectos: primeiro, a felicidade consiste num conceito subjectivo, isto é, o bem-estar é algo pessoal, variando de indivíduo para indivíduo e baseando-se nos seus aspectos particulares, como por exemplo na idade, no género sexual, no estado de saúde, na educação, na religião, nos valores, nos desejos, nos objectivos, na condição sócio-económica e na personalidade; segundo, a afectividade positiva e a afectividade negativa, embora estejam relacionadas, são independentes, pelo que é possível coexistirem ao mesmo tempo, no entanto sendo uma delas dominante; e por último, o BES consiste numa medida global de vida e não numa avaliação limitada apenas uma situação particular.

É de notar ainda que o bem-estar subjectivo pode ser avaliado a um nível global ou a um nível específico, dependendo dos objectivos da investigação (Diener, Suh & Oishi, 1997) e que este pode ser influenciado por outras variáveis tais como a idade, o sexo, o nível sócio-económico e a cultura (Compton, 2005; Giacomoni, 2004).

Tal como foi referido anteriormente, são muitas as abordagens que procuram explicar as variações da percepção de BES dos indivíduos, sendo

necessário ter em conta que, quando nos reportamos à satisfação com a vida, existem dois tipos de teorias a ter em conta: as *bottom-up* e as *top-down* (Compton, 2005). Segundo as teorias *bottom-up* existem necessidades básicas e universais cuja satisfação, ou não, condiciona o BES do indivíduo (Giacomoni, 2004), pelo que a felicidade e a satisfação com a vida consistem na soma de pequenas experiências positivas que a pessoa vai vivendo ao longo da sua vida (Compton, 2005). Por seu lado, as teorias *top-down* pressupõem que o indivíduo possui padrões, positivos ou negativos, de interpretação das experiências de vida, o que o predispõe a avaliá-las de determinado modo (Compton, 2005; Giacomoni, 2004).

Num estudo realizado por Diener e Larson (1984; *cit in* Compton, 2005) foram comparados estes dois tipos de teorias e os autores concluíram que 52% da variação do BES resultava da personalidade do indivíduo e que apenas 23% se devia à avaliação que este fazia da soma das situações.

Neste sentido, é possível verificar que uma das linhas teóricas mais frequentes é a da existência de diferenças ao nível da personalidade (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener & Biswas-Diener, 2000). Aliás, Lykken e Tellegen (1996; *cit in* Diener, Suh & Oishi, 1997) concluíram que 80% dos afectos negativos experienciados se deviam a características inatas.

Nestes estudos são frequentemente destacadas características como extroversão e baixo neuroticismo (Compton, 2005; Costa & McCrae, 1980; *cit in* Diener & Biswas-Diener, 2000), considerando-se que uma pessoa com estas particularidades tende a expressar mais emoções positivas e a interessar-se mais pelo meio que a rodeia (Compton, 2005); a apresentar uma boa auto-

estima (Compton, 2005; Diener & Biswas-Diener, 2000), sendo de destacar que esta está frequentemente associada a menor delinquência, melhor controlo de emoções fortes negativas, maior intimidade e satisfação nas relações (Hoyle, Kernis, Leary & Baldwin, 1999; *cit in* Compton, 2005); e a ser mais optimista (Compton, 2005; Diener & Biswas-Diener, 2000), pois os indivíduos que avaliam a sua vida predominantemente de um modo positivo geralmente são mais felizes e têm mais expectativas positivas face ao seu futuro (Compton, 2005).

Diener e Lucas (2000; *cit in* Diener & Biswas-Diener, 2000) defendem ainda que o BES do indivíduo pode ser influenciado por uma série de padrões de avaliação desenvolvidos com base na sua personalidade, cultura, valores e objectivos. Segundo esta perspectiva, os objectivos e valores individuais desempenham um papel significativo, pois expressam os padrões mais salientes do indivíduo, possibilitando a compreensão do que pretendem para o seu futuro e do que os faz felizes.

Por último, podemos ainda destacar a adaptação, isto é, a capacidade da pessoa para se moldar a situações novas, quer positivas, quer negativas (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener & Biswas-Diener, 2000), sendo estas também condicionadas por outras variáveis sócio-demográficas, tais como a idade, o sexo e a educação (Diener, Suh & Oishi, 1997). Assim, de acordo com esta perspectiva as pessoas tendem, com a vivência de experiências semelhantes, a desenvolver as competências necessárias para lidar com acontecimentos de vida inesperados e/ou emocionalmente fortes. Todavia, Diener, Suh e Oishi (1997) referem que esta adaptação não é verificada em

todas as situações, pelo que podem haver outros factores que a condicionem, sendo necessário aprofundar os seus limites.

Um exemplo destes acontecimentos emocionalmente fortes e marcantes pode ser o percurso académico do aluno ao longo dos vários ciclos de ensino. Num estudo sobre o ambiente escolar e o bem-estar realizado com adolescentes (Matos & Carvalhosa, 2001) verificou-se que o bem-estar se correlacionava negativamente com a idade, a baixa auto-imagem e as dificuldades em falar abertamente com o pai e de ter relacionamentos emocionalmente próximos com o grupo de pares. Por outro lado, e tal como esperado, verificou-se uma correlação positiva com o ambiente escolar. Além disso, os autores concluíram que os aspectos relacionados com o ambiente escolar e familiar, com o grupo de pares e com o próprio *self* influenciam a avaliação que os adolescentes fazem do seu bem-estar.

Noutro estudo realizado com adolescentes e com estudantes universitários (Ben-Zur, 2003) observou-se que em ambas amostras o BES se correlacionava positivamente com os recursos internos dos jovens, nomeadamente com a sua percepção de controlo e o seu optimismo, sendo também de sublinhar que os adolescentes apresentavam valores mais elevados de afecto negativo e mais baixos de afecto positivo do que os jovens adultos. Por outro lado, foi também notório que as adolescentes e as estudantes universitárias evidenciavam mais afecto negativo, resultado que tem vindo a ser encontrado noutros estudos (por exemplo Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008; Cha, 2003; Vieira & Jesus, 2007; Zheng, Sang & Wang, 2004). Segundo Diener e colaboradores (1999; *cit in* Albuquerque,

Noriega, Martins & Neves, 2008) esta diferença poderá dever-se ao facto das mulheres serem mais sensíveis a emoções negativas do que os homens, o que poderá reflectir também a tradicional atribuição de papéis.

À semelhança do que ocorreu na investigação realizada por Ben-Zur (2003), noutra estudo realizado com uma amostra de estudantes universitários (Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008) verificou-se que a satisfação com a vida dos inquiridos tendia a aumentar com a idade e com a progressão académica. Segundo estes autores, esta conclusão poderá dever-se ao facto dos estudantes mais novos, entre 18 e 21 anos, se encontrarem no início da sua formação académica e de ainda não ter definido os seus objectivos de vida. Os alunos mais velhos, pelo contrário, já estabeleceram o seu plano de vida e evidenciam uma maior maturidade face à sua vida e às suas experiências. A este propósito, Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999) concluíram que, para os estudantes com objectivos definidos, obter boas notas nas avaliações é um dos preditores mais significativos do seu bem-estar subjectivo.

Num relatório sobre a satisfação com a vida e a felicidade de estudantes universitários realizado por Michalos (1991) em 39 países, entre os quais Portugal, verificou-se que os estudantes com maior nível BES eram originários da Finlândia e da Bélgica, enquanto que em último lugar se localizava Portugal. Segundo este autor, o nível de BES evidenciado pelos estudantes universitários é representativo do BES de todo o país, o que nos permite especular que aquando da realização desta investigação os portugueses, no geral, não faziam uma boa avaliação do seu bem-estar.

Num estudo preliminar realizado com 355 alunos da Universidade do Algarve (Imaginário, Duarte, Jesus & Vieira, 2010) verificou-se os alunos apresentavam uma boa satisfação com a vida e expressavam predominantemente afectos positivos. Além disso, observou-se que o BES foi mais elevado entre o sexo masculino, os alunos de nacionalidade portuguesa e os que frequentam os últimos anos de formação.

Através destes estudos é possível compreender que a avaliação que o indivíduo faz da sua vida apresenta uma proximidade bastante estreita com a sua vida escolar ou académica. Aliás, Coleta e Coleta (2006) concluíram que a realização académica consiste num dos factores preditivos do BES, quer os inquiridos fossem estudantes do ensino superior ou não, o que influencia o seu comportamento académico. No estudo realizado por estes autores foi possível observar que os alunos que apresentam maior BES evidenciavam mais e melhores condutas académicas (rendimento académico, nível de estudo, expectativas face ao curso frequentado, tempo passado na universidade, por exemplo) e demonstravam maior frequência de hábitos de leitura, complementação de actividades extra-curriculares do curso frequentado e prática regular de actividade e/ou desporto.

Além disso, numa investigação realizada por Zheng, Sang e Wang (2004) foi possível observar que os alunos do ensino superior que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentam valores mais elevados de BES quando se encontram socialmente integrados na universidade frequentada.

Capítulo 2 - Ajustamento Académico em Estudantes do Ensino Superior

A forma como o aluno avalia a sua felicidade influencia todos os seus comportamentos académicos (Coleta & Coleta, 2006). Assim, a causa e o efeito do seu ajustamento académico passa pelo seu suporte e integração social, pelas suas vivências académicas, pelo seu sucesso académico e pela sua qualidade de vida académica, entre outros.

Neste sentido, é fundamental ter em conta que estes aspectos são particularmente importantes para que se verifique uma boa transição do aluno do ensino secundário para o ensino superior. O ingresso neste nível de formação acarreta uma série de mudanças e desafios que se juntam às modificações desenvolvimentais exigidas pelo final da adolescência e início da idade adulta (Diniz & Almeida, 2006; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Estes desafios, segundo Brower (1992; *cit in* Diniz & Almeida, 2006) podem ser divididos em dois tipos: académicos, isto é, relacionados com as experiências vividas na universidade - alteração de métodos de estudo, de disciplinas e professores, rendimento académico, envolvimento curricular, por

exemplo; e sociais, ou seja, referentes às interações sociais com o grupo de pares, com os docentes e com o pessoal não docente. Pereira (1997; *cit in* Ferraz & Pereira, 2003), acrescenta, ainda, que aos problemas associados àquelas dimensões se juntam outros de cariz pessoal (tais como saudades de casa, solidão, timidez, limitações nas competências sociais), financeiro e de gestão da casa (por exemplo saída de casa e ir morar com outras pessoas, hábitos alimentares ou segurança).

Tal como referido anteriormente, é de sublinhar que em muitos casos, o ingresso no ensino superior tem como consequência a saída de casa e a separação da família, o que pode contribuir para um aumento do *stress* experienciado pelos alunos (Ferraz & Pereira, 2003; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006), pelo que o apoio do grupo de pares, da família, do corpo docente e do pessoal não docente torna-se decisivo para a sua adaptação a nível pessoal e interpessoal (Costa & Leal, 2004; 2006).

A este respeito Ferraz e Pereira (2003) realizaram um estudo onde procuraram analisar as relações existentes entre as saudades de casa sentidas pelos estudantes universitários e algumas das suas características de personalidade. Os resultados demonstram que os alunos que evidenciam mais saudades de casa são os que apresentam predominantemente traços de neuroticismo e os que se encontram deslocados da sua residência habitual, sendo de notar que são estes últimos os que mais procuram deslocar-se a casa nos períodos de interrupção lectiva. As autoras concluíram assim, de uma forma geral, que os estudantes que evidenciam expectativas pouco ajustadas à realidade académica, encontram-se pouco satisfeitos com o curso frequentado

e com as infraestruturas da instituição, percebem de forma negativa a vida académica e apresentam baixa auto-confiança e baixa auto-estima, e são os que expressam maior desejo de voltar para casa e para junto de familiares e amigos.

Aliás, segundo Monteiro, Tavares e Pereira (2008), os níveis elevados de evitamento face aos progenitores e a outras pessoas significativas, assim como de ansiedade em relação a outras pessoas significativas (por exemplo namorado(a), irmão(ã), amigo(a), entre outros) constituem-se como factores de risco para o aparecimento de sintomas psicopatológicos e para a baixa percepção de bem-estar durante a fase de adaptação ao ensino superior. Sendo de destacar que a relação com os progenitores influencia maioritariamente o ajustamento académico dos alunos, enquanto que a ansiedade de separação experienciada face a outras pessoas significativas está mais associada à sintomatologia psicopatológica e ao bem-estar. É de notar, no entanto, que as relações interpessoais, seja com a família, com o grupo de pares ou com outras pessoas consideradas como importantes, afectam a saúde e, conseqüentemente, o bem-estar físico, psicológico e social dos indivíduos, podendo esta influência ser positiva ou negativa.

Neste sentido, mais importante do que qualidade e dimensão da rede social em que o indivíduo está inserido é o modo como este percebe o seu suporte social. Assim sendo, uma percepção positiva do suporte social por parte do estudante, principalmente em momentos de mudança como o ingresso no ensino superior, tende a aumentar o seu bem-estar (nomeadamente a auto-estima, o humor positivo, o optimismo face à sua vida, entre outros) e a

diminuir os seus sintomas de doença física ou psíquica (como por exemplo sentimentos de solidão e de *stresse*) (Pinheiro & Ferreira, 2005).

Aliás, segundo Pinheiro e Ferreira (2005) quanto mais elevada for a percepção de suporte social do estudante mais satisfatórias serão as suas vivências académicas, sendo de sublinhar que estas experiências tendem a espelhar o seu ajustamento à instituição.

Neste sentido, a integração social consiste, de certa forma, num dos problemas-chave que os alunos têm que ultrapassar à entrada no ensino superior, pelo que se pressupõe que durante os primeiros cinco a seis meses de frequência universitária a sua preocupação seja predominantemente o investimento nas relações interpessoais. Depois de estabelecida a sua rede de relações e de se sentirem satisfeitos a nível social e afectivo, os jovens passam a centrar-se mais nas responsabilidades que a frequência académica acarreta (Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida & Soares, 2001). É de notar, no entanto, que os estudantes que possuem estatuto de trabalhador-estudante evidenciam um menor envolvimento em actividades extra-curriculares e revelam relacionar-se mais com os professores do que com os colegas (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Entende-se então que a adaptação ao ensino superior consiste numa situação complexa que envolve uma grande quantidade de factores interpessoais e contextuais, sendo de sublinhar o impacto que esta tem no estudante depende das suas próprias características desenvolvimentais e das exigências e apoios das novas situações (Santos & Almeida, 2001).

Com a existência de tantos factores e características que explicam e influenciam o ajustamento dos jovens ao ensino superior é de esperar que muitos sejam os modelos teóricos que o procuram explicar. No entanto, segundo Pascarella e Terenzini (1991; *cit in* Ferreira, Almeida & Soares, 2001) estas teorias podem dividir-se em dois tipos: as desenvolvimentais e as de impacto. As primeiras centram-se no desenvolvimento do estudante e nas alterações internas que ocorrem nas diversas dimensões da sua vida (cognitivas, identitárias, morais, entre outras), enquanto que as segundas se focam nas mudanças provocadas por aspectos externos, sendo o ingresso no ensino superior considerado como facilitadora do seu desenvolvimento.

Na tentativa de explicar o ajustamento dos alunos portugueses, Soares (2003; *cit in* Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) procura desenvolver um modelo teórico que integre as variáveis que apresentam um maior poder explicativo da adaptação à Universidade, o Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU). Segundo este modelo as características pré-universitárias (sócio-demográficas e académicas - nota de ingresso, opção de entrada, área frequentada no ensino secundário) dos estudantes influenciam, directa e indirectamente, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento psicossocial ao longo da sua estadia no ensino superior. Por outro lado, pressupõe que estas variáveis influenciam fortemente as características psicossociais dos alunos no momento de entrada (isto é, autonomia e expectativas de envolvimento académico) e prevê-se que afectem os seus comportamentos de envolvimento académico, a qualidade do seu ambiente de aprendizagem, o seu bem-estar e a sua satisfação, assim como o seu rendimento académico e o seu desenvolvimento a nível psicológico e

social. Por último, a autora refere, ainda, que existem relações directas entre o sexo, o nível socio-económico e o local de residência dos estudantes e os seus comportamento de envolvimento na vida académica; entre a área frequentada no ensino secundário e as suas expectativas sobre o ambiente académico e a aprendizagem; e entre o seu nível de bem-estar e a sua satisfação académica (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Relativamente a este último aspecto, na testagem do modelo numa amostra de estudantes de ciências e tecnologias e de ciências humanas e sociais (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006), foi possível observar que os rapazes frequentavam predominantemente os cursos mais tecnológicos, enquanto que as raparigas pertenciam maioritariamente aos cursos sociais. Além disso, os alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas frequentavam cursos menos prestigiados, social e economicamente. Por outro lado, verificaram que o contexto académico influenciava o rendimento escolar dos alunos, sendo a nota de ingresso a variável que melhor explicou a sua variância. Por último, os autores concluíram que os estudantes que se envolviam mais no ambiente académicos eram os que expressavam maior satisfação com a vida universitária.

Procurando construir um modelo explicativo do ajustamento académico e da satisfação académica Lent (2004; *cit in* Lent & Brown, 2006; Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009) desenvolveu a SCCT - *Social-Cognitive Career Theory*. Esta teoria defende a unicidade do indivíduo, pressupondo que as características cognitivas, comportamentais, sociais e afectivas influenciam o processo através do qual o estudante desenvolve os seus interesses

académicos e de carreira, elabora e adapta os seus planos vocacionais e busca resultados académicos mediante os seus objectivos.

Neste sentido, segundo a SCCT, a satisfação com a vida geral é influenciada por certas características de personalidade (por exemplo traços de afecto positivo e negativo, extroversão, neuroticismo, optimismo), satisfação com certos domínios da vida (família, trabalho, entre outros), participação em actividades de interesse e progressos no alcance dos objectivos mais significativos. No que se refere à satisfação com domínios específicos da vida do estudante, é de notar que esta é predominantemente afectada por características de personalidade, mas é também por mecanismos sociais e cognitivos, nomeadamente a auto-eficácia e as tarefas orientadas por objectivos, expectativas de resultado e suporte social (Lent, 2004; *cit in* Lent & Brown, 2006; Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009).

Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) procuraram testar este modelo numa amostra de 252 estudantes de vários cursos da Universidade do Minho realizando um estudo longitudinal. Os resultados demonstraram não só que o modelo está adequado à população portuguesa, mas também que este apresenta estabilidade temporal. Foi ainda possível concluir que o ajustamento académico positivo foi preditor da satisfação com a vida geral, sendo de destacar que a adaptação académica foi influenciada pela auto-eficácia académica e pelo suporte dos objectivos académicos. Verificou-se, ainda, que a auto-eficácia e o suporte ambiental condicionavam o progresso dos objectivos estabelecidos e que os objectivos académicos não contribuíam para o ajustamento académico. Por outro lado, e contrariamente ao esperado,

observou-se que a auto-eficácia e o afecto positivo se influenciavam reciprocamente e que o suporte social também tem repercursões nos afectos positivos. De uma forma geral, conclui-se então que o ajustamento académico (caracterizado como existência de satisfação académica e ausência de *stresse* académico) e o afecto positivo podem ser influenciados pela auto-eficácia académica e pelo suporte social académico.

Num estudo semelhante que tinha como objectivo a avaliação do poder explicativo do SCCT nos interesses e na definição de interesses nas disciplinas de informática (Lent, Lopez, Lopez & Sheu, 2008) foi possível observar que o modelo teórico em causa explica 40% da variância dos interesses e 33% da persistência nos objectivos definidos. Foi, ainda, possível verificar que a auto-eficácia revelou-se o preditor mais significativo das expectativas de resultados e que, contrariamente ao esperado, as expectativas de resultados não exerciam qualquer influência nem nos interesses, nem nos objectivos.

De uma forma geral, entende-se que o ingresso no ensino superior e a frequência universitária consiste num período considerado como *stressor*, pelo que é esperado que os estudantes recorram a determinadas estratégias que os ajudem a enfrentar estas novas experiências, isto é, estratégias de *coping*. É de notar, no entanto, que o indivíduo apenas atinge níveis mais elevados de *stresse* quando avalia que a situação com que é confrontado requer mais recursos, internos ou externos, do que os que tem para oferecer (Lazarus & Folkman, 1984; *cit in* Costa & Leal, 2004). Assim, estas estratégias permitem moderar o impacto dos acontecimentos de vidas, aumentando o bem-estar psicológico e reduzindo o sofrimento experienciado (Costa & Leal, 2004).

Quando se fala em estratégias de *coping* referimo-nos aos esforços cognitivos e comportamentais que o indivíduo desencadeia para fazer face às situações avaliadas como excessivas, ou seja, são as estratégias que medeiam a exposição ao *stress* e os resultados ansiosos (Lazarus, 1991; *cit in* Mota & Matos, 2006). Neste sentido, é de sublinhar que são muitas as situações avaliadas como *stressantes* e que, para cada uma delas, o indivíduo responde de um modo específico (Schwarzer & Schwarzer, 1996; *cit in* Mota & Matos, 2006), sendo necessário ter em conta que este significado é influenciado por experiências anteriores (Costa & Leal, 2004).

Num estudo realizado sobre as estratégias de *coping* utilizadas por estudantes universitários (Costa & Leal, 2006) foi possível observar que as raparigas procuram estabelecer e manter relações fortes com a família e com o grupo de pares, enquanto que os rapazes tentam realizar actividades distractivas, mudar os seus comportamentos e cognições visando a aceitação das alterações e adoptar comportamentos de compensação, como por exemplo, consumo de álcool, drogas e tabaco. Esta diferença entre sexos é também evidenciada noutros estudos, por exemplo, na investigação realizada por Ferreira, Almeida e Soares (2001) verificou-se que os estudantes do sexo feminino apresentavam maior envolvimento e relacionamento com a família e, por contrapartida, um baixo empenho em actividades extra-curriculares.

Além disso, no estudo desenvolvido por Costa e Leal (2006) foi ainda possível observar que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual e os que não ingressaram no ensino superior na primeira opção recorrem predominantemente a comportamentos de retraimento. Por

oposição, os alunos que se encontram deslocados e os que não saíram de casa focam-se principalmente no estabelecimento de relações sociais com outros alunos e com os docentes.

Por outro lado, numa investigação sobre estratégias de *coping* e saúde mental em estudantes universitários de Viseu (Costa & Leal, 2004) observou-se que o *distresse* psicológico, a ansiedade e a depressão se relacionam positivamente com a estratégia de controlo e negativamente com a de planificação; enquanto que a perda de controlo emocional associa-se negativamente com o retraimento emocional e positivamente com o controlo. Já o BEP, os laços emocionais e o afecto geral relacionam-se negativamente com o retraimento e positivamente com o controlo e com o suporte social. Assim, é de notar que embora a procura de auto-controlo seja uma estratégia recorrente nos estudantes do ensino superior, esta pode ter repercursões positivas (influenciando o bem-estar psicológico) e ao mesmo tempo consequências negativas, pois está associada a factores de *distresse*.

Noutro estudo sobre auto-estima e estratégias de *coping*, realizado com 201 estudantes da Universidade do Algarve (Rafael, 2002), foi possível observar que as principais razões que levam os estudantes a procurar o apoio dos Serviços de Acção Social (SAS) prendem-se essencialmente com dificuldades económicas (33% dos casos), mas também motivos de saúde (25%), questões vocacionais (9%), dificuldades de adaptação ao ensino superior (5%) e problemas psiquiátricos (3%), entre outros. Quando se dividiu a amostra em alunos que procuraram estes serviços (N=151) e estudantes que não recorreram aos SAS (N=50), autora concluiu que os provenientes do

primeiro grupo evidenciavam estratégias mais voltadas para o suporte social, enquanto que os do segundo apresentavam valores mais altos ao nível das estratégias de focalização, retraimento e recusa. Além disso, tendo em conta a deslocação, ou não, da residência habitual devido ao ingresso no ensino superior, observou-se que os alunos não deslocados demonstravam valores mais elevados ao nível de suporte social.

As dificuldades de adaptação ao ensino superior podem ter inúmeras consequências para o estudante, das quais se podem destacar, a nível académico, o baixo rendimento e/ou insucesso académicos, a mudança de curso e/ou de universidade e até mesmo a desistência do curso frequentado e o subsequente abandono do sistema de ensino superior. Mas também a outros níveis, como por exemplo o físico, o psicológico e o comportamental, podendo destacar-se o aparecimento de patologias clínicas como a depressão e as perturbações de ansiedade (Costa & Leal, 2004).

No que se refere ao insucesso escolar é de notar que muitas são as suas causas, não sendo influenciado apenas pela má adaptação ao ensino superior. Este é, também, condicionado pela existência de uma visão mais pessimista da sua vida e da frequência universitária (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008), pelo recurso a métodos de estudo baseados na memorização de conteúdos em vez da sua compreensão (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005; Valadas, 2007), pelas baixas habilitações académicas dos progenitores (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005), pelo baixo estatuto sócio-económico (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006), pelo baixo rendimento escolar no ensino básico e secundário (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Fernandes &

Almeida, 2005), entre outras. Aliás, segundo Santos e Almeida (2001) o sucesso académico é influenciado pela boa adaptação do estudante ao ensino superior, o que resulta da interacção entre as características pessoais e as especificidades da instituição frequentada.

Num estudo realizado por Santos e Almeida (2001) que visa a avaliação das vivências académicas e o rendimento escolar, observou-se que a realização académica é a variável que tem mais impacto no rendimento académico, sendo ainda de notar que a instituição pode exercer influência, positiva ou negativa, no rendimento académico.

Noutra investigação sobre a mesma temática com alunos do primeiro ano (Fernandes & Almeida, 2005) concluiu-se que os que ingressaram no ensino superior com classificações mais elevadas formulavam expectativas mais baixas sobre o seu envolvimento em actividades institucionais, antecipavam menos a utilização de recursos e equipamentos providenciados pela universidade, esperavam partilhar pouco as suas dificuldades pessoais com os docentes e não pretendiam ser questionados sobre as suas escolhas vocacionais. Por outro lado, estes estudantes tendem a evidenciar um menor investimento nas relações interpessoais em comparação com os que apresentam resultados mais baixos, estando ainda mais focados nas suas tarefas curriculares. Os alunos com rendimento mais baixo, por contrapartida tendem a preocupar-se mais com o envolvimento social e com a sua auto-realização em termos extra-institucionais.

Outra das variáveis que parece explicar as variações do rendimento académico e até o (in)sucesso escolar é a inteligência (por exemplo Lemos,

Almeida, Guisande & Primi, 2008). Num estudo realizado com alunos entre o 5º e o 12º anos de escolaridade (Lemos, Almeida, Guisande & Primi, 2008) foi possível observar que as notas dos alunos e as suas capacidades cognitivas tendem a diminuir à medida que estes vão avançado nos vários níveis de ensino e que a partir da adolescência os estudantes começam a diferenciar o seu investimento académico em função das disciplinas que mais gostam e dos seus objectivos de vida. Além disso, foi também possível observar que as correlações entre as duas variáveis foram mais elevadas quando os itens das provas apresentavam maior semelhança com os conteúdos escolares e quando eram avaliados predominantemente aptidões verbais, numéricas e lógicas (sendo que os resultados mais baixos foram obtidos na avaliação de conteúdos práticos, espaciais e perceptivos).

Ao nível de características sócio-demográficas é possível observar a existência de uma tendência para que sejam as alunas a evidenciar um rendimento académico mais elevado (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005). Sendo ainda de sublinhar que os estudantes que apresentam um rendimento académico baixo, e até próximo do negativo, são predominantemente provenientes de estatutos sócio-económicos mais baixos (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006), apresentam historial de baixas habilitações literárias na família, principalmente ao nível dos seus pais, (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005) e ingressaram no ensino superior com notas de candidatura mais baixas (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006).

Num estudo realizado com 568 estudantes da Universidade do Algarve (Valadas, 2007) considerou-se como possíveis variáveis preditoras do (in)sucesso académico a motivação para frequentar determinado curso (nomeadamente satisfação com o curso, opção de ingresso, número de faltas e horas de estudo por semana), o desempenho académico (aproveitamento escolar, número de disciplinas inscritas, existência, ou não, de disciplinas em atraso e a quantidade das mesmas) e ainda o percurso escolar anterior (por exemplo, a nota de acesso ao ensino superior). No entanto, no modelo explicativo encontrado verificou-se que o ano frequentado, o grau de satisfação com o curso e as horas semanais de estudo não apresentaram contributos significativos para a explicação dos resultados ao nível do sucesso académico. Contrariamente ao esperado, observaram-se contributos nos alunos que se encontravam deslocados da sua residência habitual e nos mais novos.

De uma forma geral, os resultados desta investigação demonstraram que são as alunas que apresentam notas de candidatura mais elevadas e menor número de disciplinas em atraso. Por outro lado, observou-se que os alunos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais evidenciam notas de ingresso mais elevadas e que os alunos que frequentam a Faculdade de Ciências e Tecnologia são os que apresentam mais cadeiras em atraso (Valadas, 2007).

Por outro lado, segundo Santos e Almeida (2001) para combater o insucesso escolar é fundamental que os alunos conheçam o seu processo de aprendizagem e os seus comportamento de estudo. Devendo ainda saber quais as tarefas que consideram motivantes, qual a melhor forma de se auto-

motivarem, quais as suas competências de tarefas e de definição de objectivos, entre outros.

Pereira e colaboradores (2006) consideram ainda que, uma vez que a frequência 1º ano académico é crucial para o sucesso escolar, é fundamental que se detectem precocemente quais os estudantes que não se encontram adequadamente ajustados. Estes alunos devem então ser encaminhados para os serviços de apoio disponíveis na instituição frequentada. No estudo realizado pelos autores (Pereira *et al.*, 2006) recorreu-se a consultas de psicologia e ao apoio de alunos por alunos, tendo-se concluído não só que os alunos aderiam às medidas apresentadas, mas que evidenciavam também uma melhoria ao nível do seu bem-estar e satisfação académica.

É de notar que à semelhança dos servidos oferecidos no estudo de Pereira e colaboradores (2006) a Universidade do Algarve tem a funcionar, desde 2001, o Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAP) que tem como objectivo melhorar as condições educativas e de apoio a toda a população académica, isto é, estudantes, funcionários e docentes, oferecendo serviços ao nível de aconselhamento e psicoterapia, formação psicopedagógica e prevenção de comportamentos de risco (Malveiro, 2002).

No estudo realizado por Malveiro (2002), psicólogo do GAP, foi possível observar que mais de metade dos alunos que usufruíram dos seus serviços de aconselhamento e psicoterapia apresentavam perturbações do humor (61%), assim como perturbações de ansiedade (34%) e perturbações de adaptação (27%), por exemplo.

Tal como foi dito anteriormente a inadaptação ao ensino superior pode ter como consequência a mudança de curso, uma vez que, face à sua insatisfação, o aluno tende a procurar outras soluções académicas. No entanto, existem ainda outros factores que estão associados a esta transferência (por exemplo Diniz & Almeida, 2007), dos quais se pode destacar a baixa nota de entrada no ensino superior e a colocação noutras opções de ingresso que não a primeira (Diniz & Almeida, 2007). Além disso, estes autores concluíram ainda que a maior parte das mudanças de curso são efectuadas por alunos do sexo masculino.

De notar que apesar de todos os desafios que os estudantes do ensino superior têm que ultrapassar, existem alguns que conseguem desenvolver-se a nível pessoal, académico e profissional, alunos que Faria e Carvalho (2006) denominam de "Super-Estudantes do Ensino Superior". Segundo estas autoras os estudantes que conseguem gerir o *stress* de modo positivo são aqueles que estabelecem relacionamentos interpessoais institucionais, conciliam a sua vida académica com a social, gerem as suas economias e o trabalho universitário. Além disso, encontram-se adaptados à separação familiar e, quando necessário, lidam de forma adequada com as exposições públicas. Por outro lado, e quando confrontados com problemas na vida académica, estes revelam uma boa organização comportamental, disponibilidade para mudança assertiva e percepção de auto-controlo. No que se refere às vivências académicas e profissionais, estes estudantes caracterizam-se por apresentarem autonomia pessoal, bases de conhecimento profissional e de desenvolvimento de carreira.

Resumidamente, pode-se referir que a manutenção dos estudantes no ensino superior depende bastante da qualidade do seu ajustamento (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010), sendo que as vivências académicas do 1º ano do curso podem ser decisivas (por exemplo Fernandes & Almeida, 2005; Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Para além das características anteriormente referidas, é necessário destacar que a adaptação do aluno depende ainda da percepção que tem da própria instituição e da sua qualidade de vida académica, isto é, as características dos *campi* influenciam a avaliação que o indivíduo faz da sua vida e da sua satisfação. Segundo Rodrigues, Ramos e Mendes (2005) estas particularidades prendem-se com o ambiente em que está inserido (ruído ambiental, qualidade do ar, recolha de resíduos), com a mobilidade e estacionamento do campus, com a segurança (criminalidade, vigilância, combate a incêndios, exercícios de segurança), com os serviços de apoio (restauração, comércio, lazer e cultura, serviços e desporto) e com o espaço urbano em si.

Esta concepção de qualidade de vida académica consiste, deste modo, numa inovação face à investigação que se tem vindo a desenvolver na área, pois quando se fala em qualidade de vida reportamo-nos a uma condição biopsicossocial do bem-estar do indivíduo, referente à totalidade das suas experiências, consideradas em função da sua individualidade (Souza & Carvalho, 2003). Isto é, quando a pessoa avalia a sua qualidade de vida (QV) tem em conta, não só aspectos relacionados com o seu bem-estar físico, emocional e psicológico, mas também outros como por exemplo a sua situação

sócio-económica, localização geográfica, estado civil e a existência de família ou amigos (Jesus, 2006; Pais-Ribeiro, 2006; Souza, 2007), assim como os seus sonhos, ambições e desejos (Aaronson, 1988, Cella, 1988, Rapley, 2003; *cit in* Souza, 2007).

Segundo esta perspectiva, pressupõe-se que a QV possa ser definida a nível macro (isto é social e objectivo) ou micro (ou seja individual e subjectivo) (Bowling, 2005; Uchoa, Rozemberg & Porto, 2002), sendo influenciada por essas variáveis causais e manifestando-se como indicador das mesmas (Bowling, 2005).

Embora a definição de Qualidade de Vida Académica apresentada seja pouco comum, é necessário ter em conta que apresenta uma aproximação à conceptualização inicial de QV, feita nos anos 20, e que remetia para a avaliação feita no contexto ocupacional, centrando-se nas vantagens e desvantagens que este poderia ter no bem-estar do trabalhador (Wood-Dauplinee & Kuchler, 1992; *cit in* Pais-Ribeiro, 2005). Neste sentido, uma organização é considerada como saudável quando os seus trabalhadores se encontram saudáveis a nível físico e psicológico e que, por isso, evidenciam maior empenho e satisfação com o trabalho realizado, assim como menor absentismo, doenças, rotação de equipa, greves e acidentes de trabalho. (Cooper, 1979; *cit in* Parreira, 2006)

De acordo com esta perspectiva entende-se que são muitas as variáveis que condicionam ou favorecem esta avaliação, das quais se pode destacar a existência de um ambiente motivador (que envolva recompensas e fomente a partilha de valores entre funcionários) (Peters & Waterman, 1982; *cit in*

Parreira, 2006), de boas condições de higiene e segurança (por exemplo ao nível dos espaços de trabalho, do aquecimento, da luminosidade, do ruído e da estabilidade económica), de um bom ritmo de trabalho e de um clima social de trabalho positivo (Shaffer, 1988; *cit in* Parreira, 2006). Por outro lado, o trabalho em si não deve ser rotineiro, mas sim diversificado e potenciar relações com o exterior (Thorsud, 1980; *cit in* Parreira, 2006).

No entanto, em termos científicos, quando se investiga a qualidade de vida, na maior parte dos casos, o que realmente está a ser avaliado é aquilo que os autores denominam de qualidade de vida relacionada com a saúde (QVRS), isto é a investigação da qualidade de vida que depende ou está relacionada com a doença e com o impacto que esta e o seu tratamento têm no doente (Pais-Ribeiro, 2006). Testa e Simonson (1996; *cit in* Pais-Ribeiro, 2006) referem mesmo que no estudo da QVRS investiga aspectos físicos, psicológicos e sociais da saúde/doença, que são vistos como áreas distintas e que são influenciados pelas experiências, crenças, expectativas e percepções da pessoa portadora de determinada doença.

A concepção de qualidade de vida académica, contrariamente à qualidade de vida geral, que é encarada como um resultado de saúde e tende a centrar-se no observável (Huppert & Whittington, 2003), recorrendo a indicadores tais como índice de desenvolvimento humano, índice de condições de vida, índice de qualidade de vida associada a saúde (Uchoa, Rozemberg & Porto, 2002), procurando avaliar a influência das especificidades de cada campus universitários no seu ajustamento académico.

PARTE II - Enquadramento Metodológico

Capítulo 3 - Estudo Empírico

Capítulo 4 - Descrição dos Resultados

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados

Capítulo 3 - Estudo Empírico

3.1. Objectivos e Hipóteses

Este estudo procura aprofundar o conhecimento acerca dos sentimentos, experiências, expectativas do estudante universitário ao longo da sua frequência do ensino superior. Neste sentido, com esta investigação pretende-se:

- Avaliar o Bem-Estar Subjectivo (BES) de estudantes universitários;
- Medir índices de sucesso académico e de qualidade de vida;
- Relacionar o BES com as vivências académicas dos alunos, o seu suporte social percebido, a sua integração social e índices de qualidade de vida e de sucesso académico;
- Estudar a relação entre as vivências académicas e as variáveis demográficas de cariz escolar;
- Analisar a relação entre o suporte social e a integração social dos estudantes.

Tendo então em conta os objectivos delineados anteriormente, procedeu-se ao desenvolvimento do esquema conceptual do presente estudo (Ilustração 1), o qual serviu de base para a elaboração das hipóteses que se seguem:

H1 - O suporte social e a integração social estão positivamente correlacionadas.

H2 – As variáveis de vivências académicas exercem um papel mediador na relação do suporte social sobre o BES.

H3 – As variáveis de vivências académicas exercem um papel mediador na relação das dimensões de integração social sobre o BES.

H4 – Os índices de qualidade de vida académica e de sucesso académico têm poder explicativo sobre o BES, todavia este é menor do que a influência das variáveis psicológicas, ou seja, vivências académicas, suporte social e integração social.

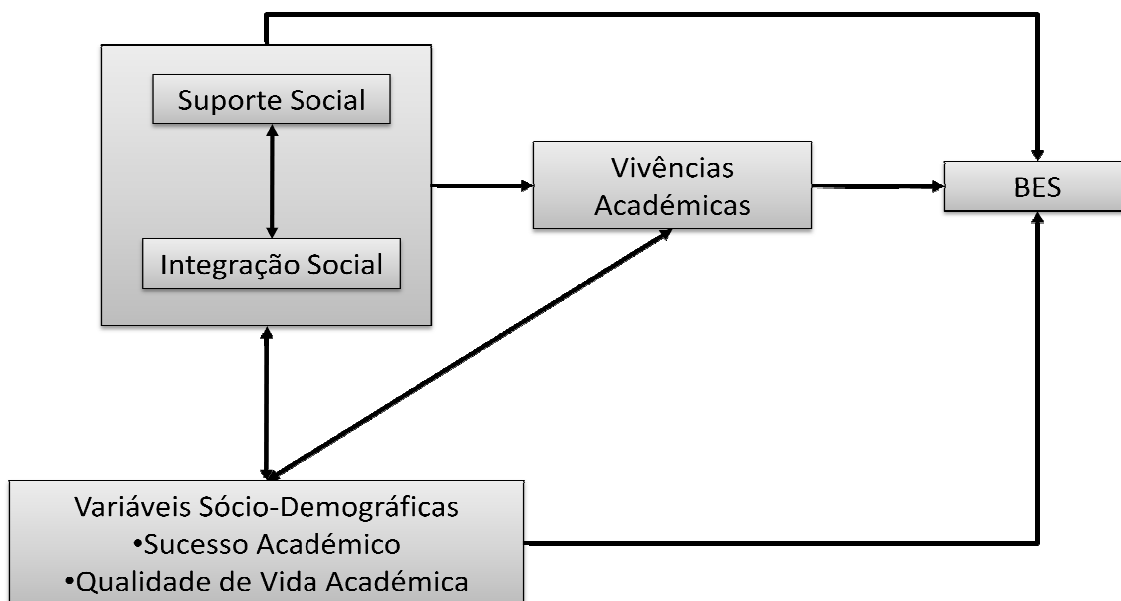


Ilustração 1: Esquema conceptual

3.2. Amostra

A amostra é constituída por 339 alunos da Universidade do Algarve, 66.7% (N=226) dos quais do sexo feminino, com idades compreendidas entre

18 e 62 anos ($M=21.83$; $DP=5.794$) (Tabela 1). Os alunos encontram-se divididos por doze cursos da instituição e distribuídos por duas faculdades e três escolas superiores, pertencendo predominantemente à Escola Superior de Educação ($N=86$; 25.4%) e ao Instituto Superior de Tecnologia ($N=83$; 24.5%) (tabela 2).

Tabela 1: Distribuição da amostra em função das características sócio-demográficas (frequência e percentagem)

		F	%
Sexo N=339	Masculino	113	33.3
	Feminino	226	66.7
Naturalidade	Algarve	195	57.5
	Baixo Alentejo	16	4.7
	Alto Alentejo	32	9.4
	Estremadura	35	10.3
	Beira Litoral	9	2.7
	Beira Interior	3	.9
	Trás-os-Montes	6	1.8
	Minho	6	1.8
	Madeira	3	.9
	Açores	3	.9
	Estrangeiro	31	9.1
Deslocação da residência	Ausência de deslocação	166	49.0
	Casa própria	28	8.3
	Casa alugada	108	31.9
	Casa de familiares	11	3.2
	Residência universitária	25	7.4
	Outra	1	.3
Grau académico	Licenciatura	337	99.4
	Mestrado integrado	2	.6
Número de Matrículas	1	183	54.0
	2	62	18.3
	3	73	21.5
	4	17	5.0
	5	4	1.2
Ano Frequentado	1	194	50.2
	2	65	19.2
	3	78	23.0
	4	2	.6

É de notar, ainda, que os inquiridos são predominantemente do Algarve (57.5%), pelo 49% não se deslocou da sua residência habitual e dos restantes 31.9% reside em casa alugada (tabela 1).

Tabela 2: Distribuição da amostra por curso e Escola Superior ou Faculdade (frequência e percentagem)

Curso	F	%	Fac/Esc Sup	F	%
Psicologia	45	13.3	Fac. Ciências Humanas e Sociais	65	19.2
Línguas e Comunicação	20	5.9			
Sociologia	47	13.9	Fac. de Economia	62	18.3
Gestão de Empresas	14	4.1			
Economia	1	.3			
Design de Comunicação	45	13.3	Esc. Superior de Educação	86	25.4
Educação Social	41	12.1			
Eng. Eléctrica e Electrotécnica	13	3.8	Instituto Superior de Tecnologia	83	24.5
Eng. Mecânica	17	5.0			
Eng. Civil	53	15.6			
Enfermagem	25	7.4	Esc. Superior de Saúde de Faro	43	12.7
Ortoprotesia	18	5.3			

3.3. Variáveis em Estudo e Instrumentos

Variáveis Sócio-Demográficas, de Sucesso Académico e de Qualidade de

Vida Académica

Com estas variáveis pretende-se recolher os dados mais gerais de identificação dos inquiridos, nomeadamente sexo, idade, naturalidade, local de residência, curso (designação e grau), número de matrículas e ano a frequentar. Por outro lado, pretende-se também caracterizar o indivíduo em função do seu sucesso académico e da sua qualidade de vida académica.

No que se refere ao sucesso académico procura-se caracterizar o estudante face ao seu desempenho académico, não só ao longo do seu percurso na instituição em questão, mas também antes do seu ingresso no ensino superior. Assim, procura-se conhecer: o número de cadeiras em atraso;

a percepção que o aluno tem das exigências do curso que frequenta e da adequação, ou não, do método de estudo adoptado; o local onde estuda e como estuda; a existência de mudança de curso/instituição (qual o anterior e o motivo da mudança); a nota de ingresso no ensino superior; a opção de entrada; e o seu nível de satisfação com o curso frequentado.

Já através da avaliação da qualidade de vida académica procuramos conhecer a opinião dos inquiridos relativamente à instituição e ao curso que frequentam (avaliação das instalações da Universidade do Algarve, dos materiais das salas de aula, do equipamento informático disponível, das condições das salas específicas, dos conteúdos leccionados, dos materiais de apoio, da qualidade dos professores e do auxílio oferecido, da bibliografia existente nas bibliografias, dos bares e cantinas existentes nos campus e da qualidade e quantidade da comida e bebida oferecida, do funcionamento dos serviços académicos e dos virtuais, da qualidade e quantidade das residências universitárias, do número de lugares de estacionamento, da acessibilidade e qualidade de transportes e infra-estrutura de acesso ao *campus*, da localização e meio envolvente do campus e da segurança da instituição).

Estas variáveis são avaliadas através de um *Questionário Sócio-Demográfico* que foi desenvolvido especialmente para esta investigação e visa a recolha de três tipos de dados, nomeadamente sócio-demográficos (inclui itens que pretendem caracterizar o aluno em si) e indicadores de qualidade de vida académica (constituído por questões que visam a avaliação que o aluno tem da sua qualidade de vida académica) e de sucesso académico (cujas perguntas pretendem obter um perfil do (in)sucesso dos alunos na instituição).

Bem-estar subjectivo

O BES consiste num construto multidimensional composto por três factores: afecto positivo e afecto negativo (dimensão afectiva) e satisfação com a vida (dimensão cognitiva) (Diener, Sapyta & Suh, 1998; Diener, Suh & Oishi, 1997).

Para a avaliação da dimensão cognitiva recorreu-se à *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS; Diener *et al.*, 1985; adaptada ao português por Simões, 1992). A SWLS tem como objectivo avaliar a satisfação com a vida global em adultos, jovens e pessoas da terceira idade (Giacomoni, 2004) e foi desenvolvida em 1985 por Diener e colaboradores (*cit in* Simões, 1992).

A escala é constituída por cinco itens numa escala tipo Likert de 7 pontos na versão original e de 5 na portuguesa. A versão portuguesa apresenta uma boa consistência interna, embora o valor do alpha de Cronbach seja ligeiramente inferior ao obtido na versão original (.87 para a original e de .77 para a portuguesa) (Simões, 1992). Sendo de notar que no presente trabalho, a consistência interna foi mais elevada do que a da versão portuguesa, mas inferior à versão original (valor alpha de Cronbach .83).

Para a avaliação dos afectos recorreu-se à *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clarck & Tellegen, 1988); validada para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005a; 2005b) que pretende medir os afectos positivos e os afectos negativos e foi desenvolvida por Watson, Clarck e Tellegen (1988; *cit in* Galinha & Pais-Ribeiro, 2005b). O questionário é constituído por 20 itens, 10 itens para cada uma das dimensões, avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos (em que 1 corresponde a “Nada

ou muito ligeiramente”, 2 a “Um pouco”, 3 a “Moderadamente”, 4 a “Bastante” e 5 a “Extremamente”).

No que diz respeito à análise da fidelidade da versão portuguesa, observou-se que esta apresenta valores bastante próximo das escala original, sendo que a sub-escala de afecto positivo apresentou um valor alpha de Cronbach de .86 na portuguesa e .88 na original e a de afecto negativo apresentou um valor de .89 na tradução e .87 na original (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005b). Neste trabalho os valores de fidelidade das dimensões encontram-se próximos dos obtidos na versão original e da portuguesa, sendo de .83 para os afectos positivos e .84 para os afectos negativos.

Vivências académicas

As vivências académicas experienciadas ao longo do ensino superior remetem para as situações que podem condicionar, ou não, a integração do aluno e o seu ajustamento ao ensino superior tendo em conta um conjunto de aspectos pessoais, relacionais, académicos (nomeadamente vocacionais e de estudo) e institucionais (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Na avaliação desta variável utilizou-se o *Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida* (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999) que visa a medir as dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao ensino superior. A versão original é composta por 170 itens tipo Likert distribuídos por 17 sub-escalas, cujos valores do alpha de Cronbach

oscilavam entre .69 e .88. No entanto, apesar deste instrumento se apresentar como uma medida válida e útil na avaliação das experiências vividas, revela também alguns inconvenientes, dos quais se pode destacar o elevado tempo de aplicação e a dificuldade em caracterizar concisamente os sujeitos pelas 17 dimensões avaliadas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Assim, surgiu a necessidade de construir um instrumento que avaliasse o mesmo constructo e que desse resposta às dificuldades identificadas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), surgindo então o Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

O QVA-r é então constituído por 60 itens que são avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos em que 1 representa “Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica”, 2 “Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica”, 3 “Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não”, 4 “Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes” e 5 “Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”. Os itens distribuem-se por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) apresentando uma boa consistência interna, sendo o seu valor do alpha de Cronbach .87, .86, .91, .82 e .71 respectivamente (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), que explicam 50,2% da variância dos resultados nos itens (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Nesta investigação os valores alpha obtidos para cada sub-escala foram mais baixos, oscilando entre .44 para a Institucional (dimensão que detém o valor mais baixo no estudo de Almeida, Ferreira e Soares (2002), enquanto que

a dimensão Pessoal é a que apresenta o valor mais elevado (.79). Por sua vez, na sub-escala Interpessoal obteve-se um valor de .50, que para a Carreira foi de .72 e para Estudo de .64.

Suporte social percebido

O suporte social percebido pode ser considerado como a expectativa que o indivíduo tem face ao apoio e ajuda que terá em situações de *stresse* e/ou mal-estar físico e emocional (Pinheiro & Ferreira, 2005). Neste sentido, o que é importante não é o suporte social que o indivíduo tem efectivamente, mas sim o que ele percepçiona.

Para a avaliação da percepção que o indivíduo tem do seu suporte social recorreu-se ao *Questionário de Suporte Social-6 - versão reduzida* (SSQ6-r; Sarason, Shearin & Pierce, 1987; adaptação ao português Pinheiro & Ferreira, 2002). Este questionário é composto por seis itens que se dividem em duas partes: número (quantidade) e satisfação (qualidade). A primeira dimensão mede a percepção do número de pessoas que o indivíduo considera que estão disponíveis para o auxiliar e apoiar em determinadas situações. A segunda, por sua vez avalia o grau de satisfação com o suporte social percebido na situação em causa numa escala tipo Likert de 6 pontos.

A versão portuguesa do SSQ6 apresenta bons valores de consistência interna para as sub-escalas, sendo o valor do alpha de Cronbach .90 para ambas (Pinheiro & Ferreira, 2002; 2005), o que vai no mesmo sentido dos

valores obtidos no presente trabalho, em que o alpha foi de .88 para a dimensão quantidade e .90 para a qualidade.

Integração social

A integração social no ensino superior consiste na junção de factores entre as actividades académicas, associadas ao estudo e ao curso, e as sociais, que consistem nas que não estão relacionadas à universidade em si, mas sim às relações com colegas, professores, pessoal não docente (Diniz & Almeida, 2005).

Na avaliação da integração social recorreu-se à *Escala de Integração Social no Ensino Superior* (EISES; Diniz & Almeida, 2005), que foi desenvolvida especialmente para os estudantes portugueses por Diniz e Almeida (2005).

A escala é composta por 14 itens que devem ser avaliados segundo uma escala tipo Likert de 5 pontos que oscila entre 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente” e que se distribuem por três dimensões (relacionamento interpessoal, bem-estar pessoal e equilíbrio emocional). A primeira é constituída por três itens que visam a avaliação da qualidade das relações interpessoais estabelecidas ao longo da frequência do ensino superior; já a segunda dimensão é composta por quatro itens que pretendem medir o bem-estar psicológico; finalmente, a última sub-escala é formada por três que itens que têm como objectivo avaliar o equilíbrio emocional evidenciado pelos

estudantes universitários (Diniz & Almeida, 2005; Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010).

Este instrumento apresenta uma boa consistência interna, sendo o valor do coeficiente do alpha de Cronbach para o total da escala de .86 (Diniz & Almeida, 2005). É de notar que a dimensão relacionamento interpessoal apresenta um alpha de .68, a de bem-estar pessoal um valor de .64 e a de equilíbrio emocional um valor de .82 (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010).

No presente trabalho a sub-escala relacionamento interpessoal obteve um coeficiente alpha de .67, enquanto que a de bem-estar psicológico alcançou um coeficiente de .72 e a de equilíbrio emocional um coeficiente de .82, apresentando então valores próximos da adaptação feita com alunos da Universidade de Aveiro (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010), sendo de destacar que neste caso a dimensão de bem-estar pessoal obteve um valor mais elevado.

3.4. Procedimento de Recolha de Dados

Após a autorização do Excelentíssimo Senhor Reitor da Universidade do Algarve para a aplicação dos questionários aos alunos da instituição, docentes de vários cursos foram contactados via e-mail, tendo-lhes sido explicados os objectivos do estudo e solicitado a cedência de tempos lectivos para a aplicação dos questionários.

Os questionários foram aplicados de forma colectiva e auto-administrada a estudantes de doze cursos da Universidade do Algarve, dos *Campi* da Penha

e das Gambelas, estando maioritariamente o docente responsável pela disciplina presente na aplicação. A sua duração variou, de acordo com cada participante, entre os 20 e os 40 minutos.

Antes da aplicação dos questionários foram explicadas detalhadamente todas as instruções subjacentes à realização dos mesmos aos inquiridos, que tiveram a oportunidade de escolher se queriam participar, ou não, no estudo.

É de notar, que, como forma de controlar os efeitos do cansaço dos inquiridos, a apresentação dos instrumentos foi realizada em ordens diferentes (sendo o questionário sócio-demográfico o único que manteve em todos os casos a posição inicial).

3.5. Procedimento de Análise de Dados

Para efectuar o tratamento estatístico dos resultados obtidos utilizou-se o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 15.0 e recorreu-se ao Microsoft Office Excel 2007 como forma de auxílio.

Com o objectivo de caracterizar a amostra foram calculadas as frequências descritivas e determinadas as médias e desvios padrão. No entanto, para a análise de variâncias entre as variáveis sócio-demográficas e os Indicadores de sucesso académico e qualidade de vida académica recorreu-se ao test-T e à ANOVA.

A procura de relações entre as variáveis avaliadas foi realizada em duas fases, numa primeira foram calculadas as estatísticas descritivas e, por fim, recorreu-se a correlações de Pearson e a regressões múltiplas.

Capítulo 4 - Descrição dos Resultados

4.1. Desenvolvimento do Indicador de Sucesso Académico

4.1.1. Estatística Descritiva

Como não é possível obter directamente uma avaliação global do sucesso académico procurou-se numa primeira instância caracterizar os seus padrões para posteriormente proceder à construção de uma variável composta que permitisse encontrar um valor indicativo.

No que se refere aos padrões de estudo, os inquiridos referem que estudam frequentemente no quarto (75.8%), sendo que os restantes salientam fazê-lo na biblioteca, na casa de amigos e até no trabalho. Além disso, estudam predominantemente sozinhos (83.2%) ou em grupo com colegas da mesma turma (33%).

Os alunos consideram ainda que os seus métodos de estudo são adequados ($M=3.43$, $DP=.875$), oscilando entre pouco adequados (1) e muito adequados (5), podendo observar-se a sua dispersão de frequências e percentagens na Tabela 3. No entanto, quando questionados acerca do motivo dessa avaliação 30.1% dos participantes não respondeu e dos restantes, 13.9% considera que estes são adequados porque possibilitam bons resultados e a mesma percentagem considera que poderiam ser melhores, podendo observar-se as categorias das justificações obtidas na Tabela 4.

Tabela 3: Frequência e percentagem da avaliação da adequação dos métodos de estudo

	Frequência	Percentagem
Não respondeu	3	.9
1. Muito desadequados	5	1.5
2. Pouco desadequados	28	8.3
3. Moderadamente adequados	137	40.4
4. Bastante adequados	139	41
5. Muito adequados	27	8

Tabela 4: Frequência e percentagem das justificações da adequação do método de estudo

	Frequência	Percentagem
Não respondeu	102	30.1
Possibilita bons resultados	47	13.9
Método adoptado e recursos utilizados	27	8.0
Modo de estudo - sozinho, grupo	16	4.7
Adequados às necessidades e objectivos	43	12.7
Organização de tempo para estudo diário	15	4.4
Podiam ser mais adequados	47	13.9
Falta de motivação e interesse	14	4.1
Dificuldade de conciliação do estudo com vida pessoal	15	4.4
Necessário desenvolvimento de competências de estudo	13	3.8

Além disso, 44.2% dos inquiridos referem ter entre 0 e 12 disciplinas em atraso ($M=1.36$, $DP=2.194$) e 56% consideram que o curso que frequentam é bastante exigente ($M=3.81$, $DP=.748$). Quando questionados acerca da razão desta avaliação cerca de 23% refere que a frequência universitária requer muito trabalho extra-curricular e empenho, existindo ainda outros que consideram que o curso frequentado é exigente mas acessível ou que é pouco exigente e até mal estruturado (tabela 5).

Tabela 5: Frequência e percentagem da justificação da avaliação da exigência do curso

	Frequência	Percentagem
Não responde	101	29.8
Curso pouco exigente	10	2.9
Curso pouco estruturado	5	1.5
Exigente mas acessível	38	11.2
Gostava que fosse mais exigente	8	2.4
Envolve muito trabalho extra-curricular e empenho	77	22.7
Avaliação muito exigente	9	2.7
Permite boa preparação para o futuro	15	4.4
Aprofundamento de competências e aquisição de novas	18	5.3
Muita matéria leccionada	13	3.8
Dificuldade de disciplinas - matemática, física, etc.	24	7.1
Curso muito exigente	18	5.3
Outras exigências	3	.9

Para além da existência de disciplinas em atraso, considerou-se pertinente inquirir os participantes acerca da sua nota de ingresso no ensino superior, verificando-se que esta oscila entre 10 valores e 18.1, sendo a média de 13.97 (DP=1.33). Observou-se ainda que a maior parte dos alunos ingressou na primeira opção (77.3%), sendo em 81.1% dos casos no curso e/ou na instituição pretendida. É de notar ainda que 67% dos participantes salienta estar bastante/muito satisfeito com o curso frequentado, enquanto que apenas 8% refere que está insatisfeito.

Considerou-se também pertinente avaliar a existência de transferências de curso e/ou instituição ao longo do percurso académico, observando-se que 10% da amostra mudou de curso, sendo de destacar que as instituições provenientes se distribuem por todo o país e que 3.5% alterou de curso dentro da Universidade do Algarve. No que se refere ao curso frequentado os 35

alunos que efectuaram transferência dividem-se por 23 cursos das mais variadas áreas.

As razões para a mudança de curso foram bastante diversificadas, sendo de destacar que em dez dos casos não era o curso pretendido, nove referem que o curso em que ingressaram não correspondeu às suas expectativas, seis salientam questões pessoais, familiares e profissionais, três consideram que não tinham interesse nem motivação para frequentar aquele curso, dois mencionam que não apresentavam sucesso académico, um indica que não se conseguiu adaptar ao curso e os restantes não responderam.

No entanto, uma vez que o objectivo era obter um valor global de sucesso académico, procedeu-se então à construção de uma medida compósita com base nos dados obtidos em que o valor mais elevado representa um maior sucesso académico. Assim, calculou-se esta variável do seguinte modo:

O		NI		ME		SC		EC		MC		DA
Opção de acesso	+	Nota de ingresso	+	Método de estudo	+	Satisfação com o curso	+	Exigência do curso	+	Mudança de curso	-	Nº disciplinas em atraso

É de notar que para esta codificação se consideraram as pontuações directas obtidas nas variáveis número de disciplinas em atraso, nota de ingresso, avaliação do método de estudo adoptado, da satisfação e das exigências do curso frequentado. No que se refere à opção de ingresso no ensino superior, optou-se por inverter o resultado obtido, isto é, foram atribuídos seis pontos a quem ingressou na primeira opção e um ponto para quem entrou na sexta. Já na transferência de curso não se atribuíram pontos

aos alunos que efectuaram mudanças, excepto quando os alunos a justificaram como "o curso não era o pretendido", "o curso em que ingressaram não correspondeu às suas expectativas" e "ausência de interesse e motivação para frequentar o curso em causa".

A Tabela 6 mostra a dispersão de valores mínimo, máximo, média e desvio padrão obtidos nestas dimensões e também os valores para a variável de sucesso académico.

Tabela 6: Valores mínimo, máximo, média e desvio padrão das dimensões tidas em conta na variável compósita sucesso académico

	Min	Max	Média	Desvio Padrão
O	0	6	5.53	1.083
NI	10	18	13.97	1.333
ME	0	5	3.43	.875
SC	1	17	3.78	1.132
EC	1	5	3.81	.748
MC	0	1	.95	.219
DA	0	1	.44	.497
Sucesso Académico	20	46	31.03	3.018

Neste sentido, através da criação desta variável compósita foi possível observar que o indicador de sucesso académico dos estudantes apresenta um valor médio de 31.03 (DP=3.018), oscilando entre 20 e 46 (Ilustração 2).

Como a dispersão é bastante grande para verificar a existência de diferenças de sucesso académico na amostra, considerou-se pertinente dividi-lo em baixo, médio e alto para poder realizar essa análise.

Assim, foi possível observar que 95% da amostra apresenta um sucesso académico médio e apenas em .6% dos casos um valor alto, sendo que 4.4% exhibe um valor baixo.

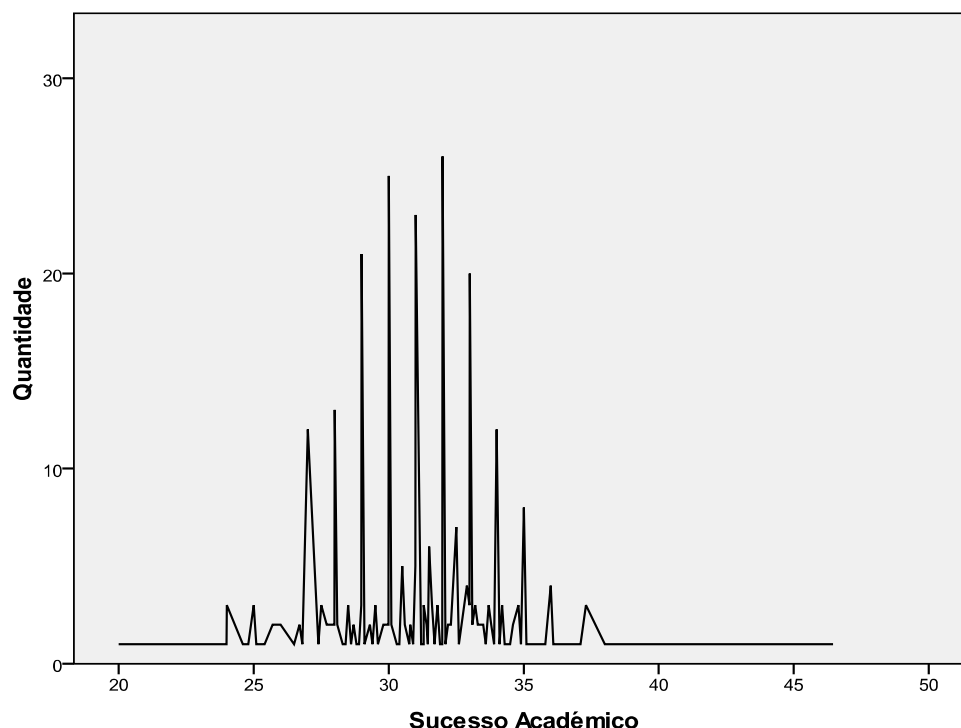


Ilustração 2: Valores obtidos no indicador de sucesso acadêmico

4.1.2. Análise de Diferenças

Considerou-se ainda pertinente a realização de análises de diferenças tendo em conta o sucesso académicos e os restantes factores, nomeadamente as variáveis sócio-demográficas (sexo, existência, ou não, de deslocação da residência habitual, número de matriculas e faculdade frequentada), indicador de qualidade de vida académica, integração e suporte social, BES e vivências académicas.

Desta análise observou-se que os alunos que frequentam o ensino politécnico evidenciam um valor mais elevado de sucesso académico ($M=31.14$, $DP=3.00$; $t=-2.015$, $p=.045$). Além disso, observa-se também a existência de uma diferença ao nível de significância $p \leq .000$ do número de matrículas favorecendo os alunos que têm uma matrícula ($F=8.282$). Por

último, é de referir que os alunos que frequentam a FCHS apresentam em média valores elevados de sucesso académico em relação às outras faculdades ou escolas superiores ($F=5.742$, $p\leq.000$).

Embora não se tenham encontrado mais diferenças estatisticamente significativas, considera-se pertinente destacar que os alunos que apresentam um sucesso académico elevado são do sexo masculino e frequentam o 1º ano de um dos cursos do Instituto Superior de Tecnologia (ensino politécnico).

4.2. Desenvolvimento do Indicador de Qualidade de Vida Académica

4.2.1. Estatística Descritiva e Análise de Diferenças Preliminar

No que se refere ao indicador de Qualidade de Vida Académica observou-se que todas as perguntas obtiveram resposta entre 1 e 5, sendo que a avaliação da quantidade de bares e cantinas existentes no Campus (item 11) foi a que obteve maior médio de 3.78 ($DP=.868$), enquanto que a avaliação do número de lugares de estacionamento (item 16) foi a que obteve um valor mais baixo ($M=2.34$; $DP= 1.149$), podendo os restantes valores ser observado na tabela 7.

Verificou-se ainda a existência de uma diferença significativa relativamente à avaliação das diferentes faculdades face à quantidade de bares e cantinas ($F= 9.45$; $p\leq.000$), favorecendo a os alunos da FCHS (com um nível de significância .00 com o teste LSD), não se tendo verificado diferenças ao nível das restantes variáveis sócio-demográficas. Na avaliação dos serviços

académicos verificou-se uma relação beneficiando novamente a FCHS ($F=3.145$; $p=.015$).

Tabela 7: Valores obtidos na média e desvio padrão dos itens do indicador de qualidade de vida académica

Item	Descritiva	
	M	DP
1.As instalações da UAlg no geral.	3.38	.813
2.Os materiais (ex mesas, cadeiras) existentes nas salas de aulas.	3.32	.912
3.O equipamento informático disponível na universidade.	2.98	.964
4.As condições das salas utilizadas para cadeiras específicas (ex. laboratórios, salas de computadores).	3.17	.897
5.Os conteúdos leccionados no curso.	3.52	.739
6.Os materiais de apoio ao curso oferecidos pelos professores e pela instituição.	3.37	.889
7.A qualidade dos professores.	3.55	.765
8.A ajuda e auxílio oferecido pelos docentes.	3.64	.831
9.Os horários e acessibilidade às bibliotecas.	3.44	1.108
10.A qualidade e quantidade de bibliografia existente nas bibliotecas.	3.41	.954
11.A quantidade de bares e cantinas existentes nos Campus.	3.78	.868
12.A quantidade e qualidade da comida e bebida oferecida pelas cantinas e bares.	3.24	.942
13.O funcionamento e qualidade de atendimento dos serviços académicos.	2.93	.915
14.A funcionalidade dos serviços académicos virtuais.	2.95	.925
15.A qualidade e diversidade das residências universitárias.	3.41	.896
16.O número de lugares de estacionamento.	2.34	1.149
17.A acessibilidade e qualidade de transportes e infra-estruturas de acesso aos campus.	3.06	.938
18.A localização dos campus.	3.38	.845
19.O meio envolvente dos campus.	3.46	.820
20.A segurança da instituição	3.44	.824

4.2.2. Análise da Consistência Interna

Com esta variável pretendia-se obter um valor total que funcionasse como indicador de Qualidade de Vida Académica, pelo que foi necessário proceder à soma das respostas obtidas em todos os itens. Assim, os valores desta variável oscilam entre 30 e 94, tendo como média 65.74 (DP=9.59).

Tabela 8: Correlações inter-itens e inter-total do indicador de qualidade de vida académica (Coeficiente de correlação de Pearson)

T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
T	1																				
1	.59**	1																			
2	.64**	.61**	1																		
3	.52**	.46**	.54**	1																	
4	.61**	.48**	.56**	.60**	1																
5	.49**	.38**	.29**	.18**	.30**	1															
6	.63**	.39**	.42**	.31**	.39**	.47**	1														
7	.53**	.23**	.29**	.19**	.19**	.49**	.49**	1													
8	.50**	.20**	.29**	.15**	.27**	.39**	.44**	.62**	1												
9	.37**	.12*	.11*	.08	.11*	.02	.16**	.22**	.13*	1											
10	.56**	.34**	.31**	.18**	.28**	.14*	.35**	.20**	.06	.42**	1										
11	.62**	.29**	.30**	.26**	.25**	.19**	.35**	.32**	.25**	.43**	.47**	1									
12	.46**	.17**	.23**	.20**	.19**	.14*	.22**	.29**	.24**	.33**	.24**	.42**	1								
13	.59**	.18**	.21**	.18**	.24**	.20**	.24**	.22**	.18**	.18**	.27**	.34**	.26**	1							
14	.58**	.18**	.19**	.18**	.23**	.21**	.23**	.21**	.15**	.19**	.28**	.35**	.26**	.98**	1						
15	.50**	.16**	.26**	.18**	.27**	.21**	.21**	.14*	.15**	.14*	.25**	.25**	.13*	.45**	.45**	1					
16	.50**	.27**	.30**	.20**	.34**	.21**	.22**	.18**	.22**	-.14*	.16**	.13*	.01	.26**	.24**	.23**	1				
17	.50**	.16**	.21**	.14**	.24**	.22**	.17**	.16**	.18**	.05	.20**	.22**	.07	.23**	.22**	.24**	.46**	1			
18	.40**	.13*	.11*	.07	.12*	.12*	.16**	.09	.11*	.04	.23**	.18**	.10	.12*	.13*	.13*	.24**	.47**	1		
19	.56**	.28**	.26**	.18**	.19**	.19**	.28**	.18**	.31**	.11*	.26**	.29**	.18**	.23**	.23**	.23**	.30**	.33**	.52**	1	
20	.58**	.35**	.32**	.20**	.29**	.25**	.34**	.25**	.27**	.06	.27**	.30**	.17**	.26**	.25**	.23**	.34**	.33**	.33**	.51**	1

** . Correlação significativa a .01

* . Correlação significativa a .05

Uma vez que o questionário utilizado para a avaliação da qualidade de vida académica foi construído para o efeito considerou-se pertinente realizar uma análise à consistência interna do inquérito construído, calculando-se numa primeira instância o valor do *alpha* de Cronbach e numa segunda a grelha de correlações inter-item e inter-total. Na avaliação completa do questionário verificou-se a existência de um coeficiente *alpha* de .87, o que pode ser considerado como um bom valor (Pereira, 1999).

Já no que se refere às correlações entre itens, observou-se que estas oscilaram entre -.14 (entre itens 9 e 16) e .98 (entre 13 e 14), sendo de destacar que existem itens que não se correlacionam, nomeadamente itens 3-9, 5-9, 8-10, 12-16, 9-17, 12-17, 3-18, 7-18, 9-18, 12-18 e 9-20 (tabela 8).

A análise desta tabela (tabela 8) permite ainda observar que todos os itens se correlacionam a um nível de significância $p=.01$ com o total do questionário.

4.2.3. Análise da Estrutura Factorial

Tendo como base o resultado obtido no teste da esferidade de Barlett ($\chi^2=3263.701$; $p\leq.000$) considerou-se pertinente proceder à análise da estrutura factorial da escala, onde, após a rotação *varimax*, se obtiveram cinco factores que explicam 62.61% da variância total. É de notar que a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteve um valor .82, o que indica uma boa adequação à amostra (Pereira, 1999).

A melhor solução factorial obtida arrojou cinco factores. O primeiro factor foi responsável por 14.57% da variância total e é constituído por quatro itens

que reflectem a avaliação dos aspectos relacionados com as instalações da UAlg. Já o segundo factor (explica 12.8% da variância) refere-se às questões relacionadas com o curso frequentado, do qual fazem parte cinco itens. O terceiro factor é responsável pela explicação de 12.64% da variância total e consiste na avaliação feita dos serviços disponíveis na UAlg, sendo formado por quatro itens. No que se refere ao quarto factor (explica 11.95% da variância), este é constituído por três itens que dizem respeito às acessibilidades providenciadas pela instituição. Por último, o quinto factor remete para a avaliação do meio envolvente dos Campus, explicando 11.13% da variância e sendo constituído por quatro itens.

Através da coluna das comunalidades (h^2) da tabela 9 é possível verificar a proporção da variância inicial de cada variável que pode ser explicada pelo modelo factorial obtido. Neste sentido, observa-se que o item que melhor explica o modelo é o 13 (.924), enquanto que o 12 é o pior explicado (.429). Neste sentido, não parece ser necessário excluir nenhuma das variáveis.

Tal como foi referido anteriormente a escala total obteve um coeficiente de *alpha* de Cronbach de .87, enquanto que o valor dos seus factores oscila entre .55 para Factor 4 e .82 Factor 1 (tabela 9).

Tabela 9: factores obtidos, respectivos valores das saturações dos itens que os compões (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alpha de Cronbach obtidos

Item	Factores					h ²	A
	F1	F2	F3	F4	F5		
1	.784	.014	.054	.091	.096	.609	
2	.783	.118	.116	.174	.063	.686	
3	.772	.134	.218	.079	.137	.635	.82
4	.722	.176	.186	.020	.145	.674	
5	-.033	.808	-.009	-.017	.122	.518	
6	.102	.723	.170	.063	.195	.572	
7	.107	.692	.080	.198	-.030	.724	.62
8	.239	.590	.233	.128	.114	.709	
9	.316	.508	.157	.283	-.287	.653	
10	.051	.154	.821	.041	.083	.570	
11	.073	.056	.810	.077	.231	.609	
12	.258	.126	.643	.136	-.064	.429	.64
13.	.374	.156	.595	.085	.217	.924	
14	.071	.099	.120	.929	.178	.921	
15	.062	.100	.104	.926	.195	.445	.55
16	.188	.179	.059	.605	.093	.544	
17	-.004	-.036	.043	.052	.805	.537	
18	.196	.201	.183	.207	.674	.669	
19	.287	.273	-.043	.142	.625	.603	.74
20	.097	-.001	.240	.144	.584	.489	
Variância explicada por cada factor (%)	14.57	12.8	12.64	11.95	11.13		
Variância total explicada	62.61%						

Tabela 10: Correlações factor-total e inter-factores do indicador de qualidade de vida académica (Coeficiente de correlação de Pearson)

	T	F1	F2	F3	F4	F5
T	1					
F1	.557**	1				
F2	.475**	.291**	1			
F3	.519**	.201**	.193**	1		
F4	.501**	.319**	.186**	.352**	1	
F5	.476**	.239**	.239**	.251**	.220**	1

** . Correlação significativa a .01

* . Correlação significativa a.05

Considerou-se ainda pertinente observar como os factores se correlacionam entre si e qual a relação que apresentam com o total do questionário (tabela 10). Através desta análise foi possível verificar que todas as dimensões se encontram correlacionadas a um nível de significância .01, sendo de destacar que relativamente à relação inter-factores a correlação mais baixa obtida foi entre os factores 4 e 2 (.186), enquanto que a mais elevada foi encontrada entre os factores 3 e 4 (.352). Por outro lado, no que se refere ao comportamento entre os factores e o total, observou-se que as correlações encontradas oscilam entre .475 (factor 2) e .557 (factor 1).

4.2.4. Análise de Diferenças

Foi ainda possível observar que os alunos que frequentam o ensino universitário apresentam um valor médio mais elevado de qualidade de vida académica ($M=70.10$, $DP=8.564$; $t=-6.905$, $p\leq.000$). Por outro lado, verifica-se a existência de uma diferença significativa relativa ao número de matriculas ($F=15.659$, $p\leq.000$) e à escola superior ou faculdade frequentada ($F=21.184$, $p\leq.000$), favorecendo, no primeiro caso, os alunos que têm uma matricula (com

um nível de significância .00 com o teste LSD) e, no segundo, os alunos que frequentam a FCHS (com um nível de significância .00 com o teste LSD).

4.3. Estatística Descritiva e Análise das Diferenças das Variáveis Sócio-Demográficas, de Bem-Estar Subjectivo e de Ajustamento Académico

4.3.1. Estatística Descritiva

Previamente à procura de relações entre as variáveis avaliadas considerou-se importante apresentar os dados da estatística descritiva das mesmas.

Tal como foi referido anteriormente o indicador de sucesso académico teve um valor médio de 31.03 (DP=3.02) e o de qualidade de vida académica obteve um valor médio de 65.74 (DP=9.59).

No que se refere ao bem-estar subjectivo, é de notar que a sub-escala de afecto positivo teve um valor médio mais elevado (M=30.41, DP=6.97) do que a de afecto negativo (M=17.59, DP=6.45). Já a dimensão de satisfação com a vida obteve um valor médio de 18.10 (DP=3.60). No entanto, com o objectivo de constituir uma medida única de BES foi necessário padronizar as suas sub-escalas, observando-se que esta oscila entre -8.06 e 5.9 (M=.00, DP=2.08) (Tabela 11).

Embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas é de sublinhar a existência de uma tendência para os inquiridos do sexo feminino para expressarem mais afectos negativo do os homens (M=17.82, DP=6.34; M=17.14, DP=6.66, respectivamente). Além disso, a felicidade dos estudantes tende a aumentar com o avanço no curso frequentado (alunos com uma

matricular $M=.07$, $DP=2.07$; alunos com cinco matrículas $M=.45$, $DP=1.27$), sendo de destacar que os que apresentam duas matrículas evidenciam um bem-estar subjectivo negativo ($M=-.53$, $DP=2.44$). Por oposição, a expressão de afectos negativos tende a diminuir com a progressão académica, sendo para os alunos com uma matrícula de 17.69 ($DP=6.4$) e para os com cinco matrículas de 15.00 ($DP=3.27$). Observou-se ainda que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentam uma média de BES negativa ($M=-.03$; $DP=1.99$), enquanto que os estudantes que residem na mesma morada apresentam uma média positiva ($M=.03$; $DP=2.17$). Resultado semelhante foi também obtido pelos alunos que efectuaram mudança de curso (para os alunos que mudaram $M=-.05$, $DP=2.13$; para os que não mudaram $M=.01$; $DP=2.07$).

Já no que se refere às vivências académicas (Tabela 11), observou-se que a dimensão pessoal é a que obteve uma média mais elevada ($M=46.71$, $DP=9.03$), enquanto que a institucional foi a que obteve o valor mais baixo ($M=27.24$, $DP=4.60$).

Relativamente ao suporte social (Tabela 11), verificou-se que a pergunta que obteve a média de resposta mais elevada foi " Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?", obtendo uma média de 3.17 pessoas referidas ($DP=1.48$), enquanto que a pergunta que obteve o valor mais baixo foi "Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se mais relaxado/a quando está tenso/a ou sob pressão?", que obteve um valor de 2.24 ($DP=1.40$). Por outro lado, foi possível observar-se que na totalidade das perguntas o amigo(a) foi a pessoa que foi referida mais vezes (1347),

seguida pela mãe (1300), enquanto que outros colegas e outras pessoas se encontram entre os menos referidos (41 e 148, respectivamente) (Tabela 12).

Tabela 11: Valores mínimo, máximo, médio e desvio padrão das variáveis avaliadas

	Min	Max	M	DP
Indicador de Sucesso Académico	20	46	31.03	3.02
Indicador de Qualidade de Vida Académica	30	94	65.74	9.59
BES - Satisfação com a vida	5	25	18.10	3.60
BES - Afecto Negativo	10	48	17.59	6.45
BES - Afecto Positivo	10	50	30.41	6.97
zBES - valor final	-8.06	5.90	.00	2.08
QVA - Interpessoal	23	65	47.00	7.22
QVA - Carreira	15	66	47.50	9.32
QVA - Institucional	13	40	27.24	4.60
QVA - Pessoal	13	65	46.71	9.03
QVA - Estudo/Curso	25	60	43.27	6.67
SSQ-6 - Quantidade - ajudar	0	7	3.17	1.48
SSQ-6 - Quantidade - relaxar	0	8	2.24	1.40
SSQ-6 - Quantidade - características	0	8	3.08	1.58
SSQ-6 - Quantidade - preocupação	0	8	3.02	1.49
SSQ-6 - Quantidade - melhorar	0	9	2.53	1.56
SSQ-6 - Quantidade - consolo	0	8	2.52	1.51
SSQ-6 - Qualidade	5	36	31.45	3.92
EISES - Relacionamento interpessoal	4	15	11.91	2.23
EISES - Bem-Estar Psicológico	4	20	14.51	3.32
EISES - Equilíbrio Emocional	3	15	11.26	2.69

Por último, verificou-se que as dimensões da integração social (Tabela 11) apresentam valores próximos, sendo de destacar que o bem-estar psicológico tem uma média de resposta de 14.51 (DP=3.32).

Tabela 12: Frequência e percentagem das pessoas referidas nas perguntas do questionário de suporte social

	Perg 1		Perg 2		Perg 3		Perg 4		Perg 5		Perg 6		T
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Ninguém	8	2.4	12	3.5	8	2.4	7	2.1	10	2.9	11	3.2	56
Mãe	256	75.5	127	37.5	263	77.6	276	81.4	175	51.6	203	59.9	1300
Pai	156	46.0	56	16.5	189	55.8	194	57.2	103	30.4	101	29.8	799
Irmã/irmão	130	38.3	76	22.4	144	42.5	145	42.8	99	29.2	92	27.1	686
namorada(o)	130	38.3	130	38.3	111	32.7	118	34.8	127	37.5	125	36.9	741
Companheira(o)	25	7.4	24	7.1	20	5.9	23	6.8	23	6.8	26	7.7	141
Amigo(a)	252	74.3	232	68.4	217	64	188	55.5	241	71.1	217	64	1347
Colega de curso	93	27.4	76	22.4	63	18.6	46	13.6	56	16.5	57	16.8	391
Outro colega	8	2.4	7	2.1	5	1.5	6	1.5	7	2.1	8	2.4	41
Outra pessoa	26	7.7	24	7.1	29	8.6	29	8.6	22	6.5	18	5.3	148

4.3.2. Análise de Diferenças

Considerou-se ainda pertinente relacionar estas variáveis (indicador de sucesso académico, indicador de qualidade de vida académica e dimensões de bem-estar subjectivo, de vivências académicas, de suporte social e de integração social) com as sócio-demográficas (sexo, número de matriculas, tipo de ensino, faculdade frequentada e existência de deslocação da residência).

Os resultados desta análise demonstram que as mulheres apresentam valores mais elevados do que os homens, e estatisticamente significativos, na dimensão estudo das vivências académicas ($M=44.45$, $DP=6.45$; $t=-4.77$, $p\leq.000$) e nas dimensões qualidade ($M=31.89$, $DP=3.67$; $t=-2.989$, $p=.003$) e quantidade ($M=17.42$, $DP=6.87$; $t=-3.18$ $p=.002$) de suporte social. Além disso, é de notar que os participantes do sexo masculino referem maioritariamente não recorrer a ninguém nas situações avaliadas ($M=.33$, $DP=.93$; $t=0.38$, $p\leq.000$), enquanto que os do sexo feminino recorrem predominantemente à

mãe ($M=4.07$, $DP=1.94$; $t=-3.01$, $p=.003$) e aos amigos(as) ($M=3.43$, $DP=1.71$; $t=2.72$, $p=.007$).

Por sua vez, os homens apresentam um valor mais elevado na dimensão equilíbrio emocional da escala de integração social ($M=11.97$, $DP=2.54$; $t=3.51$, $p=.001$).

No que se refere ao tipo de ensino é de notar que os alunos que frequentam o ensino universitário evidenciam valores mais elevados na dimensão instituição das vivências académicas ($M=29.01$, $DP=4.58$; $t=-5.72$, $p=.004$), enquanto que os alunos do ensino politécnico apresentam valores mais elevados de relacionamento interpessoal da escala integração no ensino superior ($M=11.59$, $DP=2.59$; $t=2.91$, $p=.004$).

Observa-se ainda que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual evidenciam maior pontuação na dimensão interpessoal ($M=49.08$, $DP=8.89$; $t=3.24$, $p=.001$) das vivências académicas.

Além disso, verifica-se que os alunos que têm uma matrícula apresentam valores mais elevados nas dimensões carreira ($F=3.713$, $p=.025$), instituição ($F=3.536$, $p=.030$) e estudo ($F=6.332$, $p=.002$) das vivências académicas, com o teste LSD.

Por último, são também notórias diferenças ao nível das faculdades frequentadas, favorecendo a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais nos Afectos positivos ($F=5.183$, $p\leq.000$), nas dimensões interpessoal ($F=7.484$, $p\leq.000$), carreira ($F=7.585$, $p\leq.000$), instituição ($F=14.493$, $p\leq.000$) e estudo ($F=4.632$, $p=.001$) das vivências académicas e na variável bem-estar subjectivo

($F=3.408$, $p=.009$); a Escola Superior de Saúde na quantidade de pessoas referidas nas questões de suporte social ($F=2.395$, $p=.050$) e na dimensão relacionamento interpessoal ($F=2.851$, $p=.024$) da escala de integração social; e o Instituto Superior de Tecnologia nas sub-escalas de bem-estar psicológico ($F=5.948$, $p\leq.000$) e equilíbrio emocional ($F=2.996$, $p=.019$) da escala de integração social no ensino superior.

4.4. Estabelecimento de Relações entre as Variáveis Sócio-Demográficas, os Indicadores de Sucesso Académico e de Qualidade de Vida Académica, o BES, as Vivências Académicas, o Suporte Social Percebido e a Integração Social

4.4.1. Relações entre as Variáveis

Previamente à testagem do modelo definido anteriormente, considerou-se pertinente verificar as relações existentes entre os indicadores de sucesso académico, qualidade de vida académica, BES e ajustamento académico (vivências académicas, suporte e integração social).

A Tabela 13 recolhe os resultados obtidos nessa análise correlacional. Esta tabela evidencia a predominância de correlações positivas entre as variáveis, sendo de destacar a existência de apenas uma única correlação negativa, entre a dimensão pessoal das vivências académicas e o indicador de qualidade de vida académica. É de notar, no entanto, que esta relação não é significativa.

Para além disso, é notória a inexistência de correlação entre as variáveis equilíbrio emocional e o indicador de qualidade de vida académica; entre o BES e os indicadores de sucesso académico e de qualidade de vida

académica, as dimensões interpessoal e institucional; entre a quantidade de suporte social e o indicador de sucesso académico, as dimensões de carreira e instituição; e entre a qualidade de suporte social e os indicadores de sucesso académico e de qualidade de vida académica e as dimensões de bem-estar psicológico, equilíbrio emocional e estudo.

É de sublinhar que a maior parte das correlações significativas obtiveram uma correlação de nível $p=.01$, verificando-se correlações significativas a nível $p=.05$ apenas entre a dimensão interpessoal e o indicador de sucesso académico; entre as sub-escalas institucional e pessoal e a qualidade de suporte social; e entre a dimensão pessoal e os indicadores de sucesso académico e de qualidade de suporte social.

Tabela 13: Correlações entre as Variáveis Avaliadas

	SA	QVAc.	BES	SS-qual	SS-quant	RI	BEP	EqEmoc	inter	carr	inst	Pess	est
SA	1												
QVAc.	.157**	1											
BES	.241**	.151**	1										
SS-qual	.016	.091	.149**	1									
SS-quant	.015	.149**	.330**	.152**	1								
BEP	.062	.048	.394**	.090	.150**	.390**	1						
EqEmoc	.172**	.019	.509**	.068	.148**	.580**	.603**	1					
Inter	.133*	.102	.324**	.234**	.196**	.536**	.081	.225**	1				
Carr	.486**	.232**	.347**	.163**	.075	.280**	.155**	.325**	.389**	1			
Inst	.271**	.547**	.200**	.136*	.025	.159**	.044	.148**	.343**	.452**	1		
Pess	.110*	-.014	.566**	.138*	.225**	.476**	.599**	.671**	.254**	.289**	.068	1	
Est	.378**	.196**	.329**	.098	.188**	.219**	.239**	.167**	.341**	.419**	.333**	.281**	1

** . Correlação significativa a .01

*. Correlação significativa a.05

4.4.2. Estudo das Influências

Com o objectivo de testar o esquema conceptual proposto foi necessário analisar as relações estabelecidas entre as variáveis avaliadas. Assim, recorreu-se a regressões hierárquicas múltiplas, com o método *enter*, para avaliar a variância explicada do BES, definido como variável compósita.

A primeira equação de regressão inclui dois blocos de variáveis. No bloco 1, para testar quais os factores que influenciam directamente o BES, consideramos variáveis de qualidade e quantidade do suporte social e no bloco 2 as dimensões de vivências académicas.

Tabela 14: Variáveis de suporte social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância)

Variável dependente	Variável preditiva	β	T	Sig
Bloco 1 zBES	Integração social - relacionamento	.169	2.979	.003
	Integração social - bem-estar psicológico	.127	2.194	.029
	Integração social - equilibrio emocional	.334	5.113	.000
	R ² ajustado .283			
Bloco 2 zBES	Integração social - relacionamento	.037	.604	.546
	Integração social - bem-estar psicológico	.024	.421	.674
	Integração social - equilibrio emocional	.178	2.616	.009
	Vivências Académicas - interpessoal	.095	1.698	.091
	Vivências Académicas - carreira	.076	1.425	.155
	Vivências Académicas - institucional	.038	.772	.441
	Vivências Académicas - pessoal	.333	5.295	.000
	Vivências Académicas - estudo	.115	2.291	.023
R ² ajustado .392				

Através da análise da Tabela 14 é possível observar que as vivências académicas, nomeadamente as dimensões interpessoal, pessoal e estudo apresentam um maior poder explicativo dos resultados obtidos no BES (R^2 .384, $p \leq .000$) do que as variáveis de suporte social, das quais se destaca a quantidade (R^2 .033, $p \leq .000$). Neste sentido, as vivências académicas exercem um papel mediador na relação entre o suporte social e o BES.

Na segunda equação o bloco 1 continua a ser constituído pelas vivências académicas, enquanto que o bloco 2 é constituído pelas dimensões relacionamento interpessoal, bem-estar psicológico e equilíbrio emocional da integração social.

À semelhança do que ocorreu na regressão anterior, resultados demonstram que as vivências académicas, nomeadamente as dimensões interpessoal, pessoal e estudo predizem em 38% ($p \leq .000$) da variância obtida nos resultados do BES. Quando acrescentadas as variáveis de integração social, relacionamento interpessoal, BEP e equilíbrio emocional, observou-se que estas apenas contribuíam em 2% ($p = .006$) para explicação BES (

Tabela 15).

Na última equação utilizou-se como variáveis do bloco 1 os indicadores de sucesso académico e de qualidade de vida académica e as variáveis sócio-demográficas (sexo, tipo de ensino, faculdade, número de matriculas, deslocação de residência), enquanto que no bloco 2 são inseridas as variáveis de suporte social, integração social e vivências académicas.

Tabela 15: Variáveis de integração social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância)

Variável dependente	Variável preditiva	β	T	Sig
Bloco 1				
zBES	Vivências Académicas - interpessoal	.112	2.293	.022
	Vivências Académicas - carreira	.102	1.921	.056
	Vivências Académicas - institucional	.050	.996	.320
	Vivências Académicas - pessoal	.477	10.249	.000
	Vivências Académicas - estudo	.098	1.967	.050
	R ² ajustado .384			
Bloco 2				
zBES	Vivências Académicas - interpessoal	.095	1.698	.091
	Vivências Académicas - carreira	.076	1.425	.155
	Vivências Académicas - institucional	.038	.772	.441
	Vivências Académicas - pessoal	.333	5.295	.000
	Vivências Académicas - estudo	.115	2.291	.023
	Integração social - relacionamento	.037	.604	.546
	Integração social - bem-estar psicológico	.024	.421	.674
	Integração social - equilíbrio emocional	.178	2.616	.009
	R ² ajustado .407			

Através desta análise foi possível observar que, numa primeira instância, os indicadores de sucesso académico e qualidade de vida académica predizem o BES em 9% ($p \leq .000$) (tabela 16).

No entanto, quando se juntaram as variáveis psicológicas verificou-se que estas apresentavam maior poder explicativo sobre a variância do BES ($R^2 .364$, $p \leq .000$).

Tabela 16: Variáveis de sucesso académico, qualidade de vida académica, suporte social, integração social e vivências académicas preditivas do bem-estar subjectivo (valores β , t e significância)

Variável dependente	Variável preditiva	β	T	Sig
Bloco 1				
zBES	Sexo	-.036	-.623	.534
	Tipo de ensino	-.134	-1.177	.240
	Faculdade	-.041	-.367	.714
	N. matriculas	.071	1.310	.191
	Deslocação de residência	-.010	-.183	.855
	Sucesso Académico	.221	4.096	.000
	Qualidade de Vida Académica	.170	2.879	.004
	R ² ajustado .089			
Bloco 2				
zBES	Sexo	-.020	-.411	.682
	Tipo de ensino	-.101	-1.080	.281
	Faculdade	-.092	-.994	.321
	N. matriculas	.025	.569	.569
	Deslocação de residência	-.021	-.490	.625
	Sucesso Académico	.106	2.128	.034
	Qualidade de Vida Académica	.082	1.499	.135
	Suporte social - qualidade	.023	.372	.710
	Suporte social - quantidade	-.002	-.027	.978
	Integração social - relacionamento	.176	2.599	.010
	Integração social - bem-estar psicológico	.025	.562	.574
	Integração social - equilíbrio emocional	.182	4.003	.000
	Vivências Académicas - interpessoal	.099	1.723	.086
	Vivências Académicas - carreira	.034	.598	.550
	Vivências Académicas - institucional	.007	.120	.905
	Vivências Académicas - pessoal	.322	5.156	.000
	Vivências Académicas - estudo	.066	1.235	.218
	R ² ajustado .364			

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados

A transição para o ensino superior e a frequência universitária é encarada, por muitos dos estudantes, como um momento positivo nas suas vidas. No entanto estes anos acarretam também um alto nível de *stresse* (por exemplo Diniz & Almeida, 2006; Ferraz & Pereira, 2003; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006), uma vez que provocam uma quebra repentina nas rotinas e no estilo de vida do estudante, requerendo muitas competências de adaptação a novos ambientes, nomeadamente social, académico, institucional e, por vezes, habitacional.

Assim, uma boa adaptação ao ensino superior por parte dos estudantes e o seu sentimento de felicidade podem condicionar, ou favorecer, o seu percurso académico e a sua estadia na universidade (por exemplo Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Soares, 2003, *cit in* Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Em vários estudos relacionados com estudantes de diferentes níveis de ensino foi possível observar que a felicidade que estes experienciam tende a aumentar com a idade e com a progressão académica (Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008; Imaginário, Duarte, Jesus & Vieira, 2010), já no que se refere às suas dimensões, é frequente que os adolescentes apresentem

valores mais elevados de afecto negativo e mais baixos de afecto positivo do que os jovens adultos (Ben-Zur, 2003) e que as mulheres evidenciem mais afecto negativo (Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008; Cha, 2003; Zheng, Sang & Wang, 2004).

A este nível os nossos resultados não se revelaram significativos, todavia observou-se uma tendência dos inquiridos do sexo feminino para expressarem mais afectos negativo do que os homens, o que vai de encontro aos resultados obtidos em estudos anteriores. No entanto, há que ter em conta que a maior parte da nossa amostra é composta por alunas o que poderá condicionar o presente resultado.

É também notório que a felicidade geral tende a aumentar com o avanço no curso frequentado, enquanto que a evidência de afectos negativos apresenta uma relação inversa, isto é, com a progressão académica a média de afectos negativos diminui. Este resultado para além de esperado (por exemplo Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008), revela que os estudantes conseguem dar uma resposta adequada e adaptativa a todas alterações que sofrem com o ingresso no ensino superior.

Tal como esperado, observou-se ainda uma tendência para que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentem uma média de BES negativa, enquanto que os estudantes que residem na mesma morada apresentam uma média positiva, o que vai de encontro ao concluído por Costa e Leal (2006) e por Zheng, Sang e Wang (2004). Resultado semelhante foi também obtido pelos alunos que efectuaram mudança de curso e/ou de instituição, tal como, por exemplo, em Diniz e Almeida (2007). Estas

propensões parecem reflectir que estas particularidades podem condicionar a avaliação que os estudantes fazem da sua vida, o que demonstra que os alunos que se encontram deslocados e que se transferiram de curso/instituição não só avaliam o seu bem-estar subjectivo de forma baixa, como se caracterizam como infelizes. É ainda importante salientar que 51% dos inquiridos evidencia deslocação da residência habitual e que 10% (N=35) mudou de curso, sendo que destes 24 apresentam justificações relacionadas com o curso frequentado anteriormente.

Quando se compara os valores obtidos nas dimensões de bem-estar subjectivo com os encontrados em estudos realizados noutros países, nomeadamente Rússia (Balastsky & Diener, 1993) e Estados Unidos da América (E.U.A.) (Watson *et al.*, 1988; *cit in* Balastsky & Diener, 1993), é possível observar que a nossa amostra apresenta médias mais próximas das evidenciadas pelos estudantes norte-americanos. Isto é manifestam uma satisfação com a vida acima da média e expressam mais afectos positivos do que negativos, embora no presente trabalho estes sejam inferiores ao obtidos nos E.U.A. (SWLS M=18.10, DP=3.6 para Portugal e M=24.4 para América; AP M=30.41, DP=6.97; M=32, respectivamente; NA M=17.59, DP=6.45; M=19.5, respectivamente). Os resultados da amostra russa, pelo contrário demonstram que estes estudantes avaliam a sua vida de forma mais negativa do que os portugueses e os norte-americanos, apresentando uma média de satisfação com a vida mais baixa e evidenciando mais afectos negativos do que as restantes, embora seja de notar que este valor continua superior aos afectos negativos.

No entanto, é necessário sublinhar que esta comparação é meramente estatística, tendo em conta apenas o valor obtido nas provas aplicadas a estudantes universitários dos diferentes países. Assim, há que ter em conta que estas diferenças podem dever-se a questões sociais, culturais, económicas e até mesmo depender de características individuais, como por exemplo as suas expectativas e objectivos de vida. Como nos reportamos à avaliação da satisfação com a vida de estudantes universitários há também que ter em conta que as particularidades do próprio curso e instituição frequentados a podem influenciar, tais como o horário frequentado, as disciplinas frequentadas, os métodos de avaliação, os serviços oferecidos pela universidade, entre outros e também com o seu ajustamento académico, isto é, a sua felicidade é influenciada pelo modo como o aluno avalia que está adaptado ao ensino superior.

O ajustamento dos estudantes ao ensino superior e, conseqüentemente, uma boa superação das mudanças que o ingresso na universidade provocam, são influenciados por uma série de factores (Santos & Almeida, 2001), dos quais se pode destacar a integração e suporte social do estudante (Diniz & Almeida, 2005; Pinheiro & Ferreira, 2002), as suas vivências académicas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2002) e a percepção que têm da sua qualidade de vida académica (Rodrigues, Ramos & Mendes, 2005). Uma má adaptação pode ter graves conseqüências, das quais se pode destacar o insucesso académico e o abandono escolar (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

No que se refere às vivências académicas, é de salientar que os estudantes do sexo masculino se centram essencialmente em estratégias de cariz interpessoal e de carreira, recorrendo em menor frequência a preocupações institucionais.

A este nível foi ainda possível observar que as alunas valorizam mais os estudos e o trabalho académico ($M=44.45$, $DP=6.45$) do que os homens ($M=40.90$, $DP=6.49$), não havendo no entanto, dimensões em que estes se diferenciem significativamente das mulheres. Este resultado já era, de certa forma, esperado (por exemplo Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005), uma vez que é amplamente conhecido que as mulheres estão mais focada na escola/universidade, sendo ainda evidente, no presente trabalho, que as mulheres ($M=31.26$, $DP=3.18$, por comparação aos homens, que obtiveram uma média de 30.56, $DP=3.18$) apresentam uma média superior e, estatisticamente significativa, de sucesso académico. Todavia, esta diferença poderá dever-se ao facto da amostra ser predominantemente do sexo feminino.

Por outro lado, observou-se que os alunos deslocados revelaram uma maior preocupação com as questões interpessoais, o que se poderá dever ao facto de, na distância de familiares e amigos, estes alunos sintam a necessidade de se integrar física e emocionalmente neste novo contexto. Assim, pode considerar-se que este novo grupo de pares vai tornar-se numa nova "família", onde se fortalecem os laços afectivos e se proporciona um grande apoio emocional, que se revelam fundamentais para a sua adaptação a todas as mudanças provocadas pelo ingresso no ensino superior.

De uma forma geral, foi então possível observar a existência de uma progressão da importância com a carreira, a instituição e o estudo à medida que o número de matrículas vai aumentando. Este resultado foi também verificado no trabalho de Diniz e Almeida (2006), podendo reflectir-se assim que, à medida que os alunos avançam no seu percurso académico, começam a centrar-se na gestão das suas responsabilidades enquanto estudantes do ensino superior.

Além disso, é de sublinhar que se verificaram diferenças significativas ao nível das faculdades ou escolas superiores frequentadas. Assim, foi observado que os alunos que frequentam a FCHS evidenciam maiores preocupações com o seu futuro profissional do que os alunos das restantes, o que também se poderá dever ao facto destes cursos serem frequentados essencialmente por estudantes do sexo feminino (25% da amostra). Por outro lado, é ainda de notar que os inquiridos que frequentam a FCHS e a ESSauF dão bastante importância às relações interpessoais, o que era de se esperar, uma vez que estes cursos estão mais associados à saúde (enfermagem e ortoprotesia) e ao trabalho com o outro e para o outro (psicologia e línguas e comunicação). Neste sentido, pressupunha-se que os alunos que frequentam a ESE (design de comunicação e educação social) expressassem resultados semelhantes, o que não se verificou. Por último, é pertinente sublinhar que os alunos que estudam no IST apresentam maiores níveis de equilíbrio emocional e BEP, o que parece espelhar que estes alunos (57% dos inquiridos dos homens da amostra) se preocupem mais em sentir-se bem consigo próprios e em fazer actividades que os mantenham satisfeitos, não se focando tanto nos esforços

académicos e no futuro. Aliás, são os alunos desta escola superior que apresentam maior média de disciplinas em atraso ($M=2.81$, $DP=2.73$).

No que se refere às dimensões de integração social foi possível observar que os estudantes evidenciam valores mais altos de bem-estar psicológico ($M=14.51$, $DP=3.32$), no entanto, não se observam diferenças significativas a este nível. Além disso, verificou-se que os alunos que frequentam a ESSauF apresentam valores significativamente mais elevados ao nível do relacionamento interpessoal, enquanto que os que frequentam o IST destacam-se pela positiva ao nível do bem-estar psicológico e do equilíbrio emocional. Este último aspecto assume ainda maior importância pelo facto dos homens expressarem significativamente mais equilíbrio emocional do que as mulheres, o que se poderá dever ao facto dos alunos revelarem uma preocupação com vivências interpessoais e procurarem realizar actividades que considerem prazerosas, deixando para segundo plano as questões académicas, contrariamente às raparigas.

No que se refere variáveis de suporte social, observou-se que as mulheres apresentam valores mais elevados, quer na quantidade de pessoas referidas quer na sua percepção da qualidade do suporte recebido, o que contrasta nitidamente com o facto dos inquiridos do sexo masculino referirem que, nas situações avaliadas, não recorrem a qualquer ajuda, sendo que as mulheres recorrem significativamente à mãe e aos amigos.

Este resultado foi de certa forma inesperado, uma vez que, na avaliação das vivências académicas, observou-se que os alunos revelam uma maior importância com as questões interpessoais. Assim, poder-se-á questionar a

veracidade das respostas dadas pelos rapazes ao nível da quantidade de pessoas que consideram que o apoiam em situações de necessidade e *stress*, podendo levar-nos a considerar que ou estes não se envolveram emocionalmente na prova ou que consideram realmente não ser apoiados por ninguém. Qualquer que seja a justificação para esta observação, é ainda de realçar que estes se encontram satisfeitos com o auxílio obtido, evidenciando altos resultados de equilíbrio emocional, tal como foi salientado anteriormente.

A qualidade de vida académica, tal como foi caracterizada anteriormente, consiste numa inovação ao nível da investigação nesta área, pois existem poucos estudos que considerem que as características da própria instituição possam influenciar a percepção de bem-estar subjectivo dos estudantes e o seu próprio ajustamento académico.

O instrumento desenvolvido para a avaliação desta dimensão apresentou uma boa fiabilidade (*alpha* de Cronbach de .87), e encontra-se dividido em cinco factores que explicam 62.61% da variância total dos resultados. É de notar que o primeiro factor reflecte a avaliação dos aspectos relacionados com as instalações da UAlg, o segundo factor refere-se às questões relacionadas com o curso frequentado, o terceiro consiste na percepção que os estudantes têm dos serviços disponíveis na UAlg, o quarto diz respeito às acessibilidades providenciadas pela instituição e, o último factor, remete para a avaliação do meio envolvente do *Campus*.

Os resultados desta variável permitiram verificar que os alunos que frequentam o ensino universitário, isto é, o *Campus* de Gambelas, apresentam valores significativamente mais elevados de qualidade de vida académica.

Quem conhece os dois *campi* consegue facilmente justificar estas diferenças, por exemplo pela idade das instalações, a sua localização, o material e serviços oferecidos, entre outros. Sendo ainda de sublinhar que este resultado torna-se ainda mais importante pelo facto da maior parte dos estudantes pertencer ao ensino politécnico.

Observa-se ainda que os alunos que têm uma matrícula e os que frequentam a FCHS fazem uma melhor avaliação da sua qualidade de vida académica, sendo de destacar que a FCHS pertence ao ensino universitário.

Tal como foi referido anteriormente o desajustamento académico apresenta muitas consequências, sendo que no nosso trabalho nos focamos no sucesso académico.

Os resultados obtidos permitiram verificar que os alunos que frequentam o ensino politécnico apresentam um sucesso académico mais elevado, sendo de sublinhar que, quando comparadas as escolas superiores ou faculdade, se observou que este lugar é ocupado pelos alunos da FCHS. Este resultado é assim, de certa forma, contraditório, uma vez que esta faculdade pertence ao ensino universitário e não ao politécnico. Todavia, é importante destacar que são as mulheres que apresentam uma média mais elevada de sucesso académico (embora não significativa) e que a maior parte dos estudantes que frequentam os cursos da FCHS são do sexo feminino.

Contrariamente ao esperado, verificou-se que os estudantes com uma matrícula apresentam indicadores de sucesso académico mais elevados, o que demonstra que o insucesso escolar vai aumentando à medida que o estudante vai avançando no seu percurso académico. O esperado seria que o estudante

aumentasse, ou pelo menos mantivesse, o seu nível de sucesso académico ao longo do seu percurso escolar, pelo que este resultado nos faz questionar o modo de funcionamento do próprio sistema universitário, será que este não é suficientemente estimulante? Será que não atende, não compreende, não apoia as necessidades de desenvolvimento e de conhecimento dos estudantes? E até as características de cada estudante, será que estes ainda não têm expectativas e objectivos definidos? Será que tomaram a escolha correcta? Será que não se encontram motivados?

No entanto, é necessário ter em conta que avaliar o (in)sucesso académico não é tarefa fácil, pois não existe uma medida fiável e validada. Neste sentido é necessário salientar que os resultados obtidos ao nível deste indicador poderão não representar a realidade académica, pois revelaram-se pouco discriminativos, tendo-se observado que 95% da amostra apresenta um valor mediano.

O presente trabalho tinha como objectivo central a análise das relações existentes entre BES e ajustamento académico, nomeadamente integração e suporte social, vivências académicas e sucesso académico, dos alunos do ensino superior e testar o modelo teórico previamente apresentado.

Os resultados desta análise permitiram verificar que a relação entre o suporte social e o BES é mediada pelas vivências académicas, sendo de destacar que apenas a quantidade de suporte social e as dimensões de carreira e pessoal se revelam significativas para esta equação.

Resultado semelhante foi obtido entre BES, integração social e vivências académicas, observando-se que as vivências académicas medeiam a relação entre as restantes variáveis.

Quando se procurou observar a influência dos indicadores de sucesso académico e de qualidade de vida e das restantes variáveis, foi possível verificar que o sucesso académico influencia directamente o BES, juntamente com o equilíbrio emocional e o relacionamento interpessoal da integração social e a dimensão pessoal das vivências académicas.

O modelo obtido foi sintetizado na Ilustração 3.

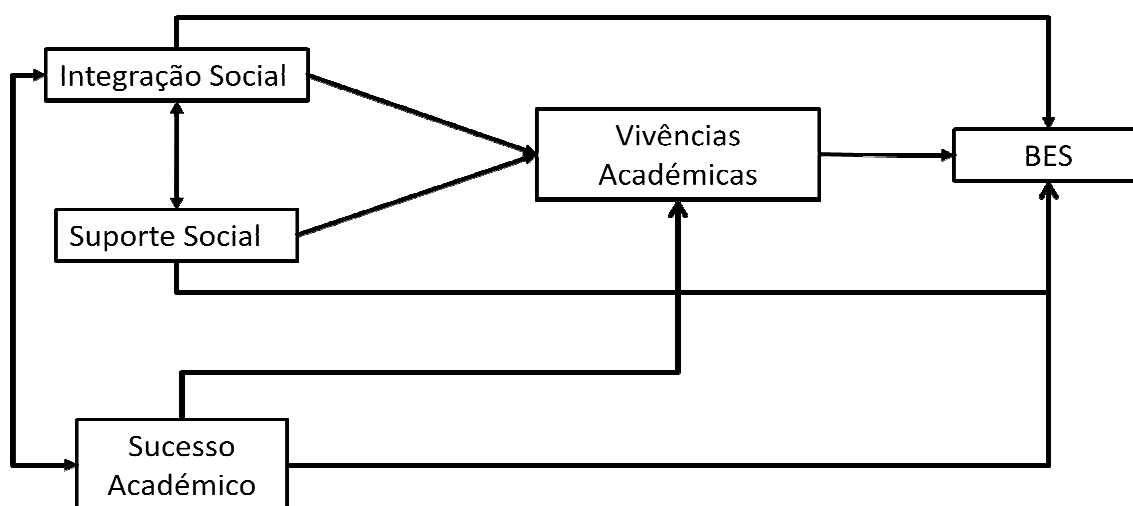


Ilustração 3: Esquema conceptual do modelo empírico encontrado

Através destes resultados foi então possível verificar que, tal foi proposto inicialmente, verifica-se uma influência entre as variáveis de cariz social e o BES, sendo de sublinhar que o maior valor explicativo do BES foi obtido pelas vivências académicas, as quais medeiam a relação entre as restantes. Isto é,

tal como sugerido nas hipóteses 2 e 3, as vivências académicas medeiam a relação entre o BES e o suporte social.

Assim, é possível compreender que embora o apoio da família, do pessoal docente e não docente seja significativo, mais importante do que a influência das questões sociais na felicidade dos estudantes, todas as experiências que vivem ao longo do percurso académico são determinantes para a avaliação que fazem da sua vida, ou seja, para a sua felicidade.

Contrariamente ao que era esperado, nenhuma das variáveis sócio-demográficas se assumiu como preditiva do BES dos estudantes. Resultado semelhante foi também obtido ao nível do indicador de qualidade de vida académica, mas não do sucesso académico. Assim, é necessário sublinhar que o sucesso académico exerce influência directa no BES, sendo ainda inter-relacionado com as vivências académicas.

Deste modo é então notório que a avaliação que os estudantes da Universidade do Algarve fazem da sua felicidade é influenciada essencialmente pelo seu desempenho académico e pelas suas experiências académicas, principalmente ao nível da sua dimensão pessoal, sendo que a dimensão interpessoal fica, de certo modo, em segundo plano.

Conclusões

Com o alargamento do conceito de saúde passou-se a dar mais importância aos aspectos mais subjectivos da vida do indivíduo, dos quais se pode destacar o bem-estar subjectivo (Bowling, 2005; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a).

Esta avaliação que o indivíduo faz da sua vida pode condicionar o seu envolvimento nos contextos e/ou situações em que se encontra inserido, dos quais se pode destacar o educacional.

Com o aumento de insucesso académico e de desistência dos alunos que frequentam o ensino superior (Almeida, Soares & Ferreira, 2002) torna-se cada vez mais pertinente conhecer os aspectos que tornam a sua estadia na universidade uma época feliz e que proporcione o seu desenvolvimento a todos os níveis, pois o ingresso no ensino superior e a adaptação à universidade apresentam-se como um período crucial de mudança e crescimento, revelando-se igualmente como uma etapa exigente e desafiante.

Neste sentido conhecer melhor como os alunos se sentem, as situações que experienciam, o modo como se adaptam ao longo da sua estadia no ensino superior permite não só desenvolver estratégias que os ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades, mas também a evitar o aparecimento de consequências negativas, como por exemplo reprovações, desistências, problemas psicológicos, entre outros.

Através da análise dos nossos resultados foi possível concluir que os inquiridos apresentam uma avaliação mediana da sua vida, sendo ainda de destacar que esta aumenta com a progressão académica. Por outro lado, verificou-se também que os alunos que apresentam mudanças de curso e/ou de instituição e aqueles que se encontram deslocados da sua residência habitam evidenciam uma predominância de emoções negativas.

Estes dados são particularmente importantes pois pressupondo-se que a avaliação que os estudantes fazem da sua vida espelha a avaliação da população geral, poder-se-á concluir que os portugueses não se encontram nem satisfeitos nem insatisfeitos com a sua vida, apresentando avaliações próximas das feitas pela população norte-americana (Watson *et al.*, 1988; *cit in* Balastsky & Diener, 1993).

Neste sentido e, à semelhança do que foi proposto inicialmente, é possível concluir que são as vivências académicas dos estudantes que apresentam um maior poder preditivo do seu BES, enquanto que o sucesso académico e as variáveis de cariz social apresentam uma menor percentagem explicativa. A este nível é de destacar que a amostra não se comporta toda do mesmo modo, sendo de destacar que os estudantes do sexo masculino se centram essencialmente em estratégias de cariz interpessoal e de carreira; e os do sexo feminino valorizam mais os estudos e o trabalho académico.

Contrariamente ao que era esperado não se verificou qualquer influência da qualidade de vida académica no modelo encontrado, observando-se todavia, diferenças significativas que permitem constatar que os alunos que

frequentam o ensino superior apresentam resultados mais elevados. Neste sentido, considera-se assim pertinente recolher mais dados com o objectivo de refinar os resultados obtidos, uma vez que a análise da fiabilidade demonstra que o instrumento desenvolvido apresenta bons indicadores.

Enquanto resultado de ajustamento académico avaliamos o sucesso académico, que, tal como foi referido anteriormente, apresenta uma influência no BES dos estudantes e que inter-relaciona-se directamente com as vivências académicas.

A avaliação do (in)sucesso académico não consiste numa tarefa fácil, não existindo concordância de procedimentos nos estudos que a utilizam. No presente trabalho optou-se por conjugar a opção e a nota de ingresso no ensino superior, a avaliação que fazem do seu método de estudo e da exigência do curso frequentado, a sua satisfação com o curso, a existência de mudança de curso e o número de disciplinas em atraso. No entanto é necessário sublinhar que a estratégia adoptada apresenta alguns problemas, nomeadamente o facto dos alunos, por vezes, não serem capazes de precisar a sua nota de ingresso e o número de disciplinas que deixaram em atraso, recorrendo a um número aproximado; além disso, a avaliação que fazem da exigência do curso, da sua satisfação com o curso e dos seus métodos de estudo, consistem em percepções, pelo que não são um indicador totalmente objectivo. Assim, consideramos que seria fundamental obter uma variável compósita que fosse o mais objectiva possível.

Esta questão poderia ter sido colmatada com o apoio dos serviços académicos ao nível da divulgação da média das disciplinas concluídas, do

número de disciplinas em atraso e da nota de ingresso, no entanto esta divulgação requer bastante tempo e muitas burocracias, pelo que foi necessário adoptar outra estratégia. Além disso, esta solução necessitaria que os inquiridos divulgassem o seu número de estudante, o que iria contra o anonimato da prova.

Os resultados desta análise permitiram concluir que os alunos que frequentam o ensino politécnico apresentam um indicador de sucesso académico mais elevado, sendo de destacar que são as mulheres e os alunos com uma matrícula que apresentam melhor aproveitamento escolar.

Uma vez que se pretende aprofundar o conhecimento sobre os factores educacionais e pessoais que afectam a felicidade do estudante universitário, considera-se pertinente que o presente modelo teórico seja testado recorrendo a outras variáveis que se considerem importantes.

Percebe-se então que a relação entre o BES e o ajustamento académico apresenta muitas particularidades, sendo necessário recorrer a uma replicação da presente investigação. Por outro lado, consideramos ainda que seria importante aprofundar esta relação recorrendo à avaliação de outras variáveis

Partindo do princípio que o ingresso no ensino superior e a adaptação à universidade consiste num momento *stressor* (Diniz & Almeida, 2006; Ferraz & Pereira, 2003; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006), consideramos que seja importante o levantamento das situações académicas que são avaliadas como ameaçadoras para a sua integridade (Lazarus & Folkman, 1984; *cit in* Costa & Leal, 2004). Além disso, e como complemento a esta avaliação, seria de valorizar o estudo das

estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes para lidar com estas situações (Costa & Leal, 2004).

Por outro lado, e pressupondo que os alunos que apresentam objectivos de vida minimamente definidos evidenciam resultados académicos mais elevados e, conseqüentemente um nível de felicidade mais elevado (Albuquerque, Noriega, Martins & Neves, 2008; Oishi, Diener, Suh & Lucas, 1999, *cit in* Diener & Biswas-Diener, 2000), e que, segundo Ferraz e Pereira (2003), os alunos que demonstram expectativas desajustadas à realidade académica evidenciam pouca satisfação com o curso frequentado e com a vida académica em geral. Assim seria pertinente a avaliação quer dos objectivos face à frequência universitária, quer das suas expectativas académicas.

Outra das variáveis que parece também influenciar o ajustamento académico, o (in)sucesso académico e o BES é o nível sócio-económico, pois os estudos (por exemplo Almeida, Guisande, Almeida & Barca, 2005) com alunos provenientes de estatutos sócio-económicos mais baixos demonstram que estes tendem a ingressar em cursos com menor prestígio social. Sendo ainda de destacar que os pais destes alunos geralmente apresentam baixas habilitações literárias (por exemplo Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

É de notar que, para além do que foi referido anteriormente, a nossa investigação apresenta algumas limitações, principalmente ao nível da amostra, sendo de sublinhar, em primeiro lugar que esta foi seleccionada com recurso a um sistema de amostragem por conveniência e apresenta um baixo número de participantes, quando comparada com a totalidade da população universitária portuguesa, pelo que seria desejável a replicação da presente

investigação com o recurso a uma amostra que fosse representativa da população universitária portuguesa e que testasse o conjunto de relações e implicações entre as variáveis em simultâneo.

Além disso, considera-se que seria desejável o equilíbrio da amostra em termos de sexo, de área de estudo, de tipo de ensino e de número de matriculas, o que possibilitaria a replicação dos resultados.

Por outro lado, seria também importante que fosse realizada uma análise mais pormenorizada relativamente à idade, pois o facto dos estudantes virem de um percurso escolar ou, pelo contrário, ingressarem no ensino superior alguns anos mais tarde, poderá condicionar as suas prioridades, modo de ver e avaliar a vida, entre outros.

Por último, é ainda valorizado a replicação deste estudo em diferentes momentos, pois na maior parte dos estudos encontrados são utilizados dois momentos de avaliação (por exemplo Diniz & Almeida, 2005), um à entrada no ensino superior e outro no segundo semestre, pois os resultados apontam para a existência de modelos funcionais diferentes. Todavia, penso que seria necessário a realização de um estudo longitudinal, recorrendo a vários momentos de avaliação que permitissem conhecer a evolução de cada uma destas dimensões e possibilitasse o desenvolvimento de estruturas de apoio voltadas directamente para os problemas evidenciados.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C. & Neves, M. (2008). Locus de Controle e Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Almeida, L., Ferreira, A. & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de um Versão Reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L., Guisande, M., Soares, A. & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do Ajustamento dos Estudantes Universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Balastsky, G. & Diener, E. (1993). Subjective Well-Being Among Russian Students. *Social Indicators Research*, 28, 225-243.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescents*, 32 (2), 67-79.
- Bowling, A. (2005). *Measuring Health - A Review of Quality of Life Measurement Scales* (3ª ed). England: Open University Press.

- Cha, K. (2003). Subjective Well-being Among College Students. *Social Indicators Research*, 62 (63), 455-477.
- Coleta, J. & Coleta, M. (2006). Felicidade, Bem-Estar Subjectivo e Comportamento Académico de Estudantes Universitários. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 533-539.
- Compton, W. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de Coping e Saúde Mental em Estudantes Universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal, *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, E. & Leal, I. (2006). Estratégias de Coping em Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 189-199.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000). New Directions In Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 21-33.
- Diener, E., Sapyta, J. & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

- Diniz, A. & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de Construção e Validação. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 461-478.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em Estudantes do Primeiro Ano: Estudo Diacrónico da Interacção entre o Relacionamento com Pares, o Bem-Estar Pessoal e o Equilíbrio Emocional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 29-38.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2007). Vivências da Primeira Fase de Integração Universitária e Mudança de Curso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 201-210.
- Faria, M. & Carvalho, S. (2006). Perfil Psicológico do Super-Estudante do Ensino Superior. In I. Leal, J. Pais-Ribeiro & S. Neves de Jesus, *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 761-767). Faro: Universidade do Algarve.
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expectativas e Vivências Académicas: Impacto no Rendimento dos Alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Ferraz, M. & Pereira, A. (2003). A Dinâmica da Personalidade e o Homesickness (Saudades de Casa) dos Jovens Estudantes Universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação Académica em Estudantes do 1º Ano: Diferenças de Género, Situação de Estudantes e Curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.

- Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo - Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005a). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005b). Contribuição para o Estudo da Versão Portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo Psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 219-227.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005c). Contribuição para o Estudo da Versão Portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao Conceito de Afecto. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 209-218.
- Giacomoni, C. (2004). Bem-Estar Subjectivo: em Busca da Qualidade de Vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Huppert, F. & Whittington, J. (2003). Evidence for the Independence of Positive and Negative Well-Being: Implications for Quality of Life Assessment. *British Journal of Health Psychology*, 8, 107-122.
- Imaginário, S., Duarte, J., Jesus, S. & Vieira, L. (2010). O Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da UAlg. *Poster apresentado no IX Encontro de Psicologia no Algarve, 19-20 Maio*. Faro: Universidade do Algarve.
- Jesus, S. (2006). Bem-Estar em Psicologia da Saúde. In I. Leal (Coord.), *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (pp. 81-98). Coimbra: Quarteto Editora.

- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M. & Primi, R. (2008). Inteligência e Rendimento Escolar: Análise da sua Relação ao Longo da Escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 83-99.
- Lent, R. & Brown, S. (2006). Integrating Person and Situation Perspectives on Work Satisfaction: A Social-Cognitive View. *Journal of Vocation Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R., Lopez, A., Lopez, F. & Sheu, H. (2008). Social Cognitive Career Theory and the Prediction of Interests and Choice Goals in Computing Disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H. & Singley, D. (2009). Social Cognitive Predictors of Academic Adjustment and Life Satisfaction in Portuguese College Students: A Longitudinal Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Malveiro, J. (2002). Uma Perspectiva sobre Intervenção Psicológica e o Apoio Psicopedagógico na Universidade do Algarve. In S. Jesus (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. & Barca, A. (2005). Atribuições Causais e Rendimento Académico: Impacto das Habilitações Escolares dos Pais e do Género dos Adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saude e Doenças*, 2 (2), 43-53.

- Michalos, A. (1991). *Global Report on Students Well-Being*. Nova Iorque: Springer.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2008). Relação entre Vinculação, Sintomatologia Psicopatológica e Bem-Estar em Estudantes do Primeiro Ano do Ensino Superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 89-93.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. & Almeida, L. (2005). Rendimento Académico: Influência dos Métodos de Estudo. *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3505-3516). Braga: Psiquilibrios.
- Mota, C. & Matos, P. (2006). Coping Across Situations Questionnaire - CASQ- numa Amostra de Adolescentes Portugueses. *Psychologica*, 43, 211-226.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E. & Suh, E. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990
- Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J. & Diniz, A. (2010). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Estudos de Validade com Estudantes da Universidade do Algarve. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes *et al.* (Edits.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 103-115). Braga: Psiquilibrios.
- Pais-Ribeiro, J. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora

- Pais-Ribeiro, J. (2006). Relação entre a Psicologia Positiva e as suas Variáveis Protectoras e a Qualidade de Vida e Bem-Estar como Variáveis de Resultado. In I Leal (Coord.), *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (pp. 231-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Parreira, A. (2006). *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida - Um Guia para a Acção*. Lisboa: Instituto Monitor.
- Pereira, A. (1999). *Guia Prático de Utilização do SPSS* (2ª ed corrigida). Lisboa: Edições Silabo.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. *et al.* (2006). Sucesso e Desenvolvimento Psicológico no Ensino Superior: Estratégias de Intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 51-59.
- Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do SSQ6. *Psychologica*, 30.
- Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2005). A Percepção do Suporte Social da Família e dos Amigos como Elementos Facilitadores da Transição para o Ensino Superior. *Actas do VIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, 467-485.
- Rafael, G. (2002). Estudo da Auto-Estima e das Estratégias de Coping dos Estudantes da Universidade do Algarve. In S. Jesus (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rodrigues, D., Ramos, R. & Mendes, J. (2005). Modelo de valiação da Qualidade de Vida Aplicada a um Campi Universitários. *Anais do PLURIS*

2005 : *Actas do Congresso Luso-Brasileiro para o Planeamento Urbano Regional Integrado Sustentável* (cd-rom). São Carlos.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

Santos, L. & Almeida, L. (2001). *Vivências Académicas e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º Ano* (Vol. 2). Braga: Lusografe.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (3) 503-515.

Siqueira, M. & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 201-209.

Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU): Estudo com Estudantes de Ciências e Tecnologias versus Ciências Sociais e Humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.

Souza, C. (2007). Qualidade de Vida e Saúde. In M. Siqueira, S. Jesus & V. Oliveira (Org.). *Psicologia da Saúde – Teoria e Pesquisa* (pp. 139-150). São Bernardo do Campo: Editora Metodista.

Uchoa, E., Rozemberg, B. & Porto, M. (2002). Entre a Fragmentação e a Integração: Saúde e Qualidade de Vida de Grupos Populacionais Específicos. *Informe Epidemiológico SUS*, 11 (3), 115-128.

- Valadas, S. (2007). Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem. Tese de Doutoramento não Publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Vieira, L. S. & Jesus, S. N. (2007). A felicidade nos professores como expressão de saúde. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. Oliveira (Orgs.). *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa* (pp. 259-286). São Bernardo do Campo: Editora Metodista.
- Zheng, X., Sang, D. & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective Well-Being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5, 57-72.

Anexos

A - Consentimento Informado

A presente investigação está a ser levada a cabo no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade do Algarve e tem como objectivo estudar o bem-estar subjectivo dos alunos da mesma instituição, tendo em conta alguns factores tais como sucesso académico, percepção da instituição e suporte social percebido.

Assim, todos os alunos da Universidade do Algarve (Campus da Penha, de Gambelas e de Portimão e Escola Superior de Saúde de Faro) podem participar na investigação se o desejarem, visto que a participação é voluntária, pelo que a não participação ou desistência não trará quaisquer consequências.

Se concordar participar no estudo, ser-lhe-á pedido que preencha alguns questionários, que demorará cerca de 30 minutos. Agradeço que responda a todas as perguntas, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas, e que seja sincero. É garantido o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade das respostas. Além disso, todos os dados recolhidos serão utilizados somente nesta investigação e os resultados poderão ser consultados na Biblioteca Central da Universidade do Algarve após defesa pública da dissertação.

Tomei conhecimento dos objectivos deste estudo e do que necessito fazer para participar. Compreendo que toda a informação obtida será estritamente confidencial e que a minha identidade e dados fornecidos não poderão ser revelados em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa.

Antes de entregar por favor verifique que respondeu a todas as questões

A investigadora

O participante

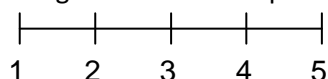
Susana Imaginário

Data: __/__/____

B - Questionário Sócio-Demográfico

1. Sexo Masculino Feminino
2. Idade _____ anos
3. Naturalidade (concelho) _____
4. Curso
 - 4.1. Designação: _____
 - 4.2. Grau:
 - 1º Ciclo (Licenciatura)
 - 2º Ciclo (Mestrado)
 - 1º + 2º (Mestrado Integrado)
 - 3º Ciclo (Doutoramento)
 - 4.3. Número de matrículas no curso referido anteriormente _____
 - 4.4. Ano frequentado _____
5. Situação escolar actual
 - 5.1. Por motivos de frequência do curso deslocou-se da sua residência habitual?
 - Não
 - Sim - Onde reside? casa própria
 - casa alugada
 - casa de familiares
 - residência universitária
 - outra: _____
 - 5.2. Tem disciplinas em atraso?
 - Não
 - Sim. Quantas? _____

5.3. Numa escala de 1 a 5 em que 1 representa pouco e 5 representa muito, como avalia as exigências do curso que frequenta? (assinale com um círculo).



a) Porquê? _____

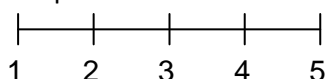
5.4. Habitualmente, onde estuda?

- no quarto
- na biblioteca
- casa de amigos
- outro: _____

5.5. E como estuda?

- sozinho
- em grupo, com colegas do mesmo curso/ano
- com colegas de outros cursos
- outro: _____

5.6. Numa escala de 1 a 5 em que 1 representa pouco e 5 representa muito, como considera que os seus métodos de estudo são adequados? (assinale com um círculo).



a) Justifique. _____

6. Percurso escolar

6.1. Ao longo do percurso académico mudou de curso/instituição?

- Não (Se respondeu não passe à pergunta seguinte)
- Sim

a) Qual era o curso/instituição que frequentava antes? _____

b) Qual o motivo da mudança? _____

7. O curso/instituição em que se encontra é o seu pretendido?

Não

Sim (Se respondeu sim passe à pergunta seguinte)

a) Quando se candidatou ao ensino superior ingressou em que opção?

1^a

2^a

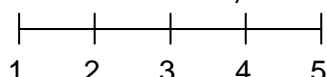
3^a

4^a

5^a

6^a

8. Numa escala de 1 a 5 indique qual o seu grau de satisfação com o curso que frequenta (assinale com um círculo).



9. Qual foi a sua nota de ingresso na universidade? _____

10. Tendo por base uma escala de 1 a 5, em que 1 representa POUCO e 5 representa MUITO, avalie o seu grau de satisfação com as situações representadas a baixo. Se pretender, pode ainda acrescentar outras que considere pertinentes.

	1	2	3	4	5
As instalações da UAlg no geral.					
Os materiais (ex mesas, cadeiras) existentes nas salas de aulas.					
O equipamento informático disponível na universidade.					
As condições das salas utilizadas para cadeiras específicas (ex. laboratórios, salas de computadores).					
Os conteúdos leccionados no curso.					
Os materiais de apoio ao curso oferecidos pelos professores e pela instituição.					
A qualidade dos professores.					
A ajuda e auxilio oferecido pelos docentes.					
Os horários e acessibilidade às bibliotecas.					
A qualidade e quantidade de bibliografia existente nas bibliotecas.					
A quantidade de bares e cantinas existentes nos Campus.					
A quantidade e qualidade da comida e bebida oferecida pelas cantinas e bares.					

O funcionamento e qualidade de atendimento dos serviços académicos.					
A funcionalidade dos serviços académicos virtuais.					
A qualidade e diversidade das residências universitárias.					
O número de lugares de estacionamento.					
A acessibilidade e qualidade de transportes e infra-estruturas de acesso aos campus.					
A localização dos campus.					
O meio envolvente dos campus.					
A segurança da instituição					

C - SWLS

(Diener *et al.*, 1985; adaptada ao português por Simões, 1992)

Mais abaixo, encontrará cinco afirmações, relativas ao modo como encara a sua vida, com as quais poderá concordar ou discordar. Usando a escala de 1 a 5 que se segue, indique o seu grau de acordo com cada item, preenchendo o círculo que melhor traduza a sua opinião. A escala é a seguinte:

1-Discordo muito
2-Discordo um pouco
3-Não concordo nem discordo
4-Concordo um pouco
5-Concordo muito

1. A minha vida parece-me, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	 1 2 3 4 5
2. As minhas condições de vida são muito boas.	 1 2 3 4 5
3. Estou satisfeito (a) com a minha vida.	 1 2 3 4 5
4. Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava.	 1 2 3 4 5
5. Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	 1 2 3 4 5

D - PANAS

(Watson, Clarck & Tellegen, 1988; adaptação ao português Galinha & Pais-Ribeiro, 2005)

Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada palavra e marque a resposta adequada no espaço anterior à palavra. Indique em que medida sentiu cada uma das emoções na última semana.

1-Nada ou muito ligeiramente
2-Um pouco
3-Moderadamente
4-Bastante
5-Extremamente

- | | |
|---------------------------------|-----------------|
| ___ Interessado | ___ Orgulhoso |
| ___ Perturbado | ___ Irritado |
| ___ Excitado | ___ Encantado |
| ___ Atormentado | ___ Remorsos |
| ___ Agradavelmente surpreendido | ___ Inspirado |
| ___ Culpado | ___ Nervoso |
| ___ Assustado | ___ Determinado |
| ___ Caloroso | ___ Trémulo |
| ___ Repulsa | ___ Activo |
| ___ Entusiasmado | ___ Amedrontado |

E - QVA-R

(Almeida, Ferreira & Soares, 2001)

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas deles têm a ver com ocorrências dentro da sua escola/faculdade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudantes do ensino superior.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escale de 1 a 5 pontos conforme indicado:

1-Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
2- Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
3- Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
4- Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
5- Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

	1	2	3	4	5
1. Faço amigos com facilidade na minha universidade.					
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.					

3. Mesmo que pudesse não mudaria de universidade.					
4. Apresento oscilações de humor.					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma.					
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.					
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.					
9. Sinto-me triste ou abatido(a).					
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.					
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado(a) e confuso(a).					
12. Gosto da universidade que frequento.					
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.					
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.					
15. Conheço bem os serviços existentes na minha universidade.					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.					
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.					
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.					
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.					
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.					
23. Sinto confiança em mim próprio(a).					

24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na universidade.					
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.					
26. Sinto-me mais isolado(a) dos outros de algum tempo para cá.					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
28. Tenho momentos de angústia.					
29. Utilizo a biblioteca da faculdade/universidade.					
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num projecto pessoal.					
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.					
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.					
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.					
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.					
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.					
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
38. Sou conhecido(a) como uma pessoa amigável e simpática.					
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.					
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					

43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.					
45. Sinto-me fisicamente debilitado(a).					
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.					
48. A biblioteca da minha universidade está bem apetrechada.					
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha universidade.					
51. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.					
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
53. Tenho boas competências de estudo.					
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
55. Tenho-me sentido ansioso(a).					
56. Estou no curso com que sempre sonhei.					
57. Sou pontual na chegada às aulas.					
58. A minha universidade tem boas infra-estruturas.					
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.					
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.					

F - SSQ-6

(Sarason, Shearin & Pierce, 1987; adaptação ao português Pinheiro & Ferreira, 2001)

As questões que se seguem são acerca das pessoas que no seu meio lhe disponibilizaram ajuda ou apoio. Cada questão tem duas partes. Na primeira parte, assinale, preenchendo os quadrados correspondentes, todas as pessoas que conhece, com quem pode contar para o ajudar ou apoiar nas situações que lhe são apresentadas. Caso queira indicar alguém que não se encontre mencionado, pode fazê-lo na opção “outra pessoa” (veja exemplo, por favor).

Na segunda parte, indique, preenchendo o quadrado respectivo, o número (de 1 a 6) que melhor traduza o seu grau de satisfação em relação à globalidade do apoio ou ajuda que tem (veja o exemplo, por favor).

Se em relação a um determinada questão não tem elementos de ajuda ou apoio para referir, preencha o quadrado relativo à categoria “Ninguém”, mas seleccione sempre o seu nível de satisfação.

Exemplo:

- Com quem é que se pode realmente contar para o fazer sentir-se melhor quando está desiludido com alguma coisa?

- | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input checked="" type="checkbox"/> Mãe | <input checked="" type="checkbox"/> Namorado(a) | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| | <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Companheiro(a)/ conjugue | <input checked="" type="checkbox"/> Outro colega |
| | <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique): |

AVÓ

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

1. Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

2. Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se mais relaxado/a quando está tenso/a ou sob pressão?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

3. Quem é que o/a aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

4. Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independentemente do que lhe possa estar a acontecer a si?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

5. Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se melhor quando se sente mesmo em baixo?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

6. Com quem é que pode realmente contar para o/a consolar quando está muito preocupado/a?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheira(o)/conjugue |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amiga/amigo |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> namorada(o) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa: _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | Insatisfeito | Algo insatisfeito | Pouco satisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |

G- EISES

(Diniz & Almeida, 2005)

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua integração no Ensino Superior ou, por outras palavras, como decorre a sua experiência de estudante neste nível de Ensino.

Responda, por favor, com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala:

- | |
|------------------------------|
| 1-Discordo totalmente |
| 2-Discordo |
| 3-Nem concordo, nem discordo |
| 4-De acordo |
| 5-Totalmente de acordo |

- ___ 01. Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 02. Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 03. Tenho andado triste, nestes tempos de Universidade.
- ___ 04. Tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 05. Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 06. Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.
- ___ 07. Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 08. A tensão que sinto no período de avaliações prejudica o meu desempenho.
- ___ 09. Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.), nestes tempos de Universidade.
- ___ 10. Tenho-me divertido, nestes tempos de Universidade.