

**Andréia Fraga da Glória**

**O Papel dos Propósitos de Vida e da Integração Académica no  
Ajustamento Académico: Estudo Comparativo com  
Estudantes Universitários Brasileiros em (e sem) Mobilidade  
Internacional**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Andréia Fraga da Glória**

**O Papel dos Propósitos de Vida e da Integração Académica no  
Ajustamento Académico: Estudo Comparativo com  
Estudantes Universitários Brasileiros em (e sem) Mobilidade  
Internacional**

Mestrado em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de:

Prof.º Doutor Luís Sérgio Vieira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Faro

2022

# **O Papel dos Propósitos de Vida e da Integração Acadêmica no Ajustamento Acadêmico: Estudo Comparativo com Estudantes Universitários Brasileiros em (e sem) Mobilidade Internacional**

## **Declaração de Autoria de Trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

---

(Andréia Fraga da Glória)

*Copyright* em nome de Andréia Fraga da Glória

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## Agradecimentos

Depois de uma árdua batalha, a concretização do presente projeto de investigação, uma marca importante na minha vida profissional, não poderia deixar de expressar os meus mais profundos e sinceros agradecimentos, a um conjunto diverso de pessoas que direta ou indiretamente me acompanharam e contribuíram para que este projeto se tornasse realidade. À todos, sem exceção, o meu muito obrigado.

Em primeiro lugar, agradeço à Deus por ter me dado à vida e me proporcionado a felicidade de encontrar pessoas maravilhosas em meu caminho e ter permitido a caminhada até aqui. Muita gratidão.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor Luís Sérgio Vieira pela, principalmente, paciência, orientação, incansáveis elucidações mesmo quando tudo parecia tão desafiador. Ao mesmo tempo, utilizando a maestria do conhecimento, transmitindo-me confiança e carinho, sempre me motivando, manifestando apoio tanto nas aprendizagens académicas, como pessoais que integram minha vida.

Aos voluntários que participaram deste estudo, meu muito obrigada. Sem vocês não haveria possibilidade do mesmo ocorrer.

Á Bianca e Spencer, meus fiéis companheiros, minha eterna gratidão e amor por vocês, por todos os momentos em que tudo parecia ‘nublado’, vocês sempre traziam a esperança e o ‘sol’.

Á amiga Paula Pillar, sempre me apoiando nas minhas decisões, motivando e acreditando em mim, meu profundo agradecimento.

Á Beatriz Monteiro, minha gratidão por sempre ter acreditado, motivado, todos os momentos de descontração e risadas quando mais era necessário.

Ao Glauber Rocha, obrigada por enxergar em mim aquilo que mais ninguém vê e principalmente, por sempre ter acreditado em mim.

E Finalmente, dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, minha tia Elizabeth, a quem considero minha segunda mãe por sempre me cuidar, transmitir apoio para o que for, alegrando-se com minhas alegrias e conquistas. Compartilhamos mais do que um mero sentimento, não se coloca em palavras; minha avó Lélia (*In Memoriam*), a quem era minha fã nº1, por sempre acreditar em mim e nos meus propósitos de vida, transpondo a saudade que a distância trazia, alegrando-se imensamente por um simples sorriso meu; minha querida e amada mãe, pessoa mais importante da minha vida e quem devo tudo, pois nunca deixou de acreditar em mim, sofrendo comigo, alegrando-se com minhas alegrias e pequenas conquistas, meu maior exemplo de pessoa, seus ensinamentos serviram para que eu saiba o quanto vale a perseverança e a sempre confiar em mim. Assim, meu muito obrigada por tudo.

## Resumo

O propósito de vida tem mostrado ser um fator com implicações relevantes para o ajustamento dos estudantes ao contexto do ensino superior. Cabe assim à Universidade considerá-lo e adotar critérios e desenvolver ações que facilitem a adaptação dos estudantes à nova condição acadêmica. Esta investigação pretende contribuir para o conhecimento do contributo dos propósitos de vida no ajustamento e na integração acadêmica em estudantes universitários brasileiros, e ainda, compreender o impacto que as iniciativas de mobilidade internacional têm nas mesmas dimensões.

Utilizamos uma amostra de 212 pessoas, 126 do sexo feminino (59.4%) e 86 do sexo masculino (40.6%), com média de idade de aproximadamente 24 anos. Para a análise das dimensões, propósitos de vida e crescimento pessoal, utilizámos a Escala de Bem-Estar Psicológico de Ryff; para a análise da integração social no ensino superior foi usado a Escala de Integração Social no Ensino Superior; e para a análise do ajustamento académico foi usado o *Academic Adjustment Questionnaire*; e ainda, aplicámos um questionário sociodemográfico.

Efetuámos o estudo da associação entre propósito de vida, integração social e ajustamento académico, seguida da análise de diferenças entre grupos, em função de variáveis sociodemográficas como a idade, a opção de escolha do curso, a mobilidade, grau académico. Os resultados foram discutidos à luz da literatura e levam-nos a considerar que as pessoas que carregam consigo um propósito/objetivo de vida definido, apresentam uma percepção de vida em prol do progresso, crescimento e desenvolvimento pessoal, contribuindo assim para a integração social e o ajustamento académico. Observou-se também, resultados mais favoráveis aos estudantes em que não se encontram em mobilidade internacional em todas as dimensões estudadas. Por último, são discutidas as limitações inerentes ao estudo e as implicações para investigações futuras.

**Palavras-chave:** Propósito de vida, ajustamento académico, adaptação académica, integração social, ensino superior.

## **Abstract**

The purpose of life has been shown to be a factor with relevant implications for the adjustment of students in the context of higher education. Thus, it is up to the University to consider it and adopt criteria and develop actions that facilitate the acclimation of students to the new academic condition. This research aims to add to the knowledge of the contribution of life purposes in the adjustment and academic integration in Brazilian university students, and, to understand the impact that international mobility initiatives have in the same dimensions.

We used a sample of 212 people, 126 female (59.4%) and 86 male (40.6%), with a mean age of approximately 24 years. For the analysis of dimensions, life purposes and personal growth, we used the Ryff Psychological Well-Being Scale; for the analysis of social integration in higher education, the Social Integration in Higher Education Scale was used; and for the analysis of academic adjustment, the Academic Adjustment Questionnaire was used; and still, we applied a sociodemographic questionnaire.

We carried out the study of the association between life purpose, social integration and academic adjustment, followed by the analysis of differences between groups, according to sociodemographic variables such as age, choice of course, mobility, and academic degree. The results were discussed in the light of the literature and lead us to consider that people who carry a defined purpose in life/goal present a perception of life in favor of progress, growth and personal development, thus contributing to social integration and academic adjustment. It was also observed, more favorable results for students who are not in international mobility in all dimensions studied. Finally, limitations inherent to the studies and implications for future investigations are discussed.

**Keywords:** Purpose in life, academic adjustment, social integration, higher education.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I - Enquadramento Teórico.....	14
Capítulo 1 – A Mobilidade internacional no Ensino Superior.....	15
Capítulo 2 – Bem-Estar Psicológico e os propósitos de vida em Estudantes do Ensino Superior.....	20
2.1. O propósito de vida como ingrediente do bem-estar psicológico.....	20
2.2. O propósito de Vida em Estudantes do Ensino Superior.....	25
2.3. A Avaliação dos Propósitos de Vida.....	29
Capítulo 3 – Integração Social em Estudantes do Ensino Superior.....	33
3.1. A definição de integração social em estudantes do ensino superior.....	33
3.2. A Avaliação da Integração Social no Ensino Superior.....	38
Capítulo 4 - Ajustamento Académico em Estudantes do Ensino Superior.....	41
4.1. A definição de ajustamento académico em estudantes do ensino superior.....	41
4.2. Avaliação do Ajustamento Académico no Ensino Superior.....	46
PARTE II - Enquadramento Metodológico .....	51
Capítulo 5 - Objetivos e Hipóteses.....	52
Capítulo 6 – Metodologia.....	53
6.1. Amostra .....	53
6.2. Variáveis em Estudo e Instrumentos.....	56
Questionário Sociodemográfico.....	56
Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP).....	56
Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES).....	59
<i>Academic Adjustment Questionnaire</i> (AAQ).....	60
6.3. Procedimentos de recolha e de análise de Dados.....	62
Capítulo 7 – Apresentação dos Resultados .....	64
7.1. Estatística Descritiva.....	64
7.2. Análises de diferenças.....	66
7.3. Análises de correlação.....	69
Capítulo 8 - Discussão dos Resultados.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	80
ANEXOS .....	90

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 6.1</b> - Distribuição da amostra em função das características sociodemográficas (frequência absoluta e frequência relativa).....	53
<b>Tabela 6.2</b> - Distribuição da amostra por Instituição de Ensino Superior e o respectivo País (frequência absoluta e frequência relativa).....	54
<b>Tabela 6.3</b> - Distribuição da amostra por área dos cursos e a sua respectiva distribuição por País (frequência absoluta e frequência relativa).....	55
<b>Tabela 7.1</b> - Distribuição da amostra ( $N=212$ por disciplinas em atraso (frequência absoluta e frequência relativa).....	64
<b>Tabela 7.2</b> - Distribuição da amostra por motivos da saída do Brasil (frequência absoluta e frequência relativa).....	65
<b>Tabela 7.3</b> - Distribuição da amostra por motivos de ficar estudando no Brasil (frequência e percentagem).....	65
<b>Tabela 7.4</b> - Valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão das dimensões em estudo.....	67
<b>Tabela 7.5</b> - Distribuição dos resultados das dimensões em estudo por mobilidade internacional .....	68
<b>Tabela 7.6</b> - Correlações inter-dimensões com fator idade e país (Coeficiente de correlação de Pearson) .....	71

## Índice de Anexos

Anexo A. Questionário Sociodemográfico.....	91
Anexo B. Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP).....	93
Anexo C. Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES).....	94
Anexo D. <i>Academic Adjustment Questionnaire</i> (AAQ).....	95

## Introdução

A Universidade assume hoje um lugar privilegiado e bastante procurado por jovens e adultos, candidatos à qualificação necessária para fazer frente aos desafios e exigências do mundo, em busca de obter o conhecimento e as competências necessárias ao exercício das profissões técnicas superiores (Granado et al., 2005). Com efeito, a transição para o ensino superior pode ser entendida como um momento potencializador de crises e desafios ao desenvolvimento do jovem/adulto, por isso tem-se mostrado crescente a preocupação com a questão da integração dos estudantes no ensino superior, tanto no contexto internacional, quanto brasileiro.

A transição constitui, assim, um marco na vida de muitos jovens e adultos, sendo pautado por um conjunto de exigências pessoais, acadêmicas e sociais, com importância, a salientar, às dificuldades de adaptação e de rendimento acadêmico dos estudantes (Cunha & Carrilho, 2005). Com isso, é de notar que o insucesso acadêmico e o abandono no ensino superior atingem níveis preocupantes na maioria dos países (Ferreira et al., 2001), pois nesta fase podem surgir problemas pessoais como solidão, timidez, limitações nas competências sociais, dificuldade de relacionamento com professores e colegas, tomadas de decisão e perturbações emocionais.

Segundo Almeida et al., (2012), o apoio familiar, dos pares ou dos recursos da instituição demonstram-se importantes e necessários face ao forte impacto das crises emocionais dos estudantes universitários, para enfrentar os desafios que se deparam neste percurso.

Tal cenário é ainda mais sensibilizado quando os estudantes experienciam a mobilidade internacional. Onde deparam-se com as dificuldades e desafios e o afastamento do

ambiente familiar e da rede de apoio, podendo impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso ( Zago, 2006).

No entanto, nem sempre as dificuldades percebidas provocam desajuste ou ideia de desistência e de abandono de curso. Segundo Teixeira et al. (2012), enquanto alguns alunos conseguem enfrentar as dificuldades e interpretá-las como se fossem desafios, outros as percebem como barreiras intransponíveis.

Neste sentido, faz-se fundamental compreender se a existência de um propósito de vida contribui para a persistência face a tais desafios, bem como o envolvimento em determinados objetivos de vida pode contribuir com o modo como se sentem integrados e ajustados à instituição frequentada, a fim de que o sucesso acadêmico seja atingido.

Desta forma, referindo-se ao sucesso acadêmico, sua definição ultrapassa a restritiva noção de rendimento escolar, traduzido numa nota em certa disciplina ou na média no final do ano, sendo assim, propõe-se uma visão mais contextualista, onde o sucesso acadêmico do aluno é avaliado através do progresso que o aluno vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como o desenvolvimento de competências académicas e cognitivas; estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes (Almeida & Ferreira, 1999 citado por Ferreira et al., 2001).

Visto isso, esta investigação tem como principal objetivo estudar o papel do propósito de vida e da integração académica na contribuição do ajustamento académico, em contexto universitário, em estudantes brasileiros do ensino superior, e ainda, compreender o impacto que as iniciativas de mobilidade internacional têm nas mesmas dimensões.

O presente trabalho divide-se em 2 partes. Na primeira apresenta-se um enquadramento teórico, constituído por quatro capítulos. O primeiro é dedicado aos estudantes do ensino superior em, incluindo aqueles em contexto de mobilidade internacional; o segundo apresenta os propósitos de vida quanto dimensão do bem-estar psicológico; o terceiro introduz a integração social em estudantes do ensino superior; e quarto, ao ajustamento académico no contexto universitário.

Nos respectivos capítulos, pode ser encontrado uma breve evolução dos respectivos conceitos e revisão literária, e posteriormente são expostos os estudos empíricos que estão na base da investigação por nós desenvolvida. Na segunda parte, dividida em quatro capítulos (cinco, seis, sete e oito), é apresentado o estudo em si. O capítulo cinco é dedicado aos objetivos e hipótese do estudo. O sexto capítulo encontra-se a metodologia, onde se faz a caracterização da amostra, apresentam-se os instrumentos utilizados escrevem-se as suas propriedades psicométricas, concluindo-se com a descrição dos procedimentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados. O capítulo sete é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos e o oito consiste na discussão dos mesmos, procurando relacioná-los com os descritos na primeira parte.

## **PARTE I - Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1 – A Mobilidade Internacional no Ensino Superior**

A entrada para o ensino superior por si só, envolve um conjunto significativo de mudanças num curto espaço de tempo, requerendo do indivíduo que ali está em transição, um leque de competências para melhor adaptação neste novo ambiente. Esta mudança constitui, assim, uma fase de grande relevância e importância na vida de muitos jovens e adultos, sendo marcado por um conjunto de exigências, pois os estudantes confrontam-se com uma série de mudanças pessoais, interpessoais, familiares e institucionais com impacto na sua adaptação à universidade (Almeida et al., 2002).

Desta forma, vale realçar a importância do propósito de vida para o estudante universitário, já que segundo Ortis e Morales (2013), este pode agir como fator de proteção às adversidades. E tendo-os bem definidos parecem ajudar os indivíduos a descobrir e usar estratégias cada vez mais eficientes (Smith et al., 1990). Sendo um momento que exige motivação para enfrentar os novos desafios, a ansiedade e a instabilidade que todo o contexto provoca. Este processo ganha relevância se na situação de mobilidade internacional, já que estes estudantes (estudantes internacionais) confrontam-se com mais obstáculos a ultrapassar, como as diferenças culturais, o sentimento de discriminação, a ansiedade, a situação financeira, o isolamento, problemas no país natal (político-económico, familiar), entre outros fatores.

Yang et al. (2018) estudaram com amostras de estudantes internacionais e descobriram que quando a motivação para estudar no exterior era autodeterminada, os alunos experimentavam menos choque cultural. Toth-Bos et al. (2020) verificaram que atingir

objetivos que apoiam necessidades inatas, como autonomia, competência e conectividade (Deci & Ryan, 2000; Sheldon et al., 2004) ajuda os migrantes a se encaixarem numa nova cultura e a lidar com os desafios de uma mudança cultural. Especificamente, perseguir e atingir objetivos intrínsecos parece servir ao sucesso da migração, aumentando a satisfação dos migrantes com a vida e diminuindo os sentimentos de mal-estar, porque atingir objetivos intrínsecos promove a aculturação.

Emmons e Diener (1986) descobriram que o alcance dos objetivos estava fortemente correlacionado com o afeto positivo entre os universitários e que a falta de alcance de metas estava correlacionada com o afeto negativo, embora um pouco menos forte. Eles também descobriram que a simples presença de objetivos importantes auto-avaliados era tão fortemente correlacionada com o afeto positivo como realmente atingir aqueles objetivos. Brunstein (1993) demonstrou, de forma semelhante, que o progresso do propósito/objetivo pode atuar como um estimulante para o aumento dos sentimentos de bem-estar.

Acredita-se que objetivos importantes afetam a ação (Locke & Latham, 1990, 2002; Locke et al., 1981), e que a criação de um propósito/objetivo afeta o desempenho, melhorando o foco, o esforço, o entusiasmo e a persistência, ao mesmo tempo em que conduz os alunos a estratégias mais eficientes para alcançar resultados (Locke & Latham, 2002)

Contudo, os efeitos da falta de propósito podem incluir auto-absorção, depressão, vícios e uma variedade de distúrbios psicológicos, doenças somáticas, e os efeitos sociais podem incluir comportamento desviante e destrutivo, falta de produtividade e incapacidade de manter relações interpessoais estáveis (Damon, 1995).

A internacionalização do sistema de ensino superior acarretou numa renovação do foco das instituições de ensino superior, conduzindo-as a serem mais propícias e favoráveis ao sistema de apoio de contato intercultural adequados para os estudantes internacionais, com um currículo mais abrangente e adepto (Hung & Hyun, 2010).

Para Chickering e Reisser (1993), com posições de expressão desenvolvimentista, o relacionamento interpessoal dos estudantes universitários, sobretudo, o relacionamento com os colegas, é uma das áreas de maior preocupação. Uma vez que o relacionamento com os pares se mostra relevante aos estudantes na superação de algumas crises pertinentes à entrada na universidade.

Faz-se necessário um olhar mais atento também para os alunos que experienciam o contexto de mobilidade estudantil internacional. Os alunos que estudam numa terra estrangeira experimentam uma ruptura ou perda de redes de apoio familiares que funcionavam como poderosos mecanismos de enfrentamento em tempos de estresse. E tal perda ou distanciamento do apoio tem sido associada a consequências negativas como depressão, ansiedade e solidão (Sandhu & Asrabadi, 1994; Yang & Clum, 1995).

A adaptação ao ambiente universitário ao longo do primeiro ano, é assegurada e facilitada com a formação de novas amizades e ampliação da rede social (Swenson et al., 2008). O apoio e integração social desempenha um papel importante no bem-estar dos estudantes, sendo um aspecto de preocupação, notadamente para estudantes internacionais, já que pode ser verificado que as interações entre os estudantes nacionais e internacionais contribuem para a satisfação social e académica (Hendrickson et al., 2011).

Num estudo realizado por Holmes e O'Neill (2012) sobre as competências interculturais de estudantes de diferentes origens culturais, pode-se notar que estudantes nacionais e internacionais que estabeleceram fortes amizades podem fornecer não apenas suporte social e emocional, mas também assistência acadêmica. Outros estudos indicaram que os estudantes internacionais desejavam ter mais contato com os estudantes nacionais, e aqueles que o tinham, conseguiram melhor adaptar-se à vida no exterior, tiveram menos problemas de socialização, e tornaram-se mais eficientes na comunicação (Kim, 2001).

Verificou-se também que os estudantes internacionais gostariam de mais apoio emocional, prático e informativo dos estudantes nacionais. O desejo por parte dos estudantes internacionais por mais apoio, pode ser devido à falta de contato com os estudantes nacionais anfitriões que cumprem um papel importante e fundamental no ajuste, aclimatação dos estudantes internacionais à nova cultura. Vale ressaltar ainda, que o apoio social de amigos de diferentes origens culturais é indispensável, pois permite um maior conhecimento sobre a diversidade e a tolerância (Hendrickson et al., 2011).

Segundo Hendrickson et al. (2011), um dos canais mais importantes que contribuem tanto para a satisfação social como para o apoio social, é a amizade entre estudantes internacionais e nacionais. Além disso, os autores sugerem que o apoio social tem influência no desempenho acadêmico de estudantes internacionais e nacionais, uma vez que é um esforço colaborativo de ambos os grupos ajudando um ao outro em seus estudos.

Deste modo, estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de seus cursos têm, possivelmente, mais probabilidades de crescerem intelectual e

pessoalmente, do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição à universidade (Pascarella & Terenzini, 2005).

## **Capítulo 2 - Bem-Estar Psicológico e os propósitos de vida em Estudantes do Ensino Superior**

### **2.1. O propósito de vida como ingrediente do bem-estar psicológico**

A origem do bem-estar remete-se à década de 60 do século XX e à influência das perspectivas humanistas e construtivistas na emergência da Psicologia Positiva, sendo impulsionada por grandes transformações sociais (e.g. fim da segunda guerra mundial), onde transpõe-se de um enfoque na doença ou na psicopatologia, para condições promotoras do bem-estar, da saúde mental e do crescimento pessoal, e enfatizando os aspetos saudáveis do ser humano, do seu potencial de desenvolvimento e dos seus recursos e virtudes (Diener, 1984; Ryff, 1989; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

A partir desta perspectiva positiva mais focada na promoção e prevenção, Seligman (2002) aponta três pilares cruciais para a investigação: a experiência positiva subjetiva, as características pessoais positivas como as forças de caráter e virtudes, e das instituições e comunidades que permitem a expressão desses traços humanos positivos.

A experiência subjetiva refere-se aos estudos sobre o bem-estar subjetivo, as experiências anteriores agradáveis, emoções positivas, aspectos como a felicidade e a transcendência - "fluxo" no presente, bem como a esperança e o otimismo para o futuro (Diener, 2000). Os traços individuais/psicológicos positivos, referem-se à criatividade, coragem, compaixão, integridade, sabedoria, autocontrolo e espiritualidade. As instituições positivas e comunidade identificam-se como as famílias saudáveis, comunidade, escola e ambientes de trabalho. Neste sentido, incentiva-se o estudo sobre

as possíveis mudanças que as virtudes cívicas e das instituições, que possam vir a desenvolver no indivíduo, tornando-os melhores cidadãos, com tolerância, ética no trabalho, responsabilidade e construção de altruísmo (Turner et al., 2002; Paludo & Koller, 2007). A possibilidade de abordar questões no quesito do desenvolvimento das pessoas, reconhecendo que suas experiências e o próprio self estão inseridos em contextos sociais e culturais, foi uma outra importante contribuição da Psicologia Positiva.

A perspectiva positiva considera, então, a importância dos aspetos mais subjetivos da vida do indivíduo, sendo o bem-estar subjetivo um dos fenómenos mais estudados nessa abordagem. Tal fenómeno consiste em uma dimensão cognitiva, denominada satisfação com a vida e uma dimensão emocional, caracterizada por afetos positivos e negativos (Diener, 2000). Logo, a avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida pode revelar-se sob a forma de cognições ou sob a forma de afetos. Assim, segundo Diener et al. (1997), uma pessoa que demonstre um bem-estar subjetivo elevado, experiencia com frequência alegria e satisfação com a vida e raramente emoções desagradáveis. Em contrapartida, pessoas que apresentam um nível baixo de bem-estar subjetivo, não se sentem satisfeitas com a sua vida e sentem pouca alegria ou afeição, e frequentemente expressando emoções negativas. No entanto, entre os principais estudos empíricos revisitados, a literatura aponta para correlação pouco significativa entre o bem-estar subjetivo e as variáveis demográficas (idade, sexo, ano de escolaridade, nível socioeconómico) (Diener et al., 2002; Giacomoni, 2002; Lucas & Gohm, 2000).

Desta forma, as investigações no âmbito do bem-estar teve grande avanço, de modo que o bem-estar se apresenta dividido em duas dimensões: bem-estar psicológico (BEP) e bem-estar subjetivo (BES) (Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a). O BES,

como já exposto acima, refere-se à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida a todos os níveis, incluindo felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida e ausência de humor e/ou de emoções desagradáveis (Diener et al.,1998). O BEP refere-se à percepção que o indivíduo tem das capacidades que possui para enfrentar os desafios que encontra em seu cotidiano (Siqueira & Padovam, 2008).

Vale ressaltar também, que os estudos sobre o bem-estar corroboram que as suas raízes procedem de duas tradições filosóficas gregas distintas, atuando como duas faces da mesma moeda: a da hedonia e a da eudemónica. A perspectiva hedonista define o bem-estar vinculado à obtenção de prazer e evitamento de sofrimento, fuga da dor, conferindo maior destaque ao bem-estar afetivo a curto-prazo e menor aos desafios duradouros da vida (Ryff, 1989; Waterman, 1984).

Por outro lado, a abordagem eudemónica, advinda do pensamento aristotélico, que é a junção do grego *Eu* que significa “bom” e *daemon* que significa “espírito”, salienta o significado e a autorrealização, definindo o bem-estar em caracterizado pelo grau de funcionamento pleno do ser humano. Para Aristóteles, o bem-estar é alcançado através do desenvolvimento do melhor em si mesmo, de acordo com os princípios pessoais mais profundos (Huta & Ryan, 2010). Desta forma, a felicidade é vista como o produto de uma vida com propósito, em direção à autorrealização, de crescimento pessoal, de aperfeiçoamento contínuo e de atualização do potencial humano, ou seja, do seu verdadeiro *self* (Ryan & Deci, 2001).

Pode-se observar que a pesquisa na área avançou consideravelmente no que diz respeito à mensuração do bem-estar subjetivo e dos fatores que influenciam em sua variabilidade. Contudo, Ryff (1989) defende que a estrutura básica do bem-estar no

âmbito psicológico foi negligenciada nesses estudos, não englobando aspectos também importantes, como a autonomia e o crescimento pessoal para o bem-estar.

O Bem-Estar Psicológico (BEP) é um construto proposto por Ryff (1989), na década de 80 do século XX, em alternativa ao modelo de Bem-Estar Subjetivo na tentativa de definir a estrutura básica do bem-estar em nível psicológico. Ademais, a autora afirmava que a interpretação da felicidade como principal motivo e objetivo da existência humana reflete a interpretação errônea de filósofos clássicos como Aristóteles, onde em sua doutrina ética propôs que o bem-estar resultava da eudemonia, sendo esta, como referido anteriormente, seria advinda da ação em direção ao desenvolvimento dos potenciais únicos de cada pessoa (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Estando relacionada às experiências de desenvolvimento pessoal, autorrealização e sentido de vida (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 2008; Waterman, 1993).

O bem-estar psicológico diferencia-se basicamente do bem-estar subjetivo quando deixa de admitir como indicadores capitais do bem-estar a felicidade e a satisfação e, apesar de o modelo psicológico não declinar completamente estes indicadores, mas vê-os em decorrência de um composto de processos cognitivos, afetivos e emocionais. Tais fatores permitem descrever as dimensões da experiência psicológica subjetiva como: a relação do indivíduo consigo mesmo e com a sua vida no presente e no passado, a capacidade de orientação da vida considerando os objetivos que julga significativos, a natureza e a qualidade das relações com o meio social. Contrariamente ao BES, as relações com os outros, os objetivos na vida, crescimento pessoal e os afetos positivos não apenas cooperam com o bem-estar, mas apresentam-se como componentes efetivos deste conceito (Novo, 2003).

Desta forma, com o objetivo de definir a estrutura básica do BEP, Ryff (1989) realizou uma extensa revisão de literatura a respeito do funcionamento psicológico positivo. As principais áreas consultadas foram a Psicologia Humanista-Existencial, a Psicologia do Desenvolvimento Humano, e a Saúde Mental. Os pontos de convergência entre essas formulações teóricas conceberam as dimensões do BEP. A essência do BEP abarca características como: ser autodeterminado, independente, avaliar experiências de acordo com seus próprios critérios (autonomia); dispor de uma atitude positiva em relação a si e aceitar variados aspectos de sua personalidade (autoaceitação); possuir competências para gerir o ambiente de modo a satisfazer as necessidades e valores pessoais (domínio do ambiente); contar com relacionamentos seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas (relações positivas com outros); deter um senso de direção, propósito e objetivos na vida (propósito na vida); identificar um contínuo desenvolvimento pessoal e estar aberto à novas experiências (crescimento pessoal) (Ryff,1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

Ryff (1989), baseando-se no trabalho sobre a saúde mental de Jahoda (1958), entre outras concepções e modelos teóricos no âmbito da psicologia supramencionados, identificou seis dimensões de bem-estar, a que denominou Escala do Bem-Estar Psicológico - *Scales of Psychological Well-Being* (EBEP) de Ryff (1989), onde suas dimensões foram construídas e validadas como medidas independentes, podendo ser aplicadas conjuntamente (aceitação de si, autonomia, domínio do ambiente, relações positivas com os outros, propósito de vida, crescimento pessoal). Considerando o objeto do nosso estudo, referiremos, ainda, que a dimensão do propósito de vida é definida pela autora como acreditar que a vida tem um propósito e significado, que é necessário estabelecer e lutar por objetivos pessoais que dão sentido e direção à vida, sendo considerado da maior importância para a saúde mental e para o funcionamento

psicológico positivo. Também, o crescimento pessoal é definido por Ryff como capacidade do indivíduo para continuar a desenvolver o seu potencial, lutar por um desenvolvimento, enriquecimento pessoal contínuo e de concretização desse potencial ou outro, manter-se aberto à experiências e identificar desafios em diferentes circunstâncias. Esta dimensão aproxima-se da noção de eudemonia de Aristóteles.

Nesta linha, pode-se observar investigações que demonstram alguns dos aspetos do Bem-Estar Psicológico associados às múltiplas variantes, tanto de cariz psicológico, quanto social e biofisiológico.

Ryff (1989), Ryff e Keyes (1995) e Ryff e Singer (2008) compararam os níveis nas seis dimensões do BEP em homens e mulheres pertencentes a três diferentes grupos etários, adultos jovens, adultos de meia-idade e idosos. Tomadas em conjunto, essas investigações sugerem que dimensões como crescimento pessoal e propósito na vida diminuem expressivamente em relação a todas as faixas etárias. Ao nível do ensino superior, alguns estudos com amostras portuguesas têm apontado correlações positivas entre o bem-estar psicológico, ou algum dos componentes do funcionamento psicológico positivo, tais como o otimismo, e a adaptação psicossocial e académica dos estudantes (Laginha, 2016; Monteiro, 2008; Porta-Nova, 2009).

## **2.2. Propósito de Vida em Estudantes do Ensino Superior**

Nestas últimas cinco décadas a sociedade mudou bastante, as pessoas adiaram projetos como família, o próprio trabalho, ter uma casa, para que tivessem disponibilidade temporal e financeira para outros objetivos pessoais (Arnett et al., 2014). Durante muitos séculos o homem indagou-se acerca do seu sentido de vida, quais as razões válidas para considerar o conceito de felicidade. E, como a felicidade não é um conceito

fechado, percebe-se que cada indivíduo procura razões e modos que levem à essa felicidade. É sabido que a satisfação das necessidades primárias é um dos suportes para esta felicidade, uma vez que o indivíduo se satisfaz ao comer e beber, no entanto, a sua felicidade não se reduz apenas a satisfação de tais necessidades. Conforme o amadurecimento, nota-se necessário os aspetos envolvidos para uma realização pessoal (Barros, 2009).

Na primeira metade do século XX, o psiquiatra austríaco Viktor Frankl formulou uma teoria, onde seu pressuposto baseava-se em ter um propósito de vida. O autor (1984) afirmava que o ser humano está em incessante busca de um propósito e, o considera com estrutura para realizá-lo. Sendo o propósito de vida acessível a todos, independentemente de sua condição social ou financeira, e não é universal, pois é de caráter único, individual e transitório, dependendo, assim, intrinsecamente do momento em que ele se faz presente (Frankl, 1989; Pereira, 2014). E este poderia ser ao mesmo tempo um fator de proteção às adversidades, como também contribuir para um sentido existencial (Ortiz & Morales, 2013).

Segundo Frankl (1989) a ausência de um sentido vital pode levar o sujeito a apresentar sintomas como ansiedade e depressão. Para o autor, o sentido existencial precisa ser encontrado e não criado. A clareza do propósito aumenta a persistência, tornando os indivíduos menos suscetíveis à efeitos prejudiciais da ansiedade, decepção e frustração. E tendo-os bem definidos parecem ajudar os indivíduos a descobrir e usar estratégias e modos de pensamento cada vez mais eficientes (Smith et al., 1990).

As observações clínicas de Erikson e seus seguidores mostrou que na ausência do que se dedicar enquanto crescem, torna-se, para os jovens, mais difícil adquirir sistemas de

crenças motivadoras para mais tarde na vida, resultando em uma sensação de “deriva”, propiciando a patologias pessoais e sociais (Erikson, 1968; Marcia, 1980).

O propósito de vida é percebido, então, como uma coesão, lógica e organização perante à própria existência, composto pela busca e satisfação de objetivos significantes ao indivíduo, permitindo o sentimento de realização existencial (Damásio et al., 2013). Segundo Sommerhalder (2010), tal construto é uma dimensão individual, embora também confere ser um elemento cultural, pois as experiências de vida mesmo sendo individuais, são parte da cultura na qual o indivíduo está inserido, com seus valores, opiniões e objetivos coletivos, e ainda, faz-se importante este indivíduo sentir-se como parte desta cultura permitindo que seu propósito de vida seja compartilhado pela sociedade.

Baumeister (1991) concluiu que a experiência humana é moldada por quatro necessidades de propósito/sentido/objetivo, que podem ser entendidas como quatro ingredientes ou critérios de uma vida significativa. Primeiro, um senso de propósito é alcançado quando as pessoas em suas atividades atuais conseguem extrair significado de possíveis condições futuras. Em segundo lugar, as pessoas se sentem eficazes quando percebem que têm controle sobre seus resultados e que eles podem fazer a diferença de alguma forma importante. Terceiro, as pessoas querem ver suas ações como tendo valor positivo ou como moralmente justificadas, ter seu comportamento conforme aos ideais e padrões do que é aprovado e aceitável. E, quarto, as pessoas querem um senso de auto-estima positiva.

Todas essas quatro necessidades de significado devem ser baseadas em experiências diárias (Baumeister, 1991; Sommer, Baumeister e Stillman, *in press*). Assim, os eventos

que afetam diretamente o objetivo/propósito de vida também afetarão os sentidos de propósito, eficácia, valor e/ou auto-estima positiva.

Desta forma, nos últimos anos o tema tem recebido atenção de pesquisadores e amostras distintas foram investigadas, conferindo alguns aspetos do propósito de vida.

Pinquart (2002) realizou uma meta-análise com base em 70 estudos sobre o propósito de vida em pessoas com idades a partir de 60 anos. Os achados indicaram um declínio no propósito de vida à medida que a idade avança. Foram encontrados níveis mais elevados de propósito naqueles com maiores índices de saúde, melhor integração social, nos casados e com nível socioeconómico mais elevado.

No que se refere aos estudos de objetivo/propósito de vida com professores, Damásio et al., (2013) avaliaram os índices de propósitos de vida, de bem-estar psicológico e de qualidade de vida em docentes de escolas públicas e privadas, com vistas a compreender se os propósitos de vida moderam a relação entre os outros dois construtos. Os resultados revelaram que o propósito de vida é variável preditora de bem-estar psicológico e de qualidade de vida.

Segundo Kasser e Ryan (2001), os propósitos/objetivos de vida podem distinguir-se em dois tipos: objetivos intrínsecos, dos quais são considerados relacionados à natureza e às necessidades humanas básicas envolvendo o crescimento pessoal, saúde, serviço comunitário e relacionamentos amorosos, e, os objetivos extrínsecos, onde geralmente envolvem status social e avaliação positiva de terceiros, sendo moldados pela cultura, estão relacionados ao sucesso financeiro, atratividade física e fama/popularidade.

Desta forma, os propósitos de vida ocupam papel central na vida das pessoas, estando intimamente relacionados ao desenvolvimento de sua identidade, organizando-se ao redor de objetivos significativos (Damon et al., 2003; Damon, 2009). Assim, motivando ações, levando as pessoas a tomar decisões, formular objetivos de curto prazo e se engajar nas atividades necessárias para a sua concretização (Bundick, 2009).

### **2.3. A Avaliação dos Propósitos de Vida**

Viktor Frankl (1959) desenvolveu a primeira pesquisa psicológica acerca do propósito na vida. Chamado de Questionário de Frankl, essa medida de autorrelato consiste em um conjunto relativamente informal de 13 perguntas. Ele acreditava que quando os indivíduos eram incapazes de encontrar um propósito para suas vidas, eles sofriam graus variados de frustração existencial, tipicamente manifestada como tédio, apatia ou depressão.

A avaliação de Frankl da presença de propósito dependia em grande parte da resposta de um indivíduo a um item do questionário: “Você sente que sua vida não tem propósito?” (Crumbaugh & Maholick, 1964). Nesta medida as respostas dos participantes são codificadas de “1: nenhum ou muito baixo nível de propósito ou significado” a “3: alto propósito na vida presente” e são adicionadas às pontuações das outras 12 perguntas para determinar o nível de propósito do indivíduo.

Frankl usou sua medida para fins clínicos e não de pesquisa. No entanto, dois indivíduos utilizaram a medida para realizar estudos empíricos. Crumbaugh e Maholick (1964) administraram o Questionário de Frankl a uma população de adultos psiquiátricos. No entanto, dado que a confiabilidade e validade da medida não foram

avaliadas, pesquisadores (Reker, 1977) questionaram a adequação do Questionário de Frankl como uma medida independente de propósito.

Crumbaugh e Maholick concordaram que o Questionário de Frankl era limitado como uma ferramenta de pesquisa, então estes autores criaram uma nova ferramenta para avaliar o propósito, destinada a aplicar “os princípios da filosofia existencial à prática clínica” (1964, p. 200).

Em 1964, Crumbaugh e Maholick desenvolveram a medida de propósito mais amplamente utilizada até hoje (Pinquart 2002). O teste *Purpose in Life* (PIL) - Propósito na Vida melhora o Questionário de Frankl e, como tal, baseia-se na concepção de propósito de Viktor Frankl (Crumbaugh & Maholick, 1964; 1981). Em particular, esta medida avalia o grau em que os indivíduos esforçam-se para dar sentido às suas experiências conscientes e o grau em que esse significado faz com que os indivíduos sintam que suas vidas valem a pena e são significativas (Crumbaugh & Henrion, 2001). No entanto, não avalia o comprometimento de um indivíduo com questões além de si mesmo (Damon et al. 2003).

O PIL consiste em três partes: partes A, B e C. Como apenas a parte A é pontuada objetivamente, é a única parte que é regularmente usada em estudos empíricos de propósito de vida. A Parte B pede aos participantes que completem 13 frases sobre propósito e a Parte C pede que componham um parágrafo sobre suas aspirações pessoais. A Parte A originalmente consistia em 25 itens, mas após testes cerca de metade dos itens foi descartada ou revisada e novas questões foram adicionadas. Resultando em uma medida de 22 itens (Crumbaugh & Maholick, 1964). Para simplificar, os itens com pontuação de dois reversos são tipicamente omitidos em estudos empíricos usando o PIL, deixando uma medida de 20 itens (Crumbaugh, 1968;

Crumbaugh & Maholick, 1981). Esta versão de 20 itens do PIL é uma medida de atitudes e crenças que inclui afirmações como “normalmente sou”, com opções de resposta que variam de “1: completamente entediado” a “7: exuberante, entusiástico” e “Na vida eu tenho, 1: sem objetivos ou visa a todos – 7: metas e objetivos muito claros.” A pontuação total da escala é obtida pela soma das pontuações dos itens. Escores brutos de 113 e acima são tipicamente interpretados como propósito alto, escores de 92-112 refletem níveis moderados de propósito, e escores de 92 e abaixo sugerem falta de propósito de vida (Crumbaugh & Maholick, 1964). Como esperado, o PIL e o Questionário de Frankl estão positivamente correlacionados ( $r=0,68$ ;  $p<0,05$ ) (Crumbaugh & Maholick, 1967).

Neste seguimento, Bronk (2014) reúne os principais instrumentos de mensuração do propósito de vida. De uma forma breve e resumida, como o *Frankl Questionnaire* – Victor Frankl (1959) sendo a primeira *survey* psicológica sobre propósito de vida, servindo de base para escalas futuras; o *Purpose in Life Test* (PIL; Crumbaugh & Maholick, 1964) é a escala mais utilizada para mensurar propósito de vida, incluindo aspectos como morte, aposentadoria, responsabilidade, entre outros; o *Life Purpose Questionnaire* (LPQ) – Hablas & Hutzell (1982) que demanda um número maior de testes psicométricos; o *Seeking of Noetic Goals Test* (SONG) - Crumbaugh (1977) sendo preciso mais testes para esta escala; o *Antonovsky Sense of Coherence* (SOC) - (Antonovsky, 1983) medindo um construto correlato ao propósito, que é a solutogênese; o *Meaning in Life Questionnaire* (MLQ) - Steger, Frazier, Oishi e Kaler (2006), estando mais relacionado com aspetos de sentido na vida; o *Purpose Scale - Revised Youth Purpose Survey* – Bundick et al. (2006) é uma medida voltada para adolescentes, recente e precisa ser submetida a testes adicionais; e o *Ryff's Purpose in Life* – Ryff

(1989) sendo uma medida de bem-estar psicológico e a segunda escala mais utilizada para medir o propósito, após o PIL Test (Bronk, 2014)

Como referido anteriormente, atrás do teste PIL de Crumbaugh e Maholick, a subescala Propósito na Vida de Ryff é a segunda medida de propósito mais amplamente administrada (Pinquart 2002). Ryff foi uma das primeiras defensoras da investigação sobre a saúde humana positiva. Chamando de Escala de Bem-Estar Psicológico, o seu inventário de auto-relato é projetado para avaliar o bem-estar de um indivíduo num determinado momento, em cada uma dessas seis áreas (Ryff, 1989; 2014). As subescalas podem ser administradas em conjunto ou isoladamente. A subescala propósito na vida inclui versões de 20, 14, 9 e 3 itens. Os indivíduos são solicitados a responder a perguntas como: “Eu vivo a vida um dia de cada vez e realmente não penso no futuro (pontuação reversa)” e “Algumas pessoas vagam sem rumo pela vida, mas eu não sou uma delas”. As respostas são escaladas de 1 a 6 em uma escala Likert, com pontuações mais altas indicando a presença de mais objetivos, maior direção na vida e um propósito mais forte. É nesta escala que este estudo se direcionará para avaliação do propósito de vida em estudantes universitários.

## **Capítulo 3 – Integração Social em Estudantes do Ensino Superior**

### **3.1. A definição de integração social em estudantes do ensino superior**

A Universidade assume-se, hoje como um lugar especializado onde um número cada vez mais crescente de jovens, candidatam-se de modo a obter a qualificação e competências necessárias, face aos desafios do mundo, a procura de obter os conhecimentos adequados de maneira que possam vir a exercer as profissões técnicas superiores (Villar, 2001). O cenário do ensino superior alterou-se nas últimas duas décadas do século XX, o aumento da procura por formação superior, ainda mais no contexto brasileiro, um crescimento alargado do ensino superior privado, e ofertas e vagas, é um fenómeno mundial (UNESCO, 1998).

Desta forma, ingressar na universidade, requer uma mobilização de diversos recursos, não só académicos, como de cariz emocional e social, o que pode trazer dificuldades para muitos indivíduos. Os anos que se seguem na universidade são importantes tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para a formação profissional, irradiando na sociedade em que a pessoa se insere e irá atuar quanto graduado (Ferraz & Pereira, 2002).

Com a demanda de aprendizagem contínua e qualificação profissional, a expansão no número de cursos de graduação, a variabilidade etária, social, diversidade cultural e geográfica aumentaram no contexto universitário, revelando mudanças no perfil dos admitidos (Zago, 2006). Por isso, verifica-se uma necessidade de orientação e apoio aos

universitários, de modo a facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2004).

Os estudos de Almeida et al. (2012) afirmam que o ensino superior abriu portas às camadas sociais e aos públicos menos tradicionais, mas que, permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente.

O ingresso no contexto universitário por si só pode gerar tanto expectativas positivas, quanto receios e ansiedade, impondo desafios de ordem pessoal, social e acadêmica (Almeida et al., 2002; Santos & Almeida, 2001). Desta forma, durante o período acadêmico, conquistar os objetivos educativos e pessoais continua sendo um fator a ser alcançado pelo estudante (Almeida et al., 2002), sendo que muitos estudos têm apresentado associações entre a decisão de permanência ou abandono do curso de graduação e a integração do estudante à universidade (Polydoro et al., 2001).

O processo de integração abrange diversos aspectos, como o desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas, como também o estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, o desenvolvimento da identidade, a autonomia, o equilíbrio emocional, a filosofia de vida, o projeto vocacional e o estilo de vida que promovem o bem-estar físico e pessoal dos universitários (Ferreira et al., 2001; Santos & Almeida, 2001). Deste modo, a integração na vida universitária pode ser vista como um sistema multifacetado, complexo e multidimensional que é construído a partir do cotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição. Ou seja, refere-se ao grau em que às características e competências próprias dos estudantes entrosam e compartilham com as normas, a estrutura, os valores com os pares, corpo docente e os contextos acadêmicos que constituem a universidade (Tinto, 1988). Granada et al.

(2005) ressaltam ainda, que há maior probabilidade de insucesso quando esse processo de integração não ocorre, sobretudo no primeiro ano do curso, pois o sucesso nessa etapa inicial é um forte preditor da persistência e da qualidade do percurso acadêmico do aluno.

De acordo com o Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis no Brasil (Fonaprace, 2011), a partir dos dados da terceira pesquisa com estudantes universitários indicaram que as dificuldades que mais afetavam na vida ou contexto acadêmico eram a carga excessiva de trabalhos acadêmicos (apontada por 58% dos estudantes), a preocupação financeira (indicada por 52% dos alunos), o relacionamento interpessoal e social (46%) e a adaptação (indicada por 43% dos participantes). Esses dados indicam a urgência de uma melhor avaliação por parte das instituições, os fatores contextuais e psicológicos que afetam a formação acadêmica.

A universidade pode consistir em um ambiente favorável para o desenvolvimento integral do estudante (Carmo & Polydoro, 2010). Além disso, sabe-se que as relações sociais se fazem importantes no contexto de ensino superior, possibilitando apontar sinais de desajustes como, por exemplo, a evasão da universidade (Tinto, 1975).

Nesta linha, Tinto (1975) introduz o Modelo de Integração do Estudante (*Student Integration Model*), do qual considera que a integração acadêmica e a integração social estão relacionadas com as decisões de permanência ou evasão da universidade. O autor baseou-se na teoria do suicídio de Durkheim, da qual afirmava que a probabilidade de um indivíduo cometer suicídio é predita pelo nível de sua integração no tecido da sociedade. O modelo de Tinto foi vulgarmente análogo ao modelo de Durkheim, identificando que enquanto no modelo de suicídio de Durkheim, o indivíduo está cometendo suicídio por está insuficientemente integrado à sociedade, no modelo de

Tinto, o mesmo afirma que a evasão ocorre porque o indivíduo está insuficientemente integrado em diferentes aspectos da vida universitária (McCubbin, 2003).

Segundo Tinto (1975), encontram-se dois sistemas mais importantes na universidade: o acadêmico e o social, e ainda, identificou que a evasão poderia ocorrer por falta de integração em um ou ambos os sistemas. A integração acadêmica diz respeito à sensação de se estar integrado ao ambiente da universidade, ao seu contexto e às exigências estabelecidas. Como questões relacionadas ao papel de estudante, a percepção de autoeficácia, o sentimento perante aos conteúdos do curso, uma identificação com as normas e valores do curso, como também a percepção de qualidade e apoio por parte dos professores. A integração social abrange questões como o sentimento de pertença de um grupo, sentir-se bem no ambiente universitário convivendo com colegas, professores e funcionários acarretando o desenvolvimento pessoal. Esta pode ser obtida através de festa de boas-vindas, clubes estudantis, interações de informações com pares e também por meio de orientações. O envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Quanto maior for a integração dos alunos na vida universitária, maior será a obtenção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (Tinto, 1997).

De acordo com o autor, as interações com colegas e professores, tem influência na cognição e atitude em relação à aprendizagem do estudante e conseqüentemente em seu comportamento no contexto de aprendizagem (Tinto, 1987).

Os estudos de Nardelli et al. (2013) afirmam que poucas vezes, durante a formulação do processo ensino-aprendizagem, dados relativos aos alunos apresentam-se relevantes, porém a criação de um perfil do ingressante pode ajudar a universidade no

estabelecimento de políticas que interfiram positivamente na vida do estudante, bem como proporcionar subsídios para uma melhor interação entre professor-aluno e para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Sarriera et al. (2012) também apontaram para a importância da identificação das características, pessoais e institucionais, para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários.

Num estudo realizado por Pascarella e Terenzini (1977), com 1008 alunos do primeiro ano em uma universidade de Nova York, indicou que alguns alunos que têm certos traços de personalidade e necessidades são mais propensos a buscar contato fora da sala de aula com membros do corpo docente e que, como resultado desse contato, eles provavelmente alcançarão níveis mais altos de integração social e acadêmica e como resultado são mais propensos a persistir na universidade.

Tinto (1987) afirma, ainda, que a integração acadêmica influencia diretamente no comprometimento dos alunos com as metas, na mesma proporção que a integração social influencia diretamente no comprometimento com a instituição. Além disso, o compromisso com o objetivo e com a instituição pode não ser necessário para que alguém persista, o autor diz que uma vez que exista um comprometimento suficiente com um objetivo, o estudante pode permanecer em uma instituição na qual apresenta pouco comprometimento. No entanto, para Alípio (2020), a teoria de Tinto é mais relevante para estudantes que residem no campus ou nas proximidades do mesmo, uma vez que desfrutam de maiores oportunidades para integrar-se com sucesso na vida universitária, sugerindo que os estudantes trabalhadores e aqueles que residem mais longe do campus podem ter mais dificuldades com o processo de integração, pois passam menos tempo no campus em comparação com os estudantes residenciais.

### 3.2. A Avaliação da Integração Social no Ensino Superior

A Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES), desenvolvida por Diniz e Almeida (2005), é composta por 10 itens, reunindo três dimensões. Um primeiro estudo, Diniz & Almeida (1997) revelaram a pertinência das inferências feitas acerca do seu âmbito e dimensionalidade. A primeira dimensão pode ser assumida como mais afetiva ou emocional, referindo-se às vivências íntimas do estudante. Nela incluíram aspetos como os “sentimentos de solidão” e as “relações amorosas”, bem como dificuldades deles decorrentes. Assim, esta dimensão integrou, também, aspetos como “perturbações do sono” e “comportamentos aditivos”. A segunda dimensão prendia-se com as atividades académicas propriamente ditas. Nela incluíram aspetos como “desempenho”, “aprendizagem” e “realização académica”, e algumas das dificuldades mais ventiladas no discurso dos estudantes, como “problemas de concentração”, “ansiedade face às avaliações” e “falta de motivação para o estudo”. A terceira dimensão passava pelas relações interpessoais e pela relação com o contexto universitário. Nela, incluiu-se aspetos como “relação com os pares”, “recurso aos serviços da Universidade” e “participação em atividades extracurriculares”.

Quanto à forma de resposta aos itens da EISES, trata-se de uma *rating scale* de tipo-*likert* de 5 pontos que varia entre “discordo totalmente” (1) e “totalmente de acordo” (5). Os 34 itens que a compunham foram aleatoriamente organizados e, depois de terem verificado a inexistência de problemas de ancoragem na sequência gerada, a escala foi aplicada à amostra. Após os primeiros procedimentos de análise de dados, os autores, respeitando os critérios de exclusão de itens de carga fatorial  $>.30$  e à consistência interna (alfa de Cronbach), excluíram oito itens, restando 24 que foram submetidos a uma análise factorial exploratória (rotação varimax), condicionada à extração de dois fatores. Tendo em vista um mesmo número de itens por componente, eliminou-se o item

1 do F1, não afetando o alfa inicial. Designou-se este fator “relacionamento interpessoal” (RI) e o F2 “bem-estar pessoal” (B-E). Procedeu-se à AFE (rotação varimax) destes 14 itens, a qual confirmou a estrutura bidimensional antes obtida (dois fatores, associados a 49% da variância total). A EISES apresentava uma boa consistência interna ( $\alpha=.86$ ) e uma boa homogeneidade dada a tridimensionalidade do construto que ela operacionalizava.

Os dois estudos conduzidos, exploratório (N=142) e confirmatório (N=447), revelaram as dificuldades em operacionalizar duas dimensões de cariz mais estritamente institucional. As preocupações iniciais dos estudantes reportaram-se, principalmente, ao bem-estar pessoal e ao estabelecimento de novas relações, dimensões da satisfação consigo e com os outros (estrutura factorial bidimensional hierárquica). Estas dimensões e o equilíbrio emocional (estrutura factorial tridimensional hierárquica) representam as áreas problemáticas da integração social dos estudantes.

Após as sínteses estatísticas que foram efetuadas, definiu-se uma escala de 10 itens como instrumento de rastreio rápido (*brief screening*) da qualidade da integração social dos estudantes na universidade. Desta forma, a escala integrou uma dimensão mais de ordem clínica, o “equilíbrio emocional” (3 itens: e.g., “tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade”), para além de duas outras relacionadas com a “satisfação consigo e com os outros”: o “relacionamento interpessoal com pares” (3 itens: e.g., “tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante”) e o “bem-estar pessoal” (4 itens: e.g., “tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade”). O “equilíbrio emocional” foi o melhor representante da “integração social no Ensino Superior”, logo seguido do “relacionamento interpessoal com pares” e do “bem-estar pessoal”. A consistência interna da EISES foi de  $\alpha = .86$  e, para as dimensões, foi de:  $\alpha = .62$ , para o “bem-estar pessoal”;  $\alpha = .66$ ,

para o “relacionamento interpessoal com pares”; e,  $\alpha = .87$ , para o “equilíbrio emocional” (Diniz & Almeida, 2005).

## **Capítulo 4 - Ajustamento Académico em Estudantes do Ensino Superior**

### **4.1. A definição de ajustamento académico em estudantes do ensino superior**

O ingresso para o mundo universitário vem carregado com grande entusiasmo e altas expectativas por alcançar um objetivo desejado e, por outro lado, marcada por sentimentos de ansiedade face aos novos desafios (Almeida et al.,2003). McDermott e Pettijohn (2011) resumiram que em todo o mundo há uma taxa muito alta de mal-estar psicológico entre os estudantes que ingressam na universidade. Os estudantes que ingressam na universidade hoje são a população mais diversificada em termos de género, idade, nível socioeconómico, composição étnica, origem familiar, línguas nativas e nível de preparação académica (Hurtado & Pryor, 2006), trazendo uma grande diversificação e expectativas quanto à adaptação e aceitação da instituição de ensino superior.

De acordo com Lapsley e Edgerton (2002), se os alunos não conseguem gerir com sucesso estes novos desafios na universidade, acabam por ficar mais vulneráveis à ansiedade e à depressão. A pesquisa do Fonaprace (2011) apontou que cerca de 50% dos estudantes sofreram crises emocionais no decorrer dos 12 meses anteriores ao estudo. Segundo os participantes do estudo, os principais prejuízos relatados foram falta de motivação ou dificuldade de concentração para os estudos, baixo desempenho académico, reprovações e trancamento de disciplinas.

A adaptação ao ensino superior envolve um amplo conjunto de fatores pessoais, interpessoais e institucionais (Santos & Almeida, 2001). De acordo com Feitosa (2001), Bardagi e Hutz (2008), estudos também indicaram que o ajustamento e

desenvolvimento acadêmicos estão associados à postura favorável da família em relação às escolhas dos estudantes, em um contexto apoiador e incentivador, especialmente no período inicial da graduação.

Na literatura, o ajustamento ao ensino superior tem sido conceituado como um processo complexo e multidimensional envolvendo múltiplos fatores de natureza contextual e intrapessoal (Almeida et al., 1999). O ajuste é visto como um processo de lidar com o *stress*, conflitos e responder às necessidades do indivíduo. Os alunos vêm de diversas origens, com seus próprios costumes e valores, e, ao ingressar em uma nova instituição de ensino, faz-se necessário familiarizar-se e moldar seu comportamento para sua nova realidade (Robinson, 2009).

Com a existência de tantos fatores e características que explicam e influenciam o ajustamento dos jovens adultos ao ensino superior, muitos são os modelos teóricos que o procuram explicar. Desta forma, Pascarella e Terenzini (1991), dividem essas teorias em dois tipos: as desenvolvimentais e as contextuais (de impacto).

As primeiras tocam-se no desenvolvimento do indivíduo, com a natureza das alterações internas que ocorrem ao longo da vida nas suas variadas dimensões (i.e., nível cognitivo, ético-moral, da identidade e da intimidade). Por outro lado, as segundas, procuram explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao indivíduo, salientando a importância à adaptação acadêmica, tal como à promoção e criação dos contextos facilitadores ao ajustamento do indivíduo, considerando ainda, as dimensões sócioafetivas. Para esses investigadores, a influência da educação universitária não reduz-se à ação pedagógica *per se*, mas também à forma como as instituições de ensino superior encontram-se organizadas (e.g., presença de objetivos educativos claros e consistentes, qualidade da relação pedagógica, culturas estudantis, etc.) (Pascarella & Terenzini, 1991).

Lent (2004, *cit in* Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009) afim de conceber um modelo explicativo do ajustamento académico e satisfação com a carreira, desenvolve o *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) – a Teoria Cognitiva Social da Carreira. Tal modelo parte da premissa de que os recursos pessoais e sociais em conjunto, propiciam o desenvolvimento de atributos para melhorar a vida e transformar os sistemas sociais do indivíduo. O processo de adaptação ao ambiente académico deve agrupar conceitos como o bem-estar, adaptação à vida académica e satisfação com a vida como um todo, considerando variáveis pessoais como a autoeficácia e a personalidade que atuam como *coping* perante os desafios académicos.

O Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU), foi elaborado por Soares (2003, *cit in* Soares et al., 2006) com o intuito de explicar o ajustamento dos jovens portugueses ao contexto académico. Este resulta da revisão de teoria e investigação, combinando os fatores de natureza pessoa e contextual para a compreensão do ajustamento dos jovens ao contexto universitário. Resumidamente, a teoria de Soares et al. (2006) considera que as características antes do ingresso à universidade dos estudantes, tanto sociodemográficas (i.e., género, nível socioeconómico e estatuto de residência – estudantes deslocados/não deslocados da sua região de origem para estudarem no ensino superior), como académicas (i.e., notas de ingresso no ensino superior, opção de estabelecimento de ensino e área de curso frequentada), afetam direta ou indiretamente os ganhos na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial ao longo da experiência universitária. Segundo autores como Ferreira (1991), Gerdes e Mallinckrodt (1994), e Young (1994), o sucesso académico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes ao longo do ensino superior são condicionados pelo ajustamento académico, que, por sua vez, correlaciona-se com a

satisfação global com a vida, contribuindo, assim, para o bem-estar e saúde das populações do ensino superior.

Vale ressaltar que o nível de adaptação de cada aluno é diferente, dependendo, inclusive, da sua idade (Dyson & Renk, 2006). O estudo de Schleich (2006) revelou que os estudantes com idade superior a 21 anos demonstraram menor satisfação acadêmica. Esse resultado é condizente com o estudo de Kasworm (2003), segundo o qual os estudantes adultos vivenciam a educação superior de forma diferente à dos estudantes mais jovens, em razão de características próprias e diferente senso de envolvimento com o contexto institucional.

O baixo rendimento e/ou insucesso acadêmicos, a mudança de curso e/ou de universidade e até mesmo a desistência do curso frequentado e o posterior abandono do sistema de ensino superior, são algumas das inúmeras consequências para o estudante que as dificuldades de ajustamento ao ensino superior pode acarretar. No entanto, não só a nível académico, como também a nível físico, psicológico e comportamental, suscitando o surgimento de patologias clínicas como a depressão e perturbações de ansiedade (Costa & Leal, 2004). Neste seguimento, estudos corroboram a importância do ajuste académico para os estudantes. Gabriela (2010) indicou em seu estudo que há uma maior taxa de evasão devido à incapacidade de adaptar-se academicamente. Ela descobriu que 60% daqueles que não conseguem se ajustar, abandonam precocemente a universidade. Sahin, Arseven e Kilic (2016) relataram que os alunos que não conseguem estabelecer relações entre pares (amigos, professores) e a administração da escola, não gostam da escola nem das disciplinas lecionadas, têm maior tendência a ausentar-se das aulas e à evasão. Fan e Wolters (2014) também afirmaram que uma das

causas individuais para o abandono, inclui a dificuldade em ajustar-se ao currículo acadêmico.

Alunos bem ajustados é um dos propósitos de qualquer universidade, pois há de notar que o ajustamento dos alunos pode ter um efeito perceptível no desempenho acadêmico destes alunos. E ter alunos com melhores desempenhos agregam mais ‘imagem de sucesso’ à universidade (Kommers et al., 2011). Santos e Almeida (2001) defendem, também, que por uma boa adaptação do estudante ao contexto acadêmico, ‘colhe-se os frutos’ como por exemplo, o sucesso acadêmico, que é resultante da influência recíproca entre as características pessoas e as especificidades da instituição frequentada.

Numa visão mais abrangente, a definição de sucesso acadêmico perpassa a limitante noção de rendimento escolar, traduzido numa nota de uma disciplina ou na média ao fim do ano. De uma forma mais contextualista – sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentista, segundo os autores Chickering e Reisser (1993) entre outros, o sucesso acadêmico é avaliado no decurso do progresso realizado no intuito de cumprir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, como (a) desenvolvimento de competências académicas e cognitivas; (b) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (c) desenvolver a identidade; (d) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (e) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (f) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (g) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem estar pessoal e físico; (h) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

A Universidade surge, então, como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno, constituindo um suporte do desenvolvimento presente e de projeção

futura, facilitando quer a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional (Ferreira, 1999; Santos & Ferreira, 1999).

#### **4.2. Avaliação do Ajustamento Académico no Ensino Superior**

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e o Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r) (Almeida et al., 2002), de origem portuguesa, são os instrumentos mais utilizados em pesquisas brasileiras para avaliar o ajustamento acadêmico dos estudantes ao contexto da universidade. Conforme descrito por Almeida et al. (2002), esse instrumento (tanto na sua versão integral quanto reduzida) foi elaborado para avaliar a adaptação à universidade em suas dimensões pessoais, relacionais, acadêmicas e institucionais.

Essa perspectiva permite conhecer em maior profundidade o desenvolvimento psicossocial dos alunos durante o período em que permanecem na universidade, bem como identificar os elementos das vivências acadêmicas que favorecem sua adaptação a esse contexto desde o ingresso até a conclusão do curso (Almeida et al., 2002; Ferreira et al., 2001).

O Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r) é formado por 60 itens, e o Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão integral é formado por 170 itens em formato *likert* de 5 pontos, distribuídos por 17 subescalas (alguns itens repartem-se por duas subescalas), cobrindo 5 dimensões: pessoais, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional da adaptação acadêmica dos estudantes. Nomeadamente, (a) adaptação à Instituição – inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante, é composta por 11 itens; (b) envolvimento em atividades extracurriculares – inclui participação em iniciativas

associativas, atividades culturais e recreativas, prática desportiva, composta por 11 itens; (c) relacionamento com colegas – inclui as amizades, expressão de sentimentos, tolerância intercultural, cooperação com os pares e é composta por 15 itens; (d) adaptação ao curso – inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a ligação entre conteúdos e as saídas profissionais, composta por 15 itens; (e) relacionamento com professores – inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contatos dentro e fora das aulas, a percepção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos, sendo composta por 14 itens; (f) métodos de estudo – inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos, contendo 11 itens; (g) bases de conhecimentos – inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita, composta por 6 itens; (h) realização de exames – inclui comportamentos de preparação e realização dos testes, exames ou outras formas de avaliação, contendo 10 itens; (i) gestão de tempo – inclui itens sobre a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das atividades, realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão do tempo de estudo e de lazer, composta por 8 itens; (j) desenvolvimento de carreira – inclui o investimento no curso, a elaboração de projetos, as perspectivas de realização profissional, decisão vocacional, contendo 14 itens; (k) autonomia – independência emocional de pais, colegas e outros, a gestão de projetos de vida, a tomada de iniciativa, com 12 itens; (l) percepção de competência – percepção de capacidades, as competências de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento, composta por 10 itens; (m) autoconfiança – inclui as imagens e as expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, inferência das expectativas de colegas e professores a seu respeito, com 12 itens; (n) bem-estar psicológico – satisfação com a vida, equilíbrio emocional,

estabilidade afetiva, felicidade, otimismo, contendo 14 itens; (o) bem-estar físico – aspectos relacionados com o sono e a alimentação, saúde, consumo de substâncias, contendo 13 itens; (p) gestão dos recursos económicos – referencia à situação económica do aluno, problemas na gestão das verbas auferidas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em atividades extracurriculares, composta por 8 itens; (q) relacionamento com a família – relacionamento com os pais, o apoio percebido, necessidade de idas a casa, o diálogo em torno dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais, contendo 10 itens (Almeida et al., 2002).

O *Academic Adjustment Questionnaire* ou Questionário de Ajustamento Académico (AAQ. Lent et al., 2005; versão adaptada por Lent & Taveira, 2004), para a população portuguesa, permite avaliar componentes sociocognitivas e afetivas da adaptação académica e da satisfação com a vida em geral. É um questionário de autorrelato composto por 56 itens, organizados em sete dimensões: (a) autoeficácia em tarefas académicas básicas; (b) autoeficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos (os dois pontos anteriores, permitem avaliar a autoeficácia do aluno para resolver tarefas e superar dificuldades ao longo do percurso académico); (c) alcance e progresso dos objetivos (permite avaliar o empenho do aluno mediante o progresso e a exigência imposta no decorrer da sua formação académica); (d) recursos e apoios (proporciona avaliar a perceção de apoio relativa aos familiares, amigos e professores durante o percurso académico); (e) satisfação académica geral (avalia a satisfação relativa ao percurso académico), f) disposição afetiva (permite avaliar os sentimentos do aluno, considerando as vivências do mês anterior no contexto académico) e g) satisfação com a vida em geral (avalia o nível de satisfação geral, tendo em conta os sentimentos e emoções experienciados durante o percurso académico). O formato de resposta é do tipo

*Likert*, sendo de um a nove nos itens 1 a 12, de um a cinco nos itens 13 a 51 e sete categorias de resposta nos itens 52 a 56, em que 1 significa, por exemplo, “Nenhuma confiança”, e 5 ou 9 significam, “Confiança plena”. (Lent, 2004b; Lent et al., 2009).

Na sua versão original, o questionário inclui uma escala compósita de Autoeficácia constituída pelas duas subescalas da autoeficácia referida anteriormente, e uma escala compósita do ajustamento académico composta pelos indicadores das subescalas de satisfação académica, ajustamento académico global percebido e stress percebido. Assumindo-se a estrutura original do questionário (Lent, 2004b), neste estudo, a dimensão autoeficácia encontra-se constituída por 12 itens, a dimensão progresso dos objetivos é composta por 8 itens, e os incentivos/apoios por 9 itens. O ajustamento académico é composto no total por 12 itens e integra três domínios: a satisfação académica (sete itens), o stress (quatro itens), e a autoperceção do ajustamento académico (um item). A dimensão sentimentos positivos é constituído por 10 itens, e por último a dimensão satisfação com a vida (cinco itens). O ajustamento académico total é calculado como um resultado composto pelo somatório de todos os itens avaliados nas dimensões acima indicadas.

Ao manter-se a estrutura proposta por Lent (2004b) predefiniu-se a estrutura fatorial de forma a obter seis componentes principais com valores próprios superiores a 1, explicando 52.6% da variabilidade total, permitindo a adoção das seis dimensões. Destacam-se os índices de consistência interna (*alpha* de *Cronbach* situado entre 0.64 e 0.91) e da estrutura fatorial dos itens mostrando-se favoráveis à utilização da medida.

A análise da validade e da fidelidade realizada pelos autores do AAQ, apresentou resultados satisfatórios, que asseguram a qualidade do instrumento para avaliar o ajustamento académico (Lent, et al., 2007, Lent et al., 2009). Entretanto, num estudo

mais recente desenvolvido por Faria e Taveira (2010) com 111 alunos adultos portugueses de ambos os sexos (64 mulheres, 47 homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 58 anos ( $M=34.96$  anos;  $DP=9.22$ ) e cujo ingresso no ensino superior ocorreu através do regime maiores de 23 anos, foram registados também valores de consistência interna do QAA muito satisfatórios, com coeficientes de *alpha de Cronbach* entre .71 para a medida compósita de ajustamento académico global, e de .90 para a escala de ajustamento à vida em geral.

# **PARTE II**

## **Enquadramento Metodológico**

## Capítulo 5 – Objetivos e Hipótese

Esta investigação pretende contribuir para o conhecimento do contributo dos propósitos de vida na adaptação e na integração académica em estudantes universitários brasileiros, e ainda, compreender o impacto que as iniciativas de mobilidade internacional têm nas mesmas dimensões.

Deste modo foi formulada a seguinte hipótese:

H1: Os indivíduos que apresentam níveis mais elevados de propósitos de vida, integram-se mais facilmente no ensino superior e apresentam um maior nível de ajustamento académico.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- descrever a amostra em função das características demográficas recolhidas (género, idade, grau académico, mobilidade internacional, curso escolhido...);
- analisar a variância de resultados nas dimensões estudadas em função de variáveis demográficas como o género, a idade, o ciclo de estudos, área do curso;
- analisar a relação entre as dimensões psicológicas em estudo (propósitos de vida, crescimento pessoal, ajustamento académico e integração social);
- analisar a variância de resultados nas dimensões psicológicas em estudo em função da mobilidade estudantil;
- analisar o poder preditivo do propósito de vida na integração académica e social, no sucesso académico.

## Capítulo 6 - Metodologia

### 6.1 Amostra

A amostra é constituída por 212 alunos brasileiros de instituições de ensino Superior, dos quais 59,4% (N=126) do sexo feminino, com idade compreendidas entre 19 e 41 anos ( $M=24,89$ ;  $DP=4,243$ ) e 40,6% (N=86) do sexo masculino com idades entre 19 e 42 ( $M=24,31$ ;  $DP=3,833$ ). Os alunos foram divididos entre aqueles que estão deslocados (em mobilidade internacional), cursando em Universidades em Portugal (N=66) e aqueles que não estão em situação de mobilidade alguma, situados no Brasil, frequentando Universidades brasileiras (N=146), apresentados na Tabela 6.1. Desta forma, os alunos encontram-se divididos por 27 instituições de ensino superior, distribuídos de forma, onde 6 são Universidades portuguesas, e 21 são instituições de ensino superior brasileiras, descritos na Tabela 6.2.

**Tabela 6.1**

*Distribuição da amostra em função das características sociodemográficas (frequência absoluta e frequência relativa) (N=212)*

Característica		N	%
Sexo	Feminino	126	59,4
	Masculino	86	40,6
Local em que se encontra	Brasil	146	68,88
	Portugal	66	31,43
Grau académico	Licenciatura	169	79,72
	Mestrado	38	17,92
	Doutorado	5	2,36
Disciplinas em atraso	Sim	56	26,41
	Não	156	73,58
Considera ter um propósito de vida definido?	Sim	134	63,21
	Não	78	36,79

**Tabela 6.2**

*Distribuição da amostra por Instituição de Ensino Superior e o respectivo País (frequência absoluta e frequência relativa)*

Nome da Instituição	País onde Estuda	N	%
Universidade do Algarve	Portugal	63	29,72
Universidade do Porto	Portugal	1	0,47
Universidade de Aveiro	Portugal	1	0,47
Universidade do Minho	Portugal	2	0,94
Universidade Nova de Lisboa	Portugal	1	0,47
Universidade de Lisboa	Portugal	3	1,42
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	3	1,42
Centro Universitário IBMR	Brasil	19	9
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Brasil	18	8,5
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Brasil	1	0,47
Universidade Federal Fluminense	Brasil	1	0,47
Centro Universitário Alfredo Nasser	Brasil	1	0,47
Universidade de São Paulo	Brasil	1	0,47
Universidade Federal do ABC	Brasil	1	0,47
Universidade Estácio de Sá	Brasil	33	15,57
Universidade Veiga de Almeida	Brasil	36	17
Universidade de Vassouras	Brasil	2	0,94
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Brasil	16	7,55
Universidade do Estado de Santa Catarina	Brasil	1	0,47
Centro Universitário São José	Brasil	1	0,47
Universidade Federal de Pelotas	Brasil	1	0,47
Universidade de Brasília	Brasil	1	0,47
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Brasil	1	0,47
Centro Universitário Carioca	Brasil	1	0,47
Faculdade do Norte Goiano	Brasil	1	0,47
Unibras- Centro Universitário Brasileiro	Brasil	1	0,47
Centro Universitário Newton Paiva	Brasil	1	0,47
<b>Total</b>	-----	212	100

Pode-se observar a grande diferença na diversidade de opções de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, mesmo que seja na mesma região geográfica. A amostra é constituída por, em sua maioria, em Portugal, por estudantes brasileiros da Universidade do Algarve e, no Brasil, por estudantes da Universidade Veiga de Almeida, seguida da Universidade Estácio de Sá (Tabela 6.2).

**Tabela 6.3**

*Distribuição da amostra por área dos cursos e a sua respetiva distribuição por País (frequência absoluta e frequência relativa)*

Cursos por área	Em Mobilidade (Portugal)		Sem Mobilidade (Brasil)		Total
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>
Artes, Comunicação e Património	18	85,71	3	14,29	21
Ciências Empresariais	17	26,15	48	73,85	65
Ciências Sociais e da Educação	8	13,56	21	72,41	29
Saúde	10	24,40	31	75,61	41
Ciências Exatas e Naturais	6	18,19	27	81,81	33
Engenharias e Tecnologias	7	30,43	16	69,57	23
Total	66	31,13	146	68,87	212

Com relação ao curso frequentado, estes foram categorizados pela área de formação das quais pertenciam e foram distribuídos para melhor visualização sobre esta informação dos alunos, nomeadamente, Artes, Comunicação e Património (Arqueologia, Línguas, Literaturas e Culturas, Design da Comunicação, Ciências da Linguagem, entre outros), Ciências Empresariais (Administração, Gestão, Marketing, Informática, dentre outros), Ciências Sociais e da Educação (Psicologia, Antropologia, Direito...), Saúde (Dietética e Nutrição, Enfermagem, Medicina Dentária), Ciências Exatas e Naturais (Matemática, Biologia Marinha, Ciência Ambiental, Biologia...), Engenharias e Tecnologias (Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Engenharia Aeroespacial...), e, a respetiva localização atual – Portugal ou Brasil – destes estudantes (Tabela 6.3).

## **6.2. Variáveis em Estudo e Instrumentos**

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico; as dimensões dos propósitos de vida e de crescimento pessoal da Escala de Bem-estar Psicológico; a Escala de Integração Social no Ensino Superior; e o *Academic Adjustment Questionnaire* - Questionário de Ajustamento Académico.

### Questionário Sociodemográfico

Com este questionário pretendeu-se recolher os dados gerais de identificação dos inquiridos, nomeadamente sexo, idade, onde encontram-se localizados, curso (designação e grau), se possuem disciplinas em atrasos, instituição. Por outro lado, pretendeu-se também recolher de forma breve e objetiva, se os voluntários consideram ter ou não um propósito de vida definido.

### Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP)

O panorama hedonista compreende o bem-estar ao evitamento e fuga da dor e obtenção de prazer, atribuindo mais importância ao bem-estar afetivo a curto prazo e conferindo menos importância aos desafios duradouros da vida (Ryff, 1989; Waterman, 1984). A abordagem eudemónica, enfatiza a importância e o significado da autorrealização, definindo o bem-estar pelo grau de funcionamento pleno do indivíduo (Huta & Ryan, 2010).

É nesta perspectiva supracitada que C. Ryff, de forma a operacionalizar seis dimensões: Aceitação de Si; Crescimento Pessoal; Objetivos de Vida; Relações Positivas com os Outros; Domínio do Meio e Autonomia, desenvolveu uma escala de auto-avaliação que integra seis escalas, cada uma delas relativa a uma dimensão específica e com o nome correspondente. O conjunto das seis escalas designa-se por: Escalas de Bem-Estar Psicológico (*Scales of Psychological Well-Being - SPWB*) que contempla um conjunto de características afetivas e cognitivas sendo provavelmente o instrumento com uma utilização mais ampla na avaliação do bem-estar psicológico, a nível internacional (Machado & Bandeira, 2012). Na sua versão original, as escalas de Bem-Estar Psicológico constituem-se por um conjunto de 20 itens por escala (120 ao todo) (Ryff, 1989), no entanto, em 1992, uma nova forma de escalas foi proposta por Ryff e Essex (1992), esta com 14 dos 20 itens por escala (um total de 84 itens). Em 1995, uma nova forma, ainda mais reduzida, veio, mais tarde, a ser desenvolvida, desta vez com 3 itens por escala, com um total de 18 itens (Ryff & Keyes, 1995).

As seis escalas, construídas e validadas como medidas independentes, podem ser aplicadas conjuntamente. As escalas são apresentadas como um inventário de auto-avaliação que resulta de uma mistura alternada dos itens que lhe são correspondentes. Os itens caracterizam-se por afirmações de carácter descritivo, com a modalidade de resposta do tipo *Likert*, de 6 pontos: 1-Discordo completamente; 2-Discordo em grande parte; 3-Discordo parcialmente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo em grande parte; 6-Concordo completamente. Cerca de metade dos itens de cada escala são positivos e outra metade negativos. Os itens positivos identificam características positivas, convergentes à dimensão a que correspondem, e são cotados com a pontuação correspondente à resposta assinalada (pontuação ordenada de 1 a 6). Os itens negativos identificam características negativas à condição de Bem-Estar e são cotados com uma

pontuação em escala inversa (pontuação reordenada de 6 a 1). O resultado final de cada escala permite identificar o grau de intensidade das características, teoricamente, subjacentes ao domínio avaliado. No que vai de encontro às dimensões trabalhadas neste estudo, as definições operacionais das dimensões do BEP em escores positivos e negativos de acordo com Ryff (1989), Ryff e Keyes (1995) e Ryff e Singer (2008).

Propósito na Vida: Altos escores - Ter objetivos e um senso de direção na vida, sentir que há um sentido em sua vida presente e passada, manter crenças em propósitos na vida, ter propósitos e objetivos pelos quais viver; Baixos escores - Não ver sentido em seu viver, ter poucos propósitos e objetivos de vida, não possuir um senso de direção na vida, não ver sentido na vida passada, não manter crenças sobre o sentido da vida.

Crescimento Pessoal: Altos escores - Sentir um contínuo desenvolvimento pessoal, em crescimento e expansão, ser aberto a novas experiências, perceber-se realizando seus potenciais, perceber melhoras em si mesmo e no comportamento ao longo do tempo, estar em mudança rumo a um maior autoconhecimento e eficácia; Baixos escores - Perceber-se estagnado, não perceber melhoras e desenvolvimento ao longo do tempo, sentir-se entediado e desinteressado em sua vida, sentir-se incapaz de desenvolver novas atitudes e comportamentos.

A adaptação das escalas à língua portuguesa foi realizada a partir da forma constituída por 84 itens (14 itens por escala), proposta por Ryff e Essex (1992). Esta decorreu essencialmente entre 1996 e 1997 por Novo, Duarte-Silva e Peralta (1997), seguindo-se um outro trabalho de adaptação da autoria de Ferreira e Simões (1999). Num primeiro estudo de validação entre a versão original (língua inglesa) e a versão experimental (língua portuguesa) verificou-se a equivalência de conteúdos entre estas duas versões, índices de consistência interna e temporal adequados das diversas medidas (alpha de

Cronbach entre 0.74 e 0.86 para as seis escalas e 0.93 para o conjunto das escalas) e uma sensibilidade das medidas à diferenciação interindividual e, em alguns casos, em função da idade e do sexo (Novo et al., 1997). Em nosso estudo, os índices de consistência interna (alpha de Cronbach) foi de 0.87 para os Propósitos de Vida e de 0.85 para o Crescimento Pessoal.

Apesar da versão original integrar 6 subescalas, na intenção daquilo que concerne o objetivo deste estudo, utilizou-se apenas duas subescalas, sendo elas, os Propósitos de vida e o Crescimento pessoal, para avaliar a qualidade do ajustamento pessoal-emocional dos estudantes. Os estudos desenvolvidos com as escalas permitem afirmar a sua validade e fidelidade, sendo elas construídas e validadas como medidas independentes.

#### Escala de Integração Social no Ensino Superior – EISES

A Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES), desenvolvida por Diniz e Almeida (2005), é composta por 10 itens, reunindo três dimensões. A primeira dimensão, bem-estar pessoal, pode ser assumida como mais afetiva ou emocional, referindo-se às vivências íntimas do estudante, como “relações amorosas”, “perturbações do sono” e “comportamentos aditivos”. A segunda dimensão, equilíbrio emocional, prendia-se com as atividades acadêmicas propriamente ditas: “desempenho”, “problemas de concentração”, “ansiedade face às avaliações”. A terceira dimensão, relacionamento interpessoal com pares, passava pelas relações interpessoais e pela relação com o contexto universitário, incluindo “relação com os pares”, “recurso aos serviços da Universidade” e “participação em atividades extracurriculares”.

Quanto à forma de resposta aos itens da EISES, trata-se de uma *rating scale* de tipo-*likert* de 5 pontos que varia entre “discordo totalmente” (1) e “totalmente de acordo” (5).

Após as sínteses estatísticas que foram efetuadas, definiu-se uma escala de 10 itens como instrumento de rastreio rápido (*brief screening*) da qualidade da integração social dos estudantes na universidade.

A consistência interna da EISES foi de  $\alpha = .86$  e, para as dimensões, foi de:  $\alpha = .62$ , para o “bem-estar pessoal”;  $\alpha = .66$ , para o “relacionamento interpessoal com pares”; e,  $\alpha = .87$ , para o “equilíbrio emocional” (Diniz & Almeida, 2005). Em nosso estudo verificamos um índice de consistência interna de .79 na dimensão de equilíbrio emocional, de .84 no bem-estar pessoal e de .85 no relacionamento interpessoal com pares, a partir da eliminação do item10 (Tenho-me divertido, nesses tempos de Universidade.)

#### Academic Adjustment Questionnaire - Questionário de Ajustamento Académico

O *Academic Adjustment Questionnaire* (AAQ; Lent et al., 2005; versão adaptada por Lent & Taveira, 2004), para a população portuguesa, permite avaliar componentes sociocognitivas e afetivas da adaptação académica e da satisfação com a vida em geral. É um questionário de autorrelato composto por 56 itens, organizados em sete dimensões: (a) autoeficácia em tarefas académicas básicas; (b) autoeficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos (os dois pontos anteriores, permitem avaliar a autoeficácia do aluno para resolver tarefas e superar dificuldades ao longo do percurso académico); (c) alcance e progresso dos objetivos (permite avaliar o empenho

do aluno mediante o progresso e a exigência imposta no decorrer da sua formação acadêmica); (d) recursos e apoios (proporciona avaliar a percepção de apoio relativa aos familiares, amigos e professores durante o percurso acadêmico); (e) satisfação acadêmica geral (avalia a satisfação relativa ao percurso acadêmico), f) disposição afetiva (permite avaliar os sentimentos do aluno, considerando as vivências do mês anterior no contexto acadêmico) e g) satisfação com a vida em geral (avalia o nível de satisfação geral, tendo em conta os sentimentos e emoções experienciados durante o percurso acadêmico). O formato de resposta é do tipo *Likert*, sendo de um a nove nos itens 1 a 12, de um a cinco nos itens 13 a 51 e sete categorias de resposta nos itens 52 a 56, em que 1 significa, por exemplo, “Nenhuma confiança”, e 5 ou 9 significam, “Confiança plena”. (Lent, 2004b; Lent et al., 2009).

Na sua versão original, o questionário inclui uma escala compósita de Autoeficácia constituída pelas duas subescalas da autoeficácia referida anteriormente, e uma escala compósita do ajustamento acadêmico composta pelos indicadores das subescalas de satisfação acadêmica, ajustamento acadêmico global percebido e stress percebido. Assumindo-se o QAA (Lent, 2004b), neste estudo, a dimensão autoeficácia encontra-se constituída por 12 itens, a dimensão progresso dos objetivos é composta por 8 itens, e os incentivos/apoios por 9 itens. O ajustamento acadêmico é composto no total por 12 itens e integra três domínios: a satisfação acadêmica (sete itens), o stress (quatro itens), e a autopercepção do ajustamento acadêmico (um item). A dimensão sentimentos positivos (10 itens) e a dimensão satisfação com a vida (5 itens) que referenciam à vida em geral, não foram aplicadas neste estudo, de modo em que o estudo fosse limitado à variável ajustamento e não ficasse repetitivo, uma vez que a EISES, considera tais fatores. Destacam-se os índices de consistência interna (*alpha* de *Cronbach*) situado entre 0.64 e 0.91) e da estrutura fatorial dos itens mostrando-se favoráveis à utilização

da medida. No presente estudo obtivemos um índice de consistência interna de .93 para autoeficácia acadêmica, de .92 para autoeficácia para lidar com obstáculos, de .95 para progresso dos objetivos, de .85 para recursos e apoios, de .93 para satisfação acadêmica, de .50 para stress académico e a autopercepção de ajustamento académico não foi calculada devido ao fato desta dimensão ser constituída por um item. Desta forma, verificou-se na subescala ajustamento académico, sendo este composto pelo a satisfação acadêmica (7 itens), o stress académico (4 itens), e a autopercepção do ajustamento académico (1 item), o índice de consistência interna global de .88.

### **6.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados**

Os questionários foram aplicados online na plataforma *Google Forms*, preenchidos, difundidos e partilhados através do link pelas redes sociais, e-mails e chats entre os estudantes universitários, sendo o mesmo de carácter de autorrelato e autoadministrativo.

Antes da aplicação dos questionários, os participantes foram informados a respeito dos objetivos do estudo, anonimato e confidencialidade das respostas fornecidas e, sobre o carácter voluntário da participação, podendo interrompê-la qualquer momento, sem que tal tivesse implicações para os mesmos. Foram explicados detalhadamente todas as instruções subjacentes à realização dos questionários aos inquiridos, que tiveram a oportunidade de escolher previamente se queriam participar ou não no estudo.

Para efetuar o tratamento estatístico dos resultados obtidos utilizou-se o programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 23.0 e recorreu-se ao Microsoft Office Excel 2007 como forma de auxílio.

Com o objetivo 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 sociodemográficas recorreu-se ao test-T e à ANOVA. Para a análise das relações entre as variáveis realizamos correlações de Pearson e, para avaliar a influência, da mobilidade e dos propósitos de vida, bem como da adaptação na integração do ensino superior efetuámos regressões hierárquicas múltiplas.

## Capítulo 7 – Apresentação dos Resultados

### 7.1. Estatística Descritiva

No que concerne à variável académica, foi possível observar que a maior parte dos alunos ingressou na primeira opção (60,4%), sendo em 60,8% dos casos no curso e/ou na instituição pretendida. É de notar que 48,1 % dos participantes sentem-se satisfeitos em relação a escolha do curso e 30,7% muito satisfeitos com o curso frequentado, enquanto que apenas 3,3% refere que está insatisfeito (Tabela 7.1). Salienta-se que a maioria dos alunos (73,6%) refere não haver disciplinas em atraso ( $M=1.26$ ,  $DP=.442$ ), dos quais 58,97% são do sexo feminino ( $N=92$ ).

Vale ainda ressaltar que 63,2% dos inquiridos afirmaram possuir um propósito de vida já definido ( $M=1.37$ ;  $DP=.483$ ), como também foi possível observar nestes mesmo estudantes, que 55,2% acreditam que ter um propósito definido contribui para ser mais persistente face aos desafios de carácter académico e social na universidade ( $M=1.35$ ;  $DP=.478$ ).

**Tabela 7.1**

*Distribuição da amostra (N=212) por disciplinas em atraso (frequência absoluta e frequência relativa)*

Atualmente, como se sente em relação ao Curso que escolheu?	N	%
Absolutamente satisfeito	18	8,5
Muito satisfeito	65	30,7
Satisfeito	102	48,1
Indiferente	17	8,0
Insatisfeito	7	3,3
Muito insatisfeito	2	,9
Absolutamente insatisfeito	1	,5

**Tabela 7.2**

*Distribuição da amostra por motivos da saída do Brasil (frequência absoluta e frequência relativa)*

O que te motivou a sair do Brasil?	N	%
Dinheiro	1	1,39
Melhores oportunidades de emprego	17	23,61
Melhores condições e qualidade de vida	17	23,61
Custo do estudo no Brasil ser mais caro	2	2,78
Novas experiências e desafios	6	8,33
Incrementar o Currículo	13	18,05
Segurança	6	8,33
Conhecer outras culturas, outros lugares, o mundo	4	5,56
Entrada para a Europa	1	1,39
Oportunidade de estudar minha área na Europa	5	6,94

**Tabela 7.3**

*Distribuição da amostra por motivos de ficar estudando no Brasil (frequência e percentagem)*

O que te motivou a ficar estudando no Brasil?	N	%
Vínculo com família e amigos	31	22,14
Família e emprego	23	16,43
Falta de coragem e ter medo	28	20
Custo benefício - com universidades excelentes e gratuitas	12	8,57
Baixo recurso financeiro	21	15
Ter a vida feita, com minha casa e rotina	3	2,14
Depender financeiramente da família/pais	7	5
Bolsa de estudos	10	7,14
Falta de oportunidade	3	2,14
Não ter interesse e ter vínculo empregatício	3	2,14

Com relação ao motivo da escolha pela mobilidade ou não, a questão: ‘O que te motivou a sair do Brasil?’, diversificou bastante em suas razões, tanto para a saída, quanto para permanência no Brasil, onde 33,96% (N=72) dos inquiridos escolheram sair do Brasil e estudar em Portugal, salientando questões de melhores condições e qualidade de vida e melhores oportunidades de emprego na área em que escolheram, seguidos da incrementação de currículo (Tabela 7.2). Em contrapartida, 66,04% (N=140) representam os alunos que estudam em uma IES no Brasil e expressaram seus

motivos para tal, sendo o maior deles, o vínculo à família e à rede de amigos, seguido pela falta de coragem e do medo de ir para outro país sozinho/a, como pode-se observar na Tabela 7.3.

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

No que se refere a escala integração social (Tabela 7.4), verificou-se que as suas dimensões variam em seus valores médios, destacando-se o bem-estar psicológico com uma média de 14,28 ( $DP=4,15$ ). Já a dimensão crescimento pessoal obteve um valor médio mais elevado ( $M=64.85$ ,  $DP=10,12$ ) do que a de propósito de vida ( $M=58.93$ ,  $DP=10,53$ ). Observou-se também que na dimensão autoeficácia para lidar com obstáculos da escala de ajustamento académico, foi a que obteve a média mais elevada de 46,73 ( $DP=10.32$ ).

## **7.2. Análises de diferenças**

Foi possível observar uma diferença de valor médio um pouco mais elevado nas mulheres na dimensão do crescimento pessoal ( $M=65.82$ ,  $DP=9.63$ ;  $t=1.66$ ,  $p=.097$ ). Por outro lado, os homens apresentaram um valor mais elevado apenas na dimensão da autoeficácia para lidar com obstáculos da escala de ajustamento académico ( $M=47.03$ ,  $DP=9.09$ ;  $t=-.359$ ,  $p=.720$ ), todavia estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas.

No que se refere ao grau académico, notou-se que os alunos que estão no 3º Ciclo do ensino (Doutoramento) apresentaram maior valor nas dimensões do propósito de vida ( $M=69.80$ ,  $DP=11.88$ ;  $F=13.677$ ,  $p=.000$ ) e da autoeficácia académica da escala de

ajustamento acadêmico ( $M=41$ ,  $DP=4.18$ ;  $F=4.358$ ,  $p=.014$ ). Além disso, foi possível observar um sentimento de maior satisfação com o curso à medida em que o grau acadêmico aumenta. Os estudantes de 1º Ciclo evidenciaram valores mais baixos na dimensão do propósito de vida ( $M=57.15$ ,  $DP=9,88$ ;  $F=13.677$ ,  $p=.000$ ), do crescimento pessoal ( $M=62.88$ ,  $DP=10.04$ ;  $F=18.645$ ,  $p=.000$ ) e da autoeficácia para lidar com obstáculos ( $M=45.76$ ,  $DP=10.28$ ;  $F=3.895$ ;  $p=.022$ ), em comparação aos outros ciclos.

**Tabela 7.4**

*Valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão das dimensões em estudo*

Variáveis em estudo	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Relação Interpessoal (EISES_RI)	2	15	6,91	2,366
Bem-estar Pessoal (EISES_BEP)	4	20	14,28	4,151
Equilíbrio Emocional (EISES_EE)	3	15	10,64	3,138
Propósito de Vida (BEP_PV)	36	78	58,93	10,539
Crescimento Pessoal (BEP_CP)	40	84	64,86	10,122
Autoeficácia Acadêmica (AA_AUTACAD)	13	45	34,49	7,324
Autoeficácia para lidar com obstáculos (AA_AUTOBST)	20	63	46,73	10,323
Progresso dos Objetivos (AA_PROG)	10	40	29,67	5,758
Recursos e Apoios (AA_APOIO)	9	45	32,89	6,640
Satisfação Acadêmica (AA_SATACAD)	8	35	27,64	4,943
Stress Acadêmico (AA_STRESS)	6	20	13,16	2,420
Autopercepção de Ajustamento acadêmico (AA_AJUSTPERCB)	1	5	3,74	,781

São também notórias as diferenças estaticamente significativas no que concerne as áreas dos cursos frequentados pelos estudantes e as dimensões estudadas, onde na área de Ciências Exatas e Naturais foi possível observar valores médios superiores nas dimensões de bem-estar pessoal ( $M=15.39$ ,  $DP=3.44$ ;  $F=3.004$ ,  $p=.012$ ) e equilíbrio emocional ( $M=11.91$ ,  $DP=2.68$ ;  $F=3.204$ ,  $p=.008$ ), assim como na satisfação acadêmica ( $M=29.79$ ,  $DP=2.913$ ;  $F=2.431$ ,  $p=.036$ ) e autoeficácia para lidar com obstáculos ( $M=51.24$ ,  $DP=8.72$ ;  $F=3.837$ ,  $p=.002$ ), quando comparados com a área de

Engenharias e Tecnologias, com destaque na dimensão autoeficácia acadêmica ( $M=36.48$ ,  $DP=5.47$ ;  $F=2.814$ ,  $p=.018$ ). A área da Saúde destacou-se nos propósitos de vida, em comparação com o crescimento pessoal que sobressaiu a área das Ciências Sociais e da Educação ( $M=69.28$ ,  $DP=8.33$ ;  $F=3.526$ ,  $p=.004$ ).

**Tabela 7.5**

*Distribuição dos resultados das dimensões em estudo por mobilidade internacional*

Variáveis em estudo	Em Mobilidade internacional		Sem mobilidade internacional		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
EISES_RI	6,00	2,198	7,32	2,331	-3,891	<.000
EISES_BEP	11,48	3,456	15,55	3,813	-7,391	<.000
EISES_EE	8,65	2,809	11,54	2,860	-6,849	<.000
BEP_PV	52,62	8,620	61,78	10,10	-6,781	<.000
BEP_CP	60,29	10,850	66,93	9,078	-4,333	<.000
AA_AUTACAD	29,35	7,705	36,81	5,830	-7,010	<.000
AA_AUTOBST	38,88	8,892	50,27	8,884	-8,646	<.000
AA_PROG	26,23	3,846	31,23	5,810	-7,418	<.000
AA_APOIO	26,23	7,248	34,25	5,885	-4,297	<.000
AA_SATACAD	25,89	4,151	28,43	5,080	-3,555	<.000
AA_STRESS	11,89	1,550	13,73	2,529	-6,469	<.000
AA_AJUSTPERCB	3,41	0,744	3,89	0,753	-4,325	<.000

No que diz respeito à análise de variância de resultados em função da mobilidade (estudante em mobilidade internacional e estudante sem mobilidade), os resultados observados sugerem diferenças estatisticamente significativas, realçando-se as diferenças nas dimensões do bem-estar pessoal da integração social ( $t=-7.391$ ;  $p=.000$ ), no bem-estar psicológico na dimensão do crescimento pessoal ( $t=-4.333$ ;  $p=.000$ ), e de ajustamento acadêmico, na autoeficácia para lidar com obstáculos ( $t=-8.646$ ;  $p=.000$ ) e no progresso dos objetivos ( $t=-7.418$ ;  $p=.000$ ), sempre favoráveis aos estudantes que não estão em mobilidade internacional (Tabela 7.5).

### 7.3. Análises de correlação

Considerou-se ainda pertinente verificar as relações existentes entre as dimensões de integração social, do bem-estar psicológico e do ajustamento académico, considerando pertinentes os resultados de valor acima de .40. A Tabela 7.6 recolhe os resultados obtidos nessa análise correlacional, verificando que todas as correlações significativas encontram-se correlacionadas a um nível de  $p=.01$ .

A Tabela 7.6 evidencia a predominância de correlações positivas estatisticamente significativas entre as dimensões, sendo de ressaltar as correlações fortes entre o equilíbrio emocional e o bem-estar pessoal ( $r=.81$ ); entre a autoeficácia académica e a autoeficácia para lidar com obstáculos ( $r=.74$ ); entre o propósito de vida e o crescimento pessoal ( $r=.73$ ); entre o equilíbrio emocional e a relação interpessoal ( $r=.72$ ).

No que concerne ao fator idade, sublinha-se que as correlações se apresentam correlacionadas a um nível de significância .01. No entanto, é de notar, que as relações não são estatisticamente significativas em sua maioria, com exceção de três dimensões, nomeadamente, propósito de vida ( $r=.20$ ), crescimento pessoal ( $r=.29$ ) e autoeficácia académica ( $r=.23$ ), porém apresentam uma um índice de correlação negligenciável. Além disso, destaca-se a presença de correlações negativas entre o fator idade e as dimensões relação interpessoal, equilíbrio emocional e satisfação académica (Tabela 7.6).

Já no que se refere às correlações entre as dimensões e a mobilidade internacional (Tabela 7.6), verificou-se que todas as correlações são estatisticamente significativas e encontram-se correlacionadas a um nível de  $p=.01$ . Destacam-se as associações entre a

mobilidade estudantil e a autoeficácia para lidar com obstáculos ( $r=.51$ ); e a autoeficácia acadêmica ( $r=.47$ ); o bem-estar pessoal ( $r=.45$ ). Além disso, observamos correlações mais fracas com as dimensões relação interpessoal e satisfação acadêmica. Vale ressaltar ainda, que na escala de ajustamento acadêmico, a dimensão progresso dos objetivos se correlaciona significativamente com todas as dimensões dessa mesma escala, sendo elas, recursos e apoios ( $r=.57$ ), satisfação acadêmica ( $r=.67$ ), stress acadêmico ( $r=.50$ ), autopercepção de ajustamento acadêmico ( $r=.58$ ), autoeficácia acadêmica ( $r=.61$ ) e autoeficácia para lidar com obstáculos ( $r=.65$ ).

É de notar, ainda, e ressaltar, a dimensão do propósito de vida. Esta apresenta correlações positivas e significativas com todas as dimensões da escala de integração social e de ajustamento acadêmico.

**Tabela 7.6***Correlações inter-dimensões com fator idade e país (Coeficiente de correlação de Pearson)*

Dimensão	País	Idade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
País	1													
Idade	.136*	1												
1- EISES_RI	.26**	-.022	1											
2- EISES_BEP	.45**	.032	.65**	1										
3- EISES_EE	.43**	-.026	.72**	.81**	1									
4- BEP_PV	.40**	.20**	.42**	.45**	.52**	1								
5- BEP_CP	.31**	.29**	.29**	.26**	.27**	.73**	1							
6- AA_PROG	.40**	.07	.35**	.44**	.46**	.55**	.38	1						
7- AA_APOIO	.31**	.08	.35**	.38**	.40**	.51**	.33**	.57**	1					
8- AA_SATACAD	.24**	-.05	.25**	.32**	.48**	.44**	.13	.67**	.57**	1				
9- AA_STRESS	.35**	.13	.37**	.50**	.52**	.41**	.22**	.50**	.42**	.47**	1			
10- AA_AJUSTPERCB	.30**	.11	.20**	.26**	.31**	.40**	.32**	.58**	.43**	.42**	.32**	1		
11- AA_AUTACAD	.47**	.23**	.33**	.36**	.42**	.49**	.39**	.61**	.48**	.45**	.39**	.63**	1	
12- AA_AUTOBST	.51**	.18	.30**	.44**	.50**	.49**	.34**	.65**	.53**	.49**	.45**	.62**	.74**	1

Nota: \*. Correlação significativa a .05. \*\*. Correlação significativa a .01. EISES\_RI – Relação Interpessoal, EISES\_BEP – Bem-Estar Pessoal, EISES\_EE – Equilíbrio Emocional, BEP\_PV – Propósito de Vida, BEP\_CP – Crescimento Pessoal, AA\_PROG –Progresso dos Objetivos, AA\_APOIO – Recursos e Apoios, AA\_SATACAD – Satisfação Acadêmica, AA\_STRESS – Stress Acadêmico, AA\_AJUSTPERCB – Autopercepção de Ajustamento acadêmico, AA\_AUTACAD – Autoeficácia Acadêmica, AA\_AUTOBST – Autoeficácia para lidar com obstáculos

## Capítulo 8 – Discussão dos Resultados

A importância de se obter um diploma universitário cresceu, pois o mesmo pode ser a chave para conseguir um emprego, benefícios melhores pagos (i.e., cuidados de saúde e investimento em aposentadoria), uma porta para um projeto de longa data. No entanto, o caminho para ganhar um grau de bacharelado ou licenciado tornou-se mais difícil, uma vez que os alunos são apresentados a uma infinidade de obstáculos, como preocupações financeiras, falta de apoio social e os efeitos do estresse na faculdade, ajuste ao novo contexto.

O presente estudo tem como principal objetivo a análise do contributo do propósito de vida na adaptação e integração académica em estudantes universitários brasileiros, e ainda, compreender o impacto destas dimensões tanto naqueles em que não estão em contexto de mobilidade, como aqueles que estão.

Primeiramente, a análise dos resultados remete para o destaque da associação positiva da dimensão propósito de vida entre todas as dimensões em estudo das escalas de integração social e ajustamento académico, a qual encontra em acordo com o referencial teórico proveniente da literatura. Logo, pode-se considerar que as pessoas que carregam consigo um propósito/objetivo de vida definido, apresentam uma percepção de vida em prol do progresso, crescimento e desenvolvimento pessoal, contribuindo assim para a integração social e o ajustamento académico, condizendo assim, com estudos anteriores (Trevisan, Bass, Powell, & Eckerd, 2014), onde a presença de propósito foi significativamente relacionado ao ajuste geral na universidade e positivamente

correlacionada com todas as áreas medidas (acadêmico, pessoal/emocional, social, geral).

De acordo com a análise da relação entre as dimensões psicológicas em estudo e as variáveis sociodemográficas, verificou-se a inexistência de diferenças significativas ao nível do gênero, da idade, curso. Sendo de forma condizente com os principais estudos empíricos no âmbito do tema, dos quais apresentam correlações pouco significativas entre as dimensões relação interpessoal, bem-estar pessoal e equilíbrio emocional e as variáveis demográficas (idade, gênero, curso) (Diener et al., 2002; Giacomoni, 2002; Lucas & Gohm, 2002;). No entanto, no que respeita a idade e a componente educacional, os resultados do presente estudo corroboram alguns estudos anteriores (Schleich, 2006; Kasworm, 2003; Dyson & Renk, 2006; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008; Laginha, 2016; Monteiro, 2008; Porta-Nova, 2009) evidenciando que os estudantes adultos vivenciam o contexto acadêmico e tudo aquilo que o engloba, de forma diferente à dos estudantes mais jovens, uma vez que foram detetadas uma tendência com relação a idade superior a 30 anos demonstrarem maior propósito de vida, maior crescimento pessoal e maior autoeficácia para lidar com os obstáculos acadêmicos, em comparação aos mais jovens.

De uma forma geral, foi então possível observar a existência de um progresso na importância com os estudos. Além disso, foi possível notar um sentimento de maior satisfação com o curso à medida em que o grau acadêmico aumenta. Este resultado foi também verificado no trabalho de Diniz e Almeida (2005), podendo refletir-se assim, à medida que os alunos avançam no seu percurso acadêmico, começam a centrar-se naquilo que são os seus objetivos, empenhando-se em suas responsabilidades enquanto estudantes do ensino superior.

Tal como esperado, no que concerne ao propósito de vida, é possível constatar associação significativa com o bem-estar pessoal e equilíbrio emocional, os resultados sugerem uma ligação associativa entre a presença de propósito/objetivo e bem-estar psicológico, emocional, podendo atuar como um estimulante para o aumento dos sentimentos de bem-estar. Assim como foi apresentado a correlação do progresso dos objetivos influenciando positivamente no bem-estar acadêmico, pessoal/emocional, social, sendo consistente com estudos anteriores (Damásio, Melo & Silva, 2013; Brunstein, 1993; por exemplo Steger, Osihi, & Kashdan, 2009; Bronk, Hill, Lapsley, Talib, & Finch, 2009)

No que respeita aos estudantes em que não se encontram em contexto de mobilidade internacional, como esperado, estes apresentaram resultados favoráveis positivos de bem-estar psicológico, social e acadêmico, assim como, apresentaram maior satisfação académica em detrimento daqueles que se encontram em mobilidade internacional, como mostraram vários estudos (por exemplo Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1994; Halmandaris & Power, 1999) Uma vez que estes alunos encontram-se em situação mais favorável no quesito ambientação (i.e., familiarizados com o local, as pessoas, cultura, hábitos) possibilitando um melhor foco nos objetivos, com recursos e apoios mais próximos, amenizando fatores ansiolíticos e estressantes (i.e., novas leis, novos costumes, preconceitos, pouco ou nenhum recurso/apoio a quem recorrer em caso de necessidade, etc.)

Já à mobilidade internacional e seus respectivos motivos para ocorrer, de modo geral, os resultados apresentados condizem com estudos anteriores, revelando a importância dos propósitos/objetivos para o processo de migração, no sentido em que este aumentando a satisfação dos migrantes com a vida e diminui os sentimentos de mal-estar (Yang et al.,

2018; Toth-Bos et al., 2020; Deci & Ryan, 2000; Sheldon et al., 2004; Emmons & Diener, 1986), onde em nossos resultados foi possível observar, em destaque, motivos e objetivos para a mobilidade internacional, de cariz mais extrínsecos, nomeadamente melhores oportunidades de emprego, qualidade de vida, currículo. Em contraste, os estudantes que não estão em mobilidade internacional apresentaram fatores, em sua grande maioria, intrínsecos, como o vínculo familiar e falta de coragem/medo para estar em outro país sozinho(a), estes resultados revelam uma maior preocupação com questões interpessoais (principalmente familiar), o que poderia ser explicado pela questão cultural familiar brasileira (modo de criação parental, valores, visão de vida e de mundo).

Verificou-se também que os resultados vão ao encontro da expectativa teórica no que diz respeito ao apoio percebido (Pascarella & Terenzini, 1977; Bardagi & Hutz, 2008; Holmes e O'Neill, 2012) uma vez que quanto maior a percepção de apoio relativa aos familiares, amigos e professores durante o percurso acadêmico, maior a satisfação acadêmica e o menos stress percebido, maior a percepção de autoeficácia em tarefas acadêmicas básicas e maior a percepção de autoeficácia para resolver tarefas e superar dificuldades ao longo do percurso acadêmico, do qual este resultado, pode-se observar que amizades entre os estudantes e de mobilidade internacional podem contribuir para o suporte social e emocional, como também acadêmico, percebendo o ambiente universitário como acolhedor e incentivador e conseqüentemente, persistindo na universidade.

Vale ressaltar, a relação interpessoal apresentou valores baixos nos resultados dos estudantes em mobilidade internacional em nosso estudo. Uma vez que o apoio, relacionamento entre pares e integração social desempenha um papel importante no

bem-estar dos estudantes, já que pode ser verificado que as interações entre os estudantes nacionais e internacionais contribuem para a satisfação social e acadêmica. O que explica a necessidade dos estudantes neste contexto de mobilidade de obter uma ligação interpares e integração social, de forma a encontrar apoio e suporte facilitando o ajuste à nova cultura e ao novo ambiente (Hendrickson et al., 2011; Kim, 2001).

Assim, considera-se a importância do apoio da família (mesmo que distante), do pessoal docente, não docente, relação entre pares a nível de ajuste e bem-estar psicológico ao longo do percurso académico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao estudo empírico, conclui-se que em termos gerais, os resultados obtidos são muito satisfatórios e vão de encontro às expectativas e hipótese formulada inicialmente. As qualidades métricas do questionário do ajustamento académico, da escala de integração social e da escala do bem-estar psicológico declararam ser bastante satisfatórias.

Os indivíduos que apresentam níveis mais elevados de propósitos de vida, integram-se mais facilmente no ensino superior e apresentam um maior nível de ajustamento académico.

Logo, as universidades podem procurar promover e fornecer os recursos para que os alunos explorem ativamente o que eles percebem do seu propósito de vida. Os docentes, também, ao verem os seus alunos lutando por seu objetivo/propósito, estarão aptos a fornecer intervenções mais adequadas, com o intuito de auxiliar, assim, em seu ajuste às demandas do contexto universitário e aumentar as chances de sucesso académico.

Deste modo, a capacidade do estudante de ajustar-se a este ambiente dependerá de fatores intrínsecos e pessoais, de fatores sociais, e de fatores ligados à instituição de ensino.

Tendo em consideração os resultados do nosso estudo, destaca-se a importância da intervenção junto de estudantes em contexto de mobilidade internacional, uma vez que, ao deslocarem-se de seu país de natal, podem perceber o seu nível de suporte parental, rede de apoio no geral diminuída, e também junto dos estudantes que apresentam baixa

percepção do seu estado de saúde. Já que alguns estudos demonstram que a percepção do estado de saúde relaciona-se de forma significativa e positiva a um melhor bem-estar físico, e psicológico, e a uma adaptação mais positiva ao funcionamento da instituição, e desejo de nela prosseguir os estudos (e.g., Veras, 2018).

Salienta-se também a necessidade de divulgação sobre a formação, sobre a instituição de ensino e meios que disponibiliza, de forma a apoiar o ajustamento, e desmistificar expectativas dos estudantes face ao ensino superior (Lima & Fraga, 2011).

É de se considerar também as características sociogeográficas brasileiras, que podem influenciar os resultados, devido a fatores que parecem condicionar o sistema de ensino do país, dada a sua dimensão e as suas particularidades geográficas e socioeconómicas, onde, segundo Fouad e Byars-Winston (2005), o contexto político e sociocultural em que o indivíduo se encontra inserido pode influenciar a percepção da perspectiva da carreira.

Para Santiago et al. (2001), a universidade deve ser um lugar onde se investe de forma organizada e sistemática nos estudantes, com certos conhecimentos científicos e técnicos, que os possibilita a conhecerem as suas próprias habilidades, onde os alunos são confrontados com certas dificuldades, levando-os por vezes a sentirem-se inseguros em algumas atitudes e comportamentos, necessários para promover o seu sucesso académico. Desta forma, considera a necessidade de uma reestruturação educacional, para que esta se torne mais eficiente e eficaz, mais favorável à diversidade cultural e ao bem-estar psicológico dos estudantes, criando condições para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades que possam refletir positivamente em seu percurso académico e futuramente quanto cidadãos com consciência social e comunitária.

O cariz transversal da investigação realizada, permitiu analisar os propósitos de vida e sua relação com a adaptação académica e a integração social, num único momento. Consideramos importante, em futuras investigações, a adoção de um design longitudinal que permita acompanhar os estudantes durante o seu percurso académico no sentido de compreender a relação das vivências académicas com a formação e o modo como são espelhadas no ajustamento psicológico e bem-estar destes jovens.

Coloca-se também a possibilidade para a utilização de metodologias qualitativas, de modo a enriquecer o conhecimento sobre este tema. A investigação qualitativa baseia-se na subjetividade, o que valoriza o papel do investigador. O investigador através deste método pode examinar as opiniões individuais, sem uma categorização prévia das respostas, e considerar as características individuais dos participantes do estudo (Coutinho, 2008). Podendo considerar os propósitos de vida em um outro contexto, não académico.

Vale ressaltar uma grande dificuldade com a amostra localizada no território português, onde pode-se observar uma prevalência na amostra de estudantes brasileiros que não se encontram em contexto de mobilidade internacional. Deste modo, considera-se pertinente a reprodução da análise de relações entre os propósitos de vida e adaptação dos estudantes e a sua integração social com um equilíbrio amostral consoante a localidade dos inqueridos.

## Referências Bibliográficas

- Alípio, M. (2020). Adjustment to college and academic performance: Insights from Filipino college freshmen in an allied health science course.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. Soares, A. P. & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R. & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1o ano. *Psicologia e Educação*, 2, 57-70.
- Almeida, L.S., & Soares, A.P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Ed.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R. & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31- 44.
- Barros, J. (2009). Busca e cura de sentido para a vida. *Psychologica*, 51, 93-100.
- Bundick, M. (2009). *Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood*. 218f. Doctor degree Thesis of Philosophy. School of Education – Stanford University, Stanford. 197pp.
- Braxton, J., Amy H. & Shederick, M. (2004). "Understanding and Reducing College Student Departure." *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 30(3): 1-97.

- Bronk, K. C. (2014). The role of purpose in optimal human functioning. In *Purpose in life* (pp. 47-68). Springer, Dordrecht.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, *65*, 1061- 1070.
- Camargo, S. P. H., Abaid, J. L. W. & Giacomoni, C. H. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? a felicidade na visão de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, *15*(2), 241-250. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200006>
- Carmo, M. C. & Polydoro, A. S. (2010). Integração do ensino superior em um curso de pedagogia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *14*, 211-220.
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], *9*(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaption to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, *24*(1), 133-165. doi:10.1007/s10648- 011-9184-5.
- Crumbaugh, J. C. (1968). Cross-validation of Purpose in Life test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology*, *24*, 74-81.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, *20*, 200-207.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1981). *Manual of instructions for the Purpose in Life test*. Murfreesboro, TN: Psychometric Affiliates.
- Damásio, B. F., Melo, R. L. P., & Silva, J. P. (2013). Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares. *Paidéia* (Ribeirão Preto), *23* (54), 73-82. doi: 10.1590/1982-43272354201309.

- Damon, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in our homes and schools*. New York: Free Press.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Damon, W. (2009) O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. (J. Valpassos, trad.). São Paulo: Summus.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.* 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Suh, E. M. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E., Sapyta, J. & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds), *Oxford handbook of positive psychology* (63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga. 404pp.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4, 461-476.
- Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. doi:10.1002/jclp.20295
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). A goal–affect analysis of everyday situational choices. *Journal of Research in Personality*, 20, 309–326.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira, J. A. (1999). *Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto-regulada do estudante do Ensino Superior*. Comunicação apresentada na Comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve, Faro: Universidade do Algarve.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico-USF*, 6, 1-10.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, DF: Andifes.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. E. (1984). *La idea psicológica del hombre* (4 ed.). Madrid, España: Rialp.
- Frankl, V. E. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Gabriela, C. (2010). *A case study into the causes of school dropout* (Vol. 3). Babes-Bolyai University: Acta Didáctica Napocensia.
- Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo - Factores Cognitivos, Afetivos e Contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e Evolução do conceito de Bem-estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43.

- Hendrickson, B., Rosen, D. & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 281-295.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence. Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Hung, H.-L. & Hyun, E. (2010). East Asian international graduate students' epistemological experiences in an American University. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 340-353.
- Hurtado, S., Pryor, J. H., DeAngelo, L., Blake, L. P., & Tran, S. (2006). The American freshman: National norms for fall 2005. *Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA*.
- Huta, V. & Ryan, R. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudemonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762.
- Kasser, T., and Ryan, R. M. (2001). "Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals," in *Life Goals and Well-Being: Towards a Positive Psychology of Human Striving*, eds P. Schmuck, and K. M. Sheldon (Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers), 116–131.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kommers P., Junco R., Hills P., (2011) Social Media for Learning by Means of ICT, pl-10, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, UNESCO Moscow.
- Laginha, M. C. N. (2015). *Otimismo, carreira e bem-estar subjetivo em estudantes do ensino superior*. Tese de mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve, Faro. 47pp.
- Lapsley, D. K. & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counselling and Development*, 80, 484-492.
- Lent, R.W., Taveira, M. C., 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. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006

- Lima, R. & Fraga, S. (2011). Apoio psicológico no ensino superior: A ajuda em orientação e desenvolvimento da carreira. In M. C. Taveira, *Estudos de psicologia Vocacional: Readings* (pp. 317-325). Braga: Almedina.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705–717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, *90*, 125–152.
- Lucas, R.E. & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In Diener, E. & Suh, E. M. (Eds). *Culture and Subjective Well-Being* (pp.291- 317). The MIT Press.
- Machado, W. L. & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, *29*(4), 587-595.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Monteiro, S. O. M. (2008). *Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico*. Tese de doutoramento em Psicologia. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro, Aveiro. 423pp.
- McCubbin, I. (2003). An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition.
- McDermott, L. A., & Pettijohn, T. F. (2011). The influence of clothing fashion and race on the perceived socioeconomic status and person perception of college students. In Poster presented at the 23rd Annual Association for Psychological Science Convention, Washington, DC.
- Nardelli, G. G., Gaudenci, E. M., Garcia., B. B., Carleto, C. T., Gontijo, M. L., & Pedrosa, L. A. K. (2013). Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. *REAS*, *2*(1), 3-12.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. (Original published in 2000).

- Novo, R. F., Duarte-Silva, M. E. & Peralta, E. (1997). O bem-estar, psicológico em adultos: Estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, M. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. V, pp. 313-324). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ortiz, E. M. & C. C. Morales (2013). Percepción de sentido de vida em universitarios colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 11 (1), 71-82.
- Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 9-20.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1977) Patterns of Student-Faculty Informal Interaction beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition. *Journal of Higher Education*. 48(5), 540-552.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: a third decade of research (Vol 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, I. S. (2014). Consciência moral transcendente e experiência religiosa na obra de Viktor Frankl. *Teocomunicação*, 44(3), 418-432.
- Pinquart, M. (2002). Creating and Maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International, Spring*, 27 (2), 90-114.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H. & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Revista PSICO-USF*, 6, 11- 17.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das Ciências da Saúde*. Tese de doutoramento em Saúde Mental. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar - Universidade do Porto, Porto. 225pp.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,1069-1081
- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7, 507-517.

- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69,719-727.
- Ryff, C.D., Singer, B. H.; & Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359,1383–1394.
- Ryff, C. D. & Singer B. H. (2008) Know Thyself and Become What You Are: a Eudaimonic Approach to Psychological Well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- Robinson, W. S. (2009). Ecological correlations and the behavior of individuals. *International journal of epidemiology*, 38(2), 337-341.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75, 435-448. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1994.75.1.435>
- Santos, E. S. & Ferreira, J. A. (1999). Colleague-to-work transition: Expectations and realities. Comunicação apresentada na *American Psychological Convention*, Boston.
- Santos, L. & Almeida, L.S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Schtz, F. F. & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 172pp.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 30, 475–486. doi: 10.1177/0146167203261883

- Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24, 201-209.
- Soares, A. P., Almeida, L. A., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Smith, K., Locke, E. & Barry, D. (1990). Goal setting, planning, and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 118–134.
- Sommerhalder, C. (2010). Sentido de vida na fase adulta e velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 270-277. doi:10.1590/S0102-79722010000200009
- Swenson, L. M., Nordstrom, A. & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69- 85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of students departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Toth-Bos, A., Wisse, B. & Farago, K. (2020). The interactive effect of goal attainment and goal importance on acculturation and well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 704.
- Turner, N., Barling, J. & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. *Handbook of positive psychology*, 52, 715-728.
- UNESCO (1998). *Towards higher education in the twenty-first century: Vision and action*. Paris: UNESCO.

- Veras, J. S. A. D. S. (2018). *Sentido de vida, bem-estar subjetivo e bem-estar espiritual em jovens universitários portugueses e brasileiros*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra. 143pp.
- Villar, J. D. (2001). *Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia*. Tese de Mestrado. Universidade São Francisco, São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Waterman, A. S. (1984). *The psychology of individualism*. New York: Praeger.
- Waterman, A. S. (1993) Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678 – 691.
- Yang, B. & Clum, G. A. (1995). Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17, 51-67. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02229203>
- Yang, Y., Zhang, Y. & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*. 63, 95-104.
- Zago, N. (2006). Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.

## **ANEXOS**

## Anexo A – Questionário Sociodemográfico

1. Sexo:  Masculino  Feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
3. Curso (designação): \_\_\_\_\_
  - 3.1. Grau:  1º Ciclo (Licenciatura)  
 2º Ciclo (Mestrado)  
 3º Ciclo (Doutoramento)
4. Instituição de Ensino Superior: \_\_\_\_\_
5. País: \_\_\_\_\_
4. O curso em que se encontra a frequentar foi a sua 1.ª opção (era o curso pretendido)?
  - Sim (Se respondeu sim, passe à pergunta seguinte)
  - Não → 4.I. Quando se candidatou ao ensino superior ingressou em que opção?  
 2ª  3ª  4ª  Outra: \_\_\_\_\_
5. No momento em que está a responder a este questionário, tem disciplinas/unidades curriculares em atraso?
  - Não
  - Sim. Quantas? \_\_\_\_\_
6. Você já havia realizado, sem êxito, alguma prova de vestibular anteriormente para ingressar no curso pretendido ?
  - Não
  - Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_
7. A instituição/país em que se encontra é a sua pretendida?
  - Sim
  - Não
  - 7.1. A Instituição/país em que se encontra era que opção?  
 1ª  2ª  3ª  4ª
8. Atualmente, como se sente em relação ao Curso que escolheu?
  - (\_\_\_) Absolutamente satisfeito
  - (\_\_\_) Muito satisfeito
  - (\_\_\_) Satisfeito
  - (\_\_\_) Indiferente

- Insatisfeito
- Muito insatisfeito
- Absolutamente insatisfeito

9. Se estuda fora do Brasil: O que te motivou a sair do Brasil?

---

9.1. Se estuda no Brasil, o que te motivou a ficar estudando no Brasil?

---

10. Você considera que tem um propósito de vida já definido?

- Não
- Sim

11. Se sim à pergunta anterior, considera que ter um propósito definido contribui para ser mais persistente face aos desafios de caráter acadêmico e sociais na universidade?

- Não
- Sim

12. Grau de escolaridade do pai:

- Fundamental (1º grau)
- Médio (2º grau)
- Superior (Graduação)
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

13. Grau de escolaridade da mãe:

- Fundamental (1º grau)
- Médio (2º grau)
- Superior (Graduação)
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

## **Anexo B.**

*Scales of Psychological Well-Being – SPWB* (Ryff & Essex, 1992)

Escalas de Bem-estar Psicológico – EBEP

(adaptado por Ferreira e Simões, 1999)

## **Anexo C.**

Escala de Integração Social no Ensino Superior – EISES

(Diniz e Almeida, 2005)

## **Anexo D.**

*Academic Adjustment Questionnaire – AAQ* (Lent et al., 2005)

Questionário de Ajustamento Académico (Adaptado por Lent & Taveira, 2004 )