



UNIVERSIDADE DO ALGARVE



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA PESSOAL, MOTIVAÇÃO E  
SUCESSO ACADÉMICO: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

MESTRADO EM PSICOLOGIA,  
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE

ANDREIA SOFIA RAMOS PACHECO

FARO

2008

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

**ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA PESSOAL, MOTIVAÇÃO E  
SUCESSO ACADÉMICO: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

MESTRADO EM PSICOLOGIA,  
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE

ANDREIA SOFIA RAMOS PACHECO

**Orientador:** Doutor Saul Neves de Jesus

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Doutor José Carlos Pestana dos Santos Cruz, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

**Vogais:** Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutora Maria do Rosário de Carvalho Nunes Manteigas e Moura Pinheiro, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FARO

2008

*Para ti, avô.*

## **Agradecimentos**

Todos os barcos têm um farol: alguém que os guia na escuridão e os encaminha pelas melhores marés. Obrigada ao meu orientador, o Prof. Doutor Saul Neves de Jesus, pelas sábias palavras que me tem vindo a dirigir, pela sua experiente competência a ensinar e partilhar conhecimento, e pelo forte incentivo à conclusão antecipada deste meu projecto de investigação.

Em termos institucionais, gostaria de dirigir um agradecimento ao Exmo. Reitor, o Prof. Doutor João Guerreiro, que viabilizou a aplicação dos questionários deste estudo através do correio electrónico da Universidade. Obrigada também aos Serviços de Informática, pela delicadeza e prontidão com que deram resposta a este meu pedido.

À comunidade de estudantes da Universidade do Algarve, a minha sincera gratidão, pela resposta (em massa) aos meus questionários, e por se darem a conhecer a todos, traduzindo a realidade dos alunos desta Universidade, nos resultados desta investigação.

Aos professores (Prof. Doutora Alexandra Reis e Prof. Doutor Luís Faísca) do “meu” gabinete, e às meninas, obrigada pelo apoio, desenvolvimento da autonomia e espírito de iniciativa – isso não tem preço.

Aos meus amigos, que me escutaram e deram a mão nos percalços que a vida me trouxe neste ano, e pelas alegrias que me foram trazendo a cada dia: são demais para enumerar, mas sei que sabem que estas linhas são para vocês.

À minha família, pais, avós, tios e primas: sempre souberam estar presentes, dando-me ar para respirar quando o oxigénio escasseava, e crescendo comigo ao longo desta jornada. A ti, Joãozinho, e aos teus (que são meus também). Continuas a ser, e sei que sempre serás, o mar em que desago. A tua importância é única, não só pelo imensurável contributo que o teu trabalho informático desempenhou nesta tese, mas, incontornavelmente, por seres quem és, cada dia melhor, e o seres a meu lado.

*(...) Silaba por silaba*

*O poema emerge*

*– Como se os deuses o dessem*

*O fazemos.*

Sophia de Mello Breyner Andresen

“Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico: O Caso da Universidade do Algarve”

Várias investigações têm realçado a importância dos estilos de vida dos indivíduos, não só para a sua saúde, como para outros aspectos mais latos das suas vidas. Neste sentido, nesta investigação procurámos enquadrar os comportamentos que os sujeitos colocam em prática diariamente, com a qualidade de vida pessoal que experienciam. Visámos ainda estabelecer uma relação entre os níveis motivacionais das pessoas e os seus hábitos, satisfação com os mesmos, e sucesso académico apresentado.

Para tal, três instrumentos foram adaptados, com o intuito de se avaliar a motivação, os estilos de vida e a qualidade de vida pessoal, construindo-se ainda um questionário socio-demográfico para caracterizar a amostra.

Avaliaram-se 684 estudantes da Universidade do Algarve, de ambos os sexos, com uma média de idades de 24 anos. O período de avaliação teve a duração de um mês, sendo os questionários preenchidos voluntariamente *on-line*.

Após verificarmos a validade e fiabilidade dos instrumentos, os resultados obtidos foram analisados, primeiramente mediante uma caracterização detalhada da amostra, e de seguida através da construção de um modelo integrador das variáveis em estudo.

Os principais resultados indicam que os participantes do estudo revelam ter bons níveis motivacionais, estilos de vida adequados, e uma boa qualidade de vida pessoal. Os seus níveis de sucesso académico aparentam ser também satisfatórios.

Em termos das relações entre as variáveis, as características socio-demográficas parecem exercer influência sobre a motivação e a qualidade de vida pessoal. Tanto os estilos de vida como a motivação influenciam o sucesso académico.

**Palavras-chave:** estilos de vida, qualidade de vida, motivação, sucesso académico, ensino superior.

“Lifestyles, Personal Quality of Life, Motivation and Academic Achievement: the case  
of the University of the Algarve”

Several investigations have shown the importance of individuals' lifestyles, not only for their health, but also for other aspects of their lives. This way, in this study we tried to relate the behaviors subjects do every day, and their experienced quality of life. We also intended to establish a relation between person's motivational levels and their habits, satisfaction with them, and presented academic achievement.

Three instruments were adapted, in order to evaluate motivation, lifestyles and personal quality of life, being also made a socio-demographical questionnaire to characterize the sample.

Six hundred and eighty four students, from both sexes, of the University of the Algarve, with a mean age of 24 years were evaluated. The evaluation occurred for a month, and the questionnaires were filled out voluntarily *on-line*.

After verifying the validity and fiability of the instruments, the obtained results were analyzed, first for a detailed characterization of the sample, and then for the construction of an integrating model of the studied variables.

The main results show that the participants reveal good motivational levels, adequate lifestyles, and a good quality of life. The academic achievement levels also seem to be satisfying.

On what concerns the relations between variables, socio-demographical characteristics seem to influence motivation and personal quality of life. Both lifestyles and motivation influence academic achievement.

**Key-words:** lifestyles, quality of life, motivation, academic achievement, higher education.

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 – Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal e Motivação nos Estudantes</b>	<b>5</b>
1.1. O Conceito de Estilos de Vida	6
<b>1.1.1. Estilos de Vida Saudáveis</b>	<b>7</b>
<b>1.1.2. Estilos de Vida e Resiliência</b>	<b>10</b>
1.2. O Conceito de Qualidade de Vida Pessoal	19
1.3.A Motivação (do Estudante)	22
<b>Capítulo 2 – Ensino Superior e Sucesso Académico</b>	<b>30</b>
<b>Parte II – Estudos Empíricos</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 3 – Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico: Instrumentos de Avaliação</b>	<b>42</b>
Metodologia	47
<b>Participantes</b>	<b>47</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>47</b>
<b>Procedimentos</b>	<b>49</b>
Resultados	50
Conclusões	51
Referências	52
Tabelas	56
<b>Capítulo 4 – Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico de Estudantes Universitários</b>	<b>62</b>

1. Enquadramento Teórico	63
2. Metodologia	67
<b>2.1. Participantes</b>	<b>67</b>
<b>2.2. Instrumentos</b>	<b>68</b>
<b>2.3. Procedimentos</b>	<b>69</b>
3. Resultados	70
<b>3.1. Sucesso Académico</b>	<b>70</b>
<b>3.2. Motivação</b>	<b>71</b>
<b>3.3. Estilos de Vida</b>	<b>72</b>
<b>3.4. Qualidade de Vida Pessoal</b>	<b>73</b>
4. Discussão	73
5. Conclusão	78
6. Referências	80
Tabelas e Figuras	84
<b>Capítulo 5 – Motivação e Qualidade de Vida do Estudante no Ensino</b>	
<b>Superior</b>	<b>91</b>
Metodologia	94
<b>Participantes</b>	<b>94</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>95</b>
<b>Procedimentos</b>	<b>95</b>
Resultados	95
Discussão	96
Conclusões	96
Referências	97
Figura e Tabelas	99

<b>Conclusões e Implicações Finais</b>	<b>103</b>
<b>Referências</b>	<b>107</b>
<b>Anexos</b>	<b>116</b>
Anexo 1 – Questionário (Versão Electrónica)	

## Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Correlação Item-Total para o Questionário Motivacional</i>	56
Tabela 2. <i>Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 1)</i>	57
Tabela 3. <i>Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 2)</i>	58
Tabela 4. <i>Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 3)</i>	59
Tabela 5. <i>Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 4)</i>	60
Tabela 6. <i>Correlação Item-Total para o Questionário de Qualidade de Vida Pessoal</i>	61
Tabela 1. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos ao questionário motivacional</i>	84
Tabela 2. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre a opinião dos sujeitos face aos seus estilos de vida</i>	85
Tabela 3. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre as relações interpessoais dos sujeitos</i>	86
Tabela 4. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre os consumos dos sujeitos</i>	87
Tabela 5. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre comportamentos específicos dos estilos de vida</i>	88

Tabela 6. <i>Análise da média, moda e desvio-padrão relativos ao questionário de qualidade de vida pessoal</i>	89
Tabela 1. <i>Correlações, sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis motivacionais</i>	100
Tabela 2. <i>Correlações, sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis de qualidade e estilos de vida</i>	101
Tabela 3. <i>Sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis de sucesso académico</i>	102

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Continuum do stress e da qualidade de vida de Parreira (2006: 144)	90
<i>Figura 1.</i> Modelo integrador resultante do estudo	99

## INTRODUÇÃO

Introduzindo os conceitos iniciais de comportamentos de saúde e de doença, existem dois tipos de comportamentos de saúde, os que a prejudicam e aqueles que a protegem (Matarazzo, 1984, referido por Ogden, 2004), sendo que a definição global de comportamento de saúde, de acordo com Kasl e Cobb (1996, também referidos por Ogden, 2004), é um comportamento que visa conter o surgimento de uma doença, ao passo que um comportamento de doença busca um tratamento. Os autores mencionam ainda os comportamentos de doente, como actividades que são empreendidas para alcançar a saúde. Neste sentido, e porque a Organização Mundial de Saúde faz uma leitura da saúde como um estado pleno de bem-estar físico, mental e social (Santos, 2005, referindo Precioso, 2004), torna-se relevante reconstruir a análise feita a cada indivíduo e aos vários aspectos das suas vidas.

É como esta ideia holística e renovada em mente, que o presente estudo se propõe a fornecer uma compreensão abrangente, integradora e no âmbito da Psicologia da Saúde, da realidade dos estudantes frequentadores da Universidade do Algarve. De modo a concretizar este objectivo, escolhemos como variáveis centrais para o estudo, os estilos de vida dos sujeitos (saudáveis ou não), a sua percepção da experienciada qualidade de vida pessoal (elevada ou diminuta), os seus níveis e tipos de motivação face ao curso que frequentam, e o grau de sucesso académico que apresentam nesse mesmo nível de formação superior, encarado como o fim último, resultante da combinação das variáveis previamente referidas.

Pretendemos verificar se existem relações entre as temáticas referidas, isto é, se um aluno que considere ter maior qualidade de vida pessoal, que ponha em prática um estilo de vida mais saudável, e que se percepcione como muito motivado, terá, de facto, maior sucesso escolar que um outro, que apresente menores valores nessas variáveis. Por outras palavras, temos como objectivo estudar quais os factores intervenientes no sucesso escolar dos estudantes da Universidade do Algarve, na medida em que esperamos, ao melhor compreender o que contribui para este resultado, ser capazes de, em situações/investigações futuras, eventualmente desenhar um plano de intervenção/formação, que potencie não só melhores desempenhos académicos por parte dos estudantes universitários, como lhes facilite a aquisição de estilos de vida mais saudáveis e qualitativamente melhores, que incrementem a sua qualidade de vida pessoal.

Esta tese procura constituir uma aproximação ao formato aceite internacionalmente de que as dissertações deverão ser compostas por um enquadramento teórico geral, seguindo-se alguns artigos científicos que no seu conjunto constituem a dissertação.

Assim sendo, este trabalho é composto por duas partes complementares, a primeira dedicada ao estado da arte, e a segunda visando o estudo de campo. Começamos pois, por enquadrar teoricamente as variáveis analisadas, em termos das definições apresentadas por diversos autores, assim como resultados relevantes encontrados na literatura em estudos semelhantes. Tratamos os estilos de vida (aprofundando os estilos de vida saudáveis, e a ligação destes com o conceito de resiliência), a qualidade de vida

pessoal, os distintos paradigmas das teorias da motivação, e a relação entre o Ensino Superior e o sucesso académico.

Na parte dos estudos empíricos, apresentam-se três artigos, relativos à caracterização dos instrumentos aplicados, da amostra, e do modelo integrador (trabalho já publicado), resultante destas investigações.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**CAPÍTULO 1 – ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA  
PESSOAL E MOTIVAÇÃO NOS ESTUDANTES**

## ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA PESSOAL E MOTIVAÇÃO NOS ESTUDANTES

Neste capítulo iremos começar por abordar o conceito de estilos de vida, mais especificamente tratando os aspectos concernentes aos estilos de vida saudáveis e à sua relação com a resiliência, referindo-nos de seguida à ideia de qualidade de vida pessoal, terminando com os factores intervenientes na motivação dos estudantes, quer visando os resultados académicos, quer seja relativamente à adopção de certos estilos de vida, nomeadamente.

### **1.1. O CONCEITO DE ESTILO DE VIDA**

Por estilos de vida, Dias *et al.* (2003:68; *cit. in* Finotti, 2004: 13) entendem “o factor que identifica a maneira como a pessoa vive, qual é o seu traço pessoal no agir, na prática das actividades e no comportamento em geral (...). O estilo de vida reflecte o que as pessoas pensam de si mesmas e o que valorizam.”. Ou seja, o estilo de vida de um estudante, é aquilo que o caracteriza enquanto indivíduo, traduzido nas suas acções e nos seus interesses, por exemplo, nos seus comportamentos diários e na sua escolha do curso a frequentar no Ensino Superior.

Alvarez (1992) defende também que os estilos de vida de uma população determinam o seu nível de saúde, em termos da alimentação, higiene, hábitos de sono, uso do tempo livre e relações interpessoais existentes, o que fará todo o sentido, dado que, segundo

Rodríguez (1995, referido por Arrivallaga, Salazar & Correa, 2003), os estilos de vida são o conjunto de comportamentos quotidianos de uma pessoa.

Outros autores (Pullen, Noble & Fiantdt, 2001, referidos por Arrivallaga, Salazar & Correa, 2003) completam esta ideia, afirmando que os estilos de vida incluem os comportamentos de saúde, as condutas, as crenças, os conhecimentos, os hábitos e as acções que as pessoas empreendem para manter, restabelecer ou adquirir melhorias na sua saúde, sendo fruto de quem o indivíduo é, do ambiente em que se encontra, da sociedade onde se insere e do percurso de vida já experienciado. Esta ideia vai ao encontro da posição de Kotler (1997, referido por Finotti, 2004), ao constatar que o estilo de vida de um sujeito o retrata, por completo, e face ao seu ambiente.

Uma outra definição, e que merece bastante destaque, é a da Organização Mundial de Saúde (1988, referida por Ribeiro, 1998), que frisa o enquadramento do indivíduo no seu mundo, na medida em que afirma, por um lado, que o estilo de vida de uma pessoa é o conjunto de padrões comportamentais que esta põe em prática, realçando, por outro, que esses comportamentos são dependentes de factores económicos, sociais, educacionais, ou cronológicos.

### 1.1.1. ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS

Em 1996, foi realizado em Portugal um projecto intitulado Aventura Social e Saúde, que tinha como objectivo trabalhar os conceitos de ajustamento social e pessoal,

qualidade de vida e saúde, através da recolha de dados sobre as rotinas de 4230 jovens residentes em Portugal Continental, no seu contexto natural, com onze, treze e quinze anos de idade, sendo repetido a cada quatro anos (Matos, Simões, Canha & Fonseca, 1996).

Iremos analisar brevemente os resultados mais relevantes desta investigação, uma vez que o padrão apresentado por estes jovens deverá ser representativo do padrão dos estudantes da nossa amostra. Assim sendo, a maioria dos jovens questionados já experimentou bebidas alcoólicas, sendo os consumos dos sujeitos do sexo masculino superior à dos do sexo feminino. É ainda referido que os jovens do sul e do interior do país consomem mais frequentemente álcool. Em 1998, Matos, Simões, Carvalhosa e Reis concluíram que os rapazes, e os com mais idade, são quem já mais experimentou e consome álcool, tabaco e drogas.

No que concerne a alimentação, e conforme Matos, Simões, Canha e Fonseca (1996), os jovens do sul de Portugal apresentam um elevado consumo de fruta (maioritariamente as raparigas), mas também de hambúrgueres e batata frita (principalmente os rapazes), sem quase consumirem pão integral ou de trigo. Matos, Simões, Carvalhosa e Reis (1998) afirmam que no geral os rapazes fazem uma alimentação pior do que os sujeitos do sexo feminino.

Destes jovens, só uma minoria diz ter com regularidade sintomas de mal-estar físico ou psicológico, consumindo medicação, principalmente tranquilizantes. Quanto à sua percepção de saúde, a grande parte dos inquiridos refere ser saudável e feliz (essencialmente no litoral), com momentos pontuais de solidão.

Em termos das suas relações e da rede de suporte social que apresentam, a maioria dos jovens afirma que tem uma boa relação com: a família, sendo fácil falar com a mãe e o pai; e com os amigos, tendo dois os mais amigos íntimos, com quem saem com frequência (duas a cinco vezes por semana depois das aulas, incluindo uma saída, em média, à noite – ambos os casos se verificam mais na região sul do país).

No geral, os estudantes apresentam uma atitude positiva face à escola, referindo sentir-se integrados, suscitando interesse por parte dos professores, com uma boa relação com os colegas, e gostando do espaço físico que as instalações da escola oferecem (Matos, Simões, Canha & Fonseca, 1996).

Ainda a este respeito, Murjal (2006) salienta como estilos de vida saudáveis os seguintes: prática de exercício físico, alimentação equilibrada e saudável, ausência de consumos de álcool, tabaco e drogas, e comportamentos sexuais assentes na prevenção de doenças.

Curiosamente, de acordo com estatísticas oficiais, a população universitária Espanhola não pratica estilos de vida muito saudáveis, apresentando consumos mais notórios de tabaco e álcool (segundo dados de *El País*, “Sociedad”, com data de 22 de Março de 2004, referidos por Rodríguez & Paredes, 2005).

No caso de jovens da Andaluzia (2003, referência da Junta de Andaluzia, segundo as mesmas autoras), as motivações para os consumos de drogas passavam por “passar o tempo e diversão” (42,2%), por “prazer e animação” (32,6%), como “hábito” (23,75%)

e por “curiosidade, para ter novas sensações” (17,6%). Sem nunca esquecer as eventuais diferenças culturais, que existam entre Portugal e Espanha, trata-se, no entanto, de uma população universitária, devendo estes resultados ter algum significado para os nossos estudantes do Ensino Superior.

Gostaríamos só de terminar este subcapítulo, mencionando que face aos números apresentados, se torna necessário a aplicação de práticas preventivas, e de uma intervenção extensa, sendo que Carvalho (1991) distingue como as três abordagens mais relevantes do domínio da prevenção, o modelo informativo-comunicacional, a perspectiva humanista e a abordagem neo-behaviorista, cada qual com os seus pontos fortes e fracos, pelo que o profissional que se dedique a esta área, deverá optar pelo modelo mais adequado para a sua população-alvo.

### 1.1.2. ESTILOS DE VIDA E RESILIÊNCIA

Para relacionarmos os estilos de vida com a resiliência, antes de mais, importa referir as origens do conceito de resiliência. Segundo Fiksel (2006), a resiliência surgiu como um aspecto complexo, de sistemas dinâmicos, e de disciplinas tão vastas como a economia (Arthur, 1999), e ecologia (Folke *et al.*, 2002), a pedologia (Lal, 1994), a psicologia (Bonnano, 2004), a sociologia (Adger, 2000), a gestão de risco (Starr *et al.*, 2003), a teoria de rede (Calloway *et al.*, 2000), ou a física e a engenharia (conforme Yunes, 2003).

Assim sendo, importa definir o que se entende por resiliência, uma vez que esta definição actual, vem traduzir uma realidade há muito vivida (Tavares, 1998), e que se refere aos processos psicológicos e sociais que permitem ao sujeito ter uma vida saudável, ainda que o ambiente em que insere não o seja, segundo Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004).

Por outras palavras, Rutter (2007) define a resiliência como o que justifica uns indivíduos terem bons resultados, apesar de experiências de risco passadas, pelas quais seria de esperar que acarretassem fortes sequelas. Agathon (2003), enfatiza a noção desses “bons resultados” previamente referidos, como uma capacidade de viver de um modo satisfatório e socialmente aceitável, com afectos positivos.

Rutter (2007) acrescenta que a resiliência não é um conceito que se relaciona nem com as competências sociais (Masten, Burt, & Coatsworth, 2006), nem um estado de saúde mental (Layard, 2005), nunca podendo ser caracterizado como um traço observável, na medida em que uma pessoa pode ser resiliente numa dada situação, mas não noutra, por exemplo. Outros autores, como Yunes (2003), afirmam que a resiliência está mais centrada nos processos que fornecem uma explicação sobre como um indivíduo ultrapassa uma crise (referindo Yunes & Szymanski, 2001, Yunes, 2001, Tavares, 2001).

Yunes (2003) aproveita também para explorar como a resiliência não é sinónimo de invulnerabilidade, conforme defendem Zimmerman e Arunkumar (1994), na medida em que afirmar que uma pessoa supera uma adversidade, não significa que esse sujeito ultrapasse essa dificuldade sem consequências, tal como é a ideia subjacente à

invulnerabilidade. A autora aborda, para além do referido, três ideias centrais da resiliência, apontadas por Martineau (1999). A primeira é a definição como características da resiliência, a sociabilidade, a criatividade de resolução de problemas e autonomia. Segue-se a constatação de que os sujeitos resilientes apresentam histórias de vida que revelam os seus aspectos individuais em termos de memória, subjectividade e modos de agir. Por último, termina realçando como a resiliência é um constructo activo e em permanente construção.

Rutter (2007) faz questão de salientar, por sua vez, mais três aspectos da resiliência, começando por ressaltar que o ultrapassar de uma adversidade, pode depender das experiências que se seguem ao acontecimento de risco, pelo que é necessário manter uma perspectiva de toda a vida. De seguida, o autor renova a sua ideia de que a resiliência não é um traço, pois não depende somente de traços psicológicos individuais, mas também de mudanças ambientais, ou respostas fisiológicas a estímulos externos. Finalmente, os mecanismos que mediatizam a resiliência podem ser de carácter pessoal, ou, por exemplo, estar relacionados com estratégias de “coping”, o que significa que se tem de prestar atenção tanto a operações mentais, como a experiências individuais.

McGloin e Widom (2001) realçam a uma outra definição do conceito de resiliência, mais complexo, e repartido em três níveis, dado que a resiliência é encarada como um bom resultado de deriva de um alto risco, uma competência mantida ainda que numa situação de stresse, e uma recuperação de um trauma (referindo Fraser, Richman & Galinski, 1999; Masten, 1994; Masten, Best & Garnezy, 1990).

Numa visão mais construtivista, Ungar (2004) refere Ungar (no prelo), afirmando que a resiliência é o resultado das negociações entre os sujeitos e os seus ambientes, pelos recursos que os permitem definir-se como saudáveis, contra as condições colectivamente encaradas como adversas.

Agathon (2003) acrescenta que, no contexto das características da resiliência, são de valorizar factores como a aprendizagem, a memória, as emoções e as funções cerebrais. Também Richardson (2002), ao referir Rutter (1979, 1985), acrescenta algumas qualidades resilientes, como o temperamento fácil, o ser-se mulher, um clima escolar positivo, o auto-domínio, as capacidades de planeamento, e uma relação calorosa, próxima e pessoal com um adulto. Já Garmezy (1991) e Garmezy e colegas (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984) salientam a efectividade (entendida como o trabalho, a brincadeira e o amor), as altas expectativas, a auto-estima, o locus de controlo interno, a auto-disciplina, boas capacidades de resolução de problemas, competências de pensamento crítico e humor – a tríade resiliente deste autor é constituída por uma disposição da personalidade, um ambiente familiar de suporte e um sistema de suporte externo.

Rutter (2007) conclui esta ideia, referindo que, apesar de tudo, talvez o mais importante seja a transição de factores de risco/protectores, para a resiliência, que é o que requer uma mudança das variáveis para os processos ou mecanismos.

Esquematizando, poderíamos dizer que Richardson (2002) define três fases na investigação da resiliência. A primeira etapa assenta nas qualidades resilientes, descritas como fenomenológicas, em termos do indivíduo e dos sistemas de suporte, que

predizem o sucesso social e pessoal (como por exemplo, a auto-estima ou a auto-eficácia). A segunda fase corresponde à resiliência enquanto processo de “coping” com os estímulos stressores, ou as mudanças, de modo a favorecer uma identificação, consolidação e enriquecimento dos factores protectores. Neste estadio houve uma preocupação em descrever o processo disruptivo e reintegrador de aquisição das qualidades resilientes desejáveis (aprofundaram-se a reintegração resiliente, a reintegração de novo na zona de conforto e a reintegração com perda). Na fase final da investigação, tem-se trabalhado a resiliência inata, ou seja, dá-se uma identificação multidisciplinar pós-moderna das forças motivacionais dos sujeitos e dos grupos, e a criação de experiências que permitem a activação e a utilização dessas mesmas “resistências” motivacionais, possibilitando a auto-actualização e a reintegração resiliente dos acontecimentos disruptivos.

Quanto aos factores de risco, Cronoe e Elder (2004) começa por constatar que o risco se refere a factores individuais ou sociais, que frequentemente estão interligados com uma maior probabilidade de ter resultados de desenvolvimento mais pobres (referindo Garnezy & Masten, 1986).

Como Tiet e colegas (2001) reafirmam, existem muitos factores de risco, entendendo-se por este conceito, todas aquelas condições que podem contribuir negativamente para o percurso de vida de um indivíduo, como seja: psicopatologia por parte dos progenitores, abuso de substâncias dos pais, nascimentos numa família de meio socioeconómico baixo, acontecimentos de vida adversos ou traumáticos (abuso, guerra ou acidentes da natureza). Voydanoff e Donnelly (1999) apontam também alguns factores de risco comunitário, como problemas económicos, vizinhanças e escolas pouco seguras,

influências negativas dos pares, suporte inadequado fornecido aos pais e crianças (referindo Carnegie Council on Adolescent Development, 1995). Dentro destes factores de risco, nunca podemos esquecer que estes não têm todos o mesmo grau, isto é, os grupos indicados como “de risco”, podem subdividir-se em vários tipos, como “baixo risco” e “alto risco”, por exemplo.

Mas então, o que faz com que, conforme Bernard (1997, conforme Richardson, 2002), entre 50 a 70% das crianças em grupos de alto risco tenham crescido tornando-se pessoas bem sucedidas, confiantes, competentes e carinhosas? Partindo da ideia de resiliência, um sujeito poderá estar mais ou menos protegido, também consoante possua mais ou menos factores de protecção em seu favor.

Segundo Hauser (1999, de acordo com Shek, 2004), os factores protectores são constructos essenciais na conceptualização da resiliência, e têm como função moderar os efeitos das vulnerabilidades individuais ou dos perigos do ambiente, para que um determinada trajectória desenvolvimental reflecta mais adaptação numa certa área, do que aquela que existiria se os factores protectores não estivessem presentes.

Born, Chevalier e Humblet (1997) referem a definição de Rutter (1985) para o conceito de factores de protecção, dizendo que estes são aquelas influências capazes de modificar a resposta de uma pessoa a várias situações anteriores que provocaram um mau ajustamento. Lösel e Bliesener (1990, referidos pelos mesmos autores) acrescentam que estes factores podem ser ambientais ou pessoais, e que ao protegerem o indivíduo dos stressores, previnem que se desenvolvam nele comportamentos sociais desviantes. Afirmam ainda, que quantos mais factores protectores alguém tiver, menor o risco que

desenvolver um estado patológico persistente, mesmo quando existam stressores presentes. Assim, estes factores poderão ser de variados tipos: existência e percepção de suporte social, clima educacional e habitacional não conflituoso e coeso, uma boa relação com uma pessoa de referência, e recursos pessoais (capacidades cognitivas desenvolvidas, estratégias de “coping” activas, sentimento de auto-eficácia e auto-estima elevada).

Tiet e colegas (2001), distinguem entre factores protectores e factores de recurso, a medida em que consideram que um factor de protecção pode fazer a diferença numa pessoa em situação de alto risco, mas tem pouco ou nenhum efeito num caso de baixo risco. Por outro lado, um factor de recurso tem um efeito benéfico tanto num indivíduo em baixo risco, como em alto risco. Assim, o factor protector terá um efeito de interacção, e o de recurso um efeito principal (referindo Garnezy, 1985; Masten *et al.*, 1988; Rutter, 1987). Definindo um factor de recurso, este será o oposto de um factor de risco, enquanto que um factor protector será o contrário de um factor de vulnerabilidade (referindo Garnezy, 1985; Luthar, 1991; Rutter, 1987; Tiet *et al.*, 1998).

Como tal, se os factores protectores correspondem (no lado oposto) aos factores de vulnerabilidade, isso significa que há muitos comportamentos que um indivíduo pode pôr em prática, para se salvaguardar, numa situação de alto risco, sendo estes eficazes. De seguida, abordamos uma questão que faz muito sentido neste âmbito: os estilos de vida que um sujeito adopta como seus.

Curiosamente, cada vez mais, e segundo Richardson (2002), se tem feito a ponte em termos de investigação, entre a resiliência e os factores protectores (e os estilos de vida),

e a psicologia positiva. Neste sentido, e de acordo com Carr (2004), existe um conceito, a designação “expectationism”, que poderá ser traduzida como o “expectativismo”, consiste na estratégia preventiva de reduzir um estilo de vida relacionado com doenças, acidentes e violência, através do realce do valor percebido de uma pessoa no futuro.

Tal tem como base a teoria do risco da homeostase, de Wilde (2001, referido por Carr, 2004), que defende que o grau em que temos comportamentos de risco, e a magnitude das perdas devido a acidentes e a estilos de vida pouco saudáveis, mantido durante o tempo, só pode ser alterado com uma mudança no nível de risco alvo, que é a quantidade que um sujeito aceita, para maximizar o benefício geral esperado de uma actividade.

Defende-se então que as taxas de acidentes, conforme a teoria de risco da homeostase, podem ser reduzidas, através de quatro classes de intervenção: aumentar o benefício percebido do comportamento seguro, por exemplo realçando as suas vantagens; diminuir o custo percebido do comportamento seguro; aumentar o custo percebido do comportamento de risco; e diminuir o benefício percebido do comportamento de risco.

Tem inclusivamente sido comprovado em vários estudos (Peterson, 2000; Snyder, 2000; Scheier *et al.*, 2000; Taylor *et al.*, 2000, referidos por Carr, 2004), que pessoas optimistas e esperançosas apresentam menores medidas de psicopatologia geral e maiores níveis de saúde física e mental, com mais relatos de saúde auto-percebida, mais respostas positivas à intervenção médica, bem-estar subjectivo, humor positivo, robustez imunológica, mecanismos de “coping” efectivos (como resolução de problemas, procura de suporte social) e promoção de comportamentos de saúde. Ora,

como se pode constatar, um sujeito que adopte um estilo de vida mais saudável, terá mais factores de protecção em seu favor, e potencialmente será uma pessoa mais resiliente a situações de vida adversas.

Comprovando-se então, que há realidades em que, por exemplo, filhos de mães com psicopatologia apresentam também eles problemas, e crianças provenientes de meios socioeconómicos baixos têm problemas de adaptação, comportamentais, emocionais ou psiquiátricos (segundo Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Velez, Johnson, & Cohen, 1989), e ainda que há sujeitos expostos a acontecimentos de vida adversos, que revelam problemas emocionais ou comportamentais (Compas, 1989; Tiet *et al.*, 2001), ou de adaptação (Goodyer, 1990; Rutter, 1990), isto de acordo com Tiet e colegas (2001), então como é possível que sujeitos nas mesmas situações não desenvolvam as mesmas consequências? Essa capacidade de não se deixar afectar por situações negativas, ou de, apesar de tudo, encontrar novas respostas, adaptativas, chama-se de resiliência, e como vimos, é o factor explicativo destas diferenças.

Tornou-se também claro que existem diversos vectores a convergir para a resiliência, não sendo esta estanque e imutável. Neste sentido, fala-se de factores protectores, de recurso e de risco, ou seja, alguns tornam-nos mais susceptíveis a consequências negativas, ao passo que outros nos permitem continuar com a nossa vida mais facilmente.

Procurando, então, dar resposta à pergunta, “como é que os estilos de vida podem funcionar como um factor de protecção?”, podemos afirmar que quanto mais introduzirmos e mantermos comportamentos saudáveis nas nossas práticas diárias,

então esse nosso estilo de vida terá consequências positivas em nós, física, cognitiva e holisticamente, sendo uma mais-valia para que, numa situação de vida adversa, sejamos capazes de reagir de modo resiliente, integrando esse acontecimento na nossa história de vida, e modificando os nossos esquemas, de forma ajustada e adaptativa, sendo-nos possível manter um nível considerável de qualidade de vida e satisfação com a mesma.

No caso em estudo, em particular, um estudante da Universidade do Algarve que saiba transformar o seu estilo de vida num factor protector, poderá, em potencial, ser uma pessoa mais capaz para ultrapassar situações difíceis, competência essa que poderá generalizar da sua vida pessoal, para a académica, sendo um estudante mais motivado, com um elevado grau de qualidade de vida pessoal, e com melhores níveis de sucesso escolar.

## **1.2. O CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA PESSOAL**

A noção de qualidade de vida pessoal será, nesta investigação em particular, apresentada essencialmente segundo a visão de um autor, Parreira (2006), na medida em que o instrumento de avaliação para esta variável utilizado no nosso estudo é de sua autoria, facto que leva a que seja relevante compreender bem a sua posição neste domínio.

No entanto, poderemos inicialmente referir que Guerra (2000) é da opinião de que uma gestão total da qualidade de vida surge quando o sujeito é capaz de gerir a sua vida, respeitando os princípios básicos da gestão interpessoal. Também Couvreur (2001)

procura apresentar a sua definição de qualidade de vida, como o antigo Epicurismo (busca pelo prazer) ou a arte de bem viver do século XIX, algo que se tem vindo a generalizar, da ecologia, passando pelos contextos organizacionais, até ao campo da medicina.

Numa outra perspectiva, Parreira (2006) vai muito mais além, e começa por nos situar em termos dos sistemas nos quais um sujeito está inserido, realçando o grau em que factores contextuais podem influenciar a qualidade de vida de uma pessoa. Por tal, podemos supor que, por exemplo, um indivíduo que trabalhe como padeiro, tenha horários contingentes à sua escolha profissional, que regulam os seus sonos e outros aspectos relevantes da sua vida, e que, por sua vez, podem interferir na sua qualidade de vida percebida.

Mas o autor prossegue com a sua linha de raciocínio, questionando-se sobre se em termos intra-pessoais, também as pessoas terão factores e características comportamentais, que possam actuar como facilitadoras ou inibidoras da sua qualidade de vida, e se estas corresponderão àquelas que já têm sido sugeridas noutras investigações, relativamente ao stresse.

Referindo Schmidt (1994), aborda os padrões motivacionais, na medida em que estes regulam os comportamentos dos sujeitos, encaminhando-os no sentido de comportamentos de saúde, e afastando-os de comportamentos de risco, por exemplo. Assim sendo, e uma vez que a qualidade de vida tem sido definida como a saúde de um indivíduo, a motivação seria um factor interveniente deste processo. Mas ressalva ainda, que se deve perspectivar a saúde enquanto pilar, e a qualidade de vida como tendo um

papel de distinguir os comportamentos saudáveis dos restantes (Benyamini, Leventhal & Leventhal, 1997; Steptoe, 1997; Wright, 1997; Angel Simón, 1999; referidos por Parreira, 2006).

Como tal, a qualidade de vida será tudo aquilo que intervém nos modelos de saúde, e que vai para além da mera ausência de doença, pois como afirma Parreira (2006: 54, referindo Ribeiro, 1994), “se o objecto é a saúde, o objectivo é a qualidade de vida”.

Fazendo a ponte entre os autores e conceitos mais relevantes da Psicologia da Saúde, para outras áreas, Parreira (2006) refere Freud (1905) e Erikson (1963), para analisar a qualidade de vida como a ausência de fixações graves a qualquer fase do desenvolvimento psicosexual, ou a integração de novos significados existenciais e competências, alcançadas pelo ultrapassar de crises e dilemas dos oito estadios da vida humana, respectivamente.

Uma outra autora que tem trabalhado muito a questão da qualidade de vida pessoal é Neri (1993, referida por Parreira, 2006), que defende que esta poderá advir do controlo pessoal e grau de auto-estima, originados, na adultez e velhice, pelo uso de competências sociais, eficácia cognitiva e manutenção da condição física. A autora acrescenta a estes factores potenciadores da qualidade de vida, outros, também já mencionados aquando da temática da resiliência, como é o caso da competência a resolver problemas, a fortaleza, o humor positivo, e a ideia de equilíbrio que cada sujeito tem, sobre o que pretende para si e o que detém na verdade (referindo Witmer & Sweeney, 1992; Sastre, 1999, referidos por Parreira, 2006). Parreira (2006) frisa um

ponto, que é o facto de o sentido de significado ser considerado um motivador universal, conforme afirmam Frankl (1967, referido por Neri, 1993) e Ford (1996).

A título mais geral e conclusivo, McAlindon (1997, referido por Parreira, 2006) lista algumas características ambientais que considera promotoras de um elevado grau de qualidade de vida, de entre as quais se podem mencionar o encorajamento da expressão individual, o alcance de objectivos de vida significativos, a abertura e o diálogo, a discussão de diferentes perspectivas, a busca de padrões elevados, a aprendizagem generalizada de competências e saberes, e a responsabilização social.

### **1.3. A MOTIVAÇÃO (DO ESTUDANTE)**

A motivação tem sido uma dimensão definida de distintas formas, consoante as variadas escolas, mas sobre a qual se pode chegar a um consenso, conforme refere Carrión (1998), através da ideia de que falamos de um conjunto de processos que se relacionam com a activação, direcção e manutenção de um comportamento (Beltrán *et al.*, 1987).

Pode também ser caracterizada como representando a energia de que um sujeito está dotado, tendo origem nele ou no exterior, que modula o seu comportamento (neste caso de teor académico), mais especificamente a sua forma, destino, intensidade e duração (Pina e Cunha, Rego, Campus e Cunha & Cabral (2003), referidos por Murcho, 2006).

O conceito de motivação tem vindo a ser trabalhado desde a década de 50, do século passado, em vários estudos por inúmeros autores, podendo referir-se cerca de quatro

tipos de paradigmas: paradigmas das necessidades-motivos-valores, da escolha cognitiva, da auto-regulação e das características da função (Neves, 2002).

Nos primeiros paradigmas, encontram-se autores e teorias como Maslow (1954), com a sua hierarquização das necessidades, a teoria das necessidades de McClelland (1965), ou a teoria X e Y de McGregor (1960). Adams (1963) com a teoria da equidade e Vroom (1964) com a teoria da valência/instrumentalidade/expectância constituem exemplos dos paradigmas da escolha cognitiva. Quanto aos modelos de auto-regulação, existem a teoria da realização de Atkinson (1957), a de *goal-setting* de Locke (1967), a teoria da motivação intrínseca e auto-determinação de Deci (1975), a da aprendizagem social de Bandura (1997), e a teoria da auto-regulação de Carver e Scheier (1981). Finalmente, em termos das características da função, existem a teoria bifactorial de Herzberg (1966) e a teoria das características da função, de Hackman e Oldham (1967).

De seguida, iremos abordar uma teoria representativa dos primeiros três grupos de paradigmas, mas não dos modelos das características da função, uma vez que dizem essencialmente respeito a uma visão de satisfação e de enriquecimento de funções num local de trabalho, realidade que não encontra um paralelismo muito directo com o estudante do Ensino Superior, daí que não nos alongaremos mais sobre eles.

Começamos, pois, com uma exposição sobre a teoria da hierarquização das necessidades de Maslow (1954), na medida em que Branco (2004), a considera uma das teorias motivacionais com maior impacto na psicopedagogia.

Desta forma, e antes de tudo o mais, importa referir que este modelo assenta no princípio de que as necessidades dos sujeitos não se lhe apresentam com a mesma intensidade, mas que se organizam, isso sim, em torno das prioridades que lhes são inerentes. Dentro da imensidão de motivos estruturantes, Maslow (1954), segundo Neves (2002), propôs cinco categorias, que percorrem um caminho que leva o ser humano desde as necessidades mais básicas, até às mais elevadas, de acordo com factores de natureza biológica, cultural e situacional. Assim, as necessidades fisiológicas situam-se num primeiro plano, dado que dizem respeito à sobrevivência da própria pessoa (alimento, água, sono, sexo), seguindo-se as necessidades de segurança, que se prendem com questões como a estabilidade, dependência, protecção, ordem. No terceiro patamar existem as necessidades sociais, como seja o sentido de pertença e amor (de uma família, por exemplo), ao que se sucedem as necessidades de estima (auto-respeito, auto-estima e estima por parte dos que nos rodeiam), e na última categoria, estão as necessidades de auto-actualização, em termos de auto-realização e desenvolvimento constante.

Os dois primeiros níveis concernem necessidades de baixa ordem, e os últimos três, necessidades de elevada ordem, dado que só podem surgir quando os patamares anteriores estão satisfeitos, pois caso contrário não se sobrepõem umas às outras (se um estudante não tiver a fome satisfeita, não estará preocupado em desenvolver um trabalho criativo para uma certa disciplina, por exemplo) (Contreras, 1998b). Por outro lado, estas categorias não pretendem traduzir a motivação como um suceder de estadios, mas sim enquanto um processo evolutivo e em constante actualização.

Em termos dos paradigmas da escolha cognitiva, iremos centrar-nos na teoria da valência/instrumentalidade/expectância (VIE) de Vroom (1964, referido do Neves, 2002). Este autor pretende, acima de tudo, realçar que ao agir, um indivíduo toma decisões conscientes entre as várias opções com que se depara, adoptando um comportamento selectivo, que em muito tem a ver com a percepção e a formação de atitudes, até porque as componentes da teoria VIE são crenças que induzem e orientam os comportamentos (Pinder, 1984, referido por Neves, 2002).

Neste sentido, a valência traduz o valor afectivo que o indivíduo confere aos resultados dos seus comportamentos, que pode ser positivo, negativo ou neutro. No caso de um estudante que acredite que se estudar para uma frequência, irá ter uma boa nota, e isso representar para ele uma valência positiva, que por sua vez lhe permita ter um bom desempenho final na disciplina, e também tal seja visto como uma consequência positiva, então estaremos perante uma recompensa de segundo nível. Encontramos agora a noção de instrumentalidade, que faz a ponte entre o desempenho e a valência, ou seja, um resultado tem uma valência positiva, se é também detentor de elevada instrumentalidade, ao possibilitar a obtenção de consequências positivas, e evitando, concomitantemente, a presença de resultados com valência negativa (no caso anterior, não só é possível ter uma boa nota na frequência, como se obtém um desempenho positivo à disciplina, não reprovando). Por fim, a expectância diz respeito à força da crença numa determinada consequência, situado entre “0” e “1”, sendo o primeiro uma convicção nula em atingir um certo resultado, e o último, uma certeza total na concretização desse mesmo objectivo – Lawler (1973), referido por Neves (2002), acrescenta que o facto de se ter já experienciado a realização de um dado objectivo, e a

existência de elevados níveis de auto-estima, são ambos factores potenciadores da expectância.

Tendo estes três vectores em mente, o autor da teoria sugere que a motivação é então uma força, resultado das interacções entre estes elementos, tendo cada um deles determinada direcção e magnitude, do que resulta um potencial de comportamento.

No que diz respeito aos modelos de auto-regulação, abordaremos a teoria de *goal-setting* de Locke (1967, referido por Neves, 2002), que parte da ideia de objectivo, como o maior determinante da acção, na medida em que o estabelecimento de um objectivo levará a que um sujeito desenvolva estados motivacionais que geram, conseqüentemente, os comportamentos. Mais especificamente, se um estudante, através de certos processos cognitivos e reacções emocionais, estabelecer como objectivo ter um bom desempenho numa determinada disciplina, e vir essa ideia como viável, daí surgirá um benefício, de ordem tangível ou psicológica, visto que os objectivos focalizam a atenção, potenciam a persistência e possibilitam o mais adequado desenvolvimento de estratégias.

A ideia de auto-regulação, nesta teoria em particular, advém da noção de que o sujeito, pela fixação de objectivos passa a viver num estado de tensão interna, que se atenua ao passo que os objectivos vão sendo atingidos, levando tal a que cada pessoa compare as suas competências com os resultados obtidos, aumentando, ou não, o seu sentido de auto-eficácia (Newstroom & Davis, 1993, referido por Neves, 2002).

A estas teorias, Llera (1998) acresce a ideia de que existe uma motivação intrínseca, que se traduz no facto da origem do impulso que leva o sujeito à acção se situar no próprio indivíduo, seguindo este esse movimento, de modo a realizar uma tarefa ou alcançar um objectivo. O autor reforça também que é este o tipo de motivação que se deve desejar para os estudantes, aquela que lhes permita motivarem-se a si mesmos para o estudo.

Assim, continua realçando que a motivação assenta em três grandes constructos, as crenças, as razões e as reacções: o estudante tem de acreditar que consegue, que é capaz, que lhe interessa; tem de ter razões por detrás dos objectivos, que justifiquem a sua escolha e prossecução; tem de ter paixão pelo que pretende atingir, algo tem de ser despertado nele, seja orgulho, alegria, satisfação.

Ainda acerca da dicotomia motivação intrínseca/extrínseca, Contreras (1998b) apresenta um esquema resumo dos principais conceitos. Quando existem metas externas, logo, motivação extrínseca, o sujeito tem o seu motivador no exterior, actuando os prémios e castigos como reforços externos do seu comportamento, pelo que se verifica uma evitação do castigo, e as suas acções tornam-se mais dependentes da pressão social, diminuindo a motivação para aprender. No caso de metas estabelecidas internamente, existindo uma motivação intrínseca, o sujeito não está dependente de recompensas exteriores, os seus comportamentos são encarados como oportunidades para experienciar um sentimento de competência, regista-se uma boa escolha de tarefas a concretizar através do desejo de aumentar a referida competência, uma busca de autonomia, elevados níveis de interesse, curiosidade e necessidade pessoal, favorecendo-se a motivação para aprender.

Jesus (2002) apresenta uma investigação conduzida por Jesus e Vieira (s/d), na qual participaram 245 estudantes da Universidade do Algarve, que se centrava sobre os factores de (des)motivação, na vida estudantil e privada dos sujeitos. O objectivo deste estudo era aplicar os resultados encontrados à relação pedagógica, de modo a contribuir para o aumento dos níveis de motivação dos alunos.

Os resultados deste trabalho sugerem dois tipos de factores de desmotivação, os gerais e os pedagógicos. Os factores gerais de motivação relacionam-se com o facto do curso frequentado não ter sido a primeira opção, não apresentar saídas profissionais satisfatórias, ter uma carga horária excessiva, existir uma distância elevada entre a casa e a universidade, e a alimentação da cantina não ser considerada de qualidade. Por outro lado, os factores desmotivacionais pedagógicos têm a ver com a dificuldade de acesso aos materiais de apoio ao estudo, a falta de interesse dos conteúdos dos programas das disciplinas, o reduzido carácter prático dos trabalhos, estratégias de ensino de alguns professores pouco eficazes, a ideia de incompetência e falta de motivação face a outros professores, e o distanciamento existente na relação professor-aluno. Jesus (2002) salienta que os factores apontados parecem coincidir com os revelados por uma outra investigação sobre o insucesso dos estudantes no ensino superior, de Alarcão (2001).

Quanto aos factores do estudo de Jesus e Vieira (s/d), referidos por Jesus (2002), que concernem a motivação, estes são: motivação dos professores, apoio prestado pelos docentes, boa relação com os pares, frequentar disciplinas de que se gosta e obtenção de bons resultados académicos. Os alunos que participaram nesta investigação, ainda deixaram algumas sugestões para os professores colocarem em prática, para que consigam aumentar os níveis motivacionais dos seus estudantes, como sejam a

assiduidade, o dinamismo nas aulas, a sugestão de trabalhos mais práticos, maior clareza no seu discurso, respeito pelos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos, pedido de colaboração dos estudantes na escolha dos conteúdos a desenvolver e maior disponibilidade para dar resposta às questões dos estudantes.

Curiosamente, Carr (2004) considera que os motivos que levam alguém a procurar atingir um conjunto particular de objectivos, podem ser vistos como forças pessoais, se levam a resultados positivos. Dentro destes, pode haver motivos transitórios ou duradouros. Os motivos-traço são o desejo de afiliação ou intimidade, poder, realização e altruísmo (Emmons, 1997; McClelland, 1985; Batson *et al.*, 2002; Schulman, 2002). Os motivos-estado podem ser, por exemplo, preocupações correntes, projectos pessoais, tarefas de vida e desejos pessoais (Emmons, 1997; Little, 1999).

No capítulo seguinte, falaremos acerca dos aspectos mais relevantes sobre o Ensino Superior e o sucesso académico.

**CAPÍTULO 2 – ENSINO SUPERIOR E SUCESSO ACADÉMICO**

## ENSINO SUPERIOR E SUCESSO ACADÉMICO

Cada indivíduo, desde o momento da sua concepção, está em constante mutação e desenvolvimento. A seguir à aprendizagem da linguagem, talvez a vida “intelectual” de cada um de nós possa ser sintetizada por algumas das mudanças mais marcantes da nossa existência: a entrada no Ensino Obrigatório, a passagem para o Ensino Superior, a nova realidade no mercado de trabalho, e os eventuais investimentos profissionais ou académicos que se sigam. Todas estas transições estão, notoriamente, embebidas de pressões próprias, salientando-se Palmarini (1992), que define o ambiente escolar como o primeiro gerador da pressão para se estudar, que, conseqüentemente, impulsionará o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Partindo então do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes não está limitado no tempo, este factor deve ser considerado quando nos referimos a alunos do Ensino Superior, sendo também ele contemplado pelos docentes de uma Universidade, na sua prática diária, e pelos próprios indivíduos, que, com o intuito de promoverem o seu desenvolvimento, deverão adoptar uma postura mais pro-activa e construtivista da realidade e dos seus saberes, não se limitando somente a captar informação que serve um ou vários momentos de avaliação (Medeiros, 2005).

Esta autora, neste sentido, refere Alexander, Druker e Langer (1990), que criticam a visão de Inhelder e Piaget (1955, referidos por Medeiros, 2005), de um pensamento formal, lógico-matemático, desenvolvendo uma perspectiva mais complexa do tema, através do qual o adulto é visto como alguém que consegue pensar as situações de um modo lógico, mas é também capaz de contextualizar um problema e perceber a

dimensão afectiva da vida. Como tal, será um indivíduo que consegue relacionar as diversas áreas da sua vida, servindo-se de meios para atingir fins, por exemplo, ao desejar e desenvolver para si mesmo um estilo de vida gradualmente mais saudável, por verificar que tal é uma boa estratégia para manter os seus níveis motivacionais elevados e atingir o sucesso académico, num patamar como o Ensino Superior.

Conforme Fonseca (2001) também defende, a aprendizagem humana implica processos de pensamento e de conhecimento, relacionados com subcomponentes cognitivos, que integram processos de atenção, integração e retenção, de informação multimodal, planificada e expressada. Assim, talvez se possa dizer que o local e contexto que melhor simbolizam e potenciam esta aprendizagem, seja, precisamente, a Universidade.

A Universidade, poderá então ser definida como um sistema ou organização social, que incontornavelmente deverá promover a independência e autonomia dos seus membros, devido à sua natureza, actividades e objectivo (Vega, 2003, referido por Rodríguez & Paredes, 2005).

Em termos legais, em 1986, a 14 de Outubro, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, Subsecção III, Artigo 11.º), que passou a determinar que o Ensino Superior tem, de um modo geral, de cumprir os seguintes objectivos: fomentar a criação cultural, o progresso do espírito científico e da reflexão; formar pessoas diplomadas em várias áreas e promover a sua formação contínua; estimular a investigação científica e a divulgação da cultura, através da compreensão do ser humano no ambiente em que este se insere; propagar os conhecimentos já alcançados e fazer dos mesmos parte integrante do ensino e de outros meios de comunicação; assimilar e acomodar os novos

conhecimentos nos já adquiridos, buscando incessantemente melhorias; trabalhar também em prol da sociedade e das comunidades envolventes; prosseguir com a formação profissional e cultural de todas as pessoas, transmitindo a cultura.

Acerca destes pontos, não poderemos nunca esquecer, como tão bem afirma Berjano (1998), que a função essencial da Universidade, muito para além da promoção de bons resultados académicos, é formar bons profissionais, capazes de dar resposta às solicitações sociais, de agora e do futuro. Isto porque, os resultados obtidos no Ensino Superior, deverão ser prova desse potencial, e não somente da capacidade de dar resposta a solicitações peculiares de determinados professores e disciplinas. Logo, a motivação dos estudantes deverá, mais do que para as suas classificações, ser para o seu futuro desempenho profissional. A este respeito, Skovholt (2001) relembra que muitas vezes os profissionais escolhem a sua carreira na medida em que percebem que esta será de grande valor, nomeadamente em termos do que poderá vir a beneficiar outras pessoas, conferindo-lhes, retroactivamente, um sentido de significado e propósito. Extrapolando, talvez estes aspectos estejam já nos motivos que levam a que um estudante do Ensino Superior se decida por um determinado curso, em detrimento de outros (isto sem nunca esquecer que os valores que os regem poderão ser distintos dos aqui apontados), sentindo-se motivado face à opção tomada.

Em termos da motivação no Ensino Superior, Contreras (1998b) refere Veroff (1969) e Stipek (1984), para salientar que a motivação dos estudantes se altera de acordo com as suas idades e o nível educativo que frequentam, pelo que a educação, primária, secundária ou de grau superior tem de proporcionar distintas experiências educativas para acompanhar as flutuações motivacionais.

Assim sendo, o sucesso académico de que tanto temos falado não é algo abstracto que surja descontextualizado do que o antecede e origina como consequência: o sucesso académico é o resultado objectivo de uma aprendizagem. Assim, Llera (1998) procura dar resposta ao que é aprender, através do recurso a três metáforas, em que: aprender não é a aquisição de respostas, isto é a visão do sistema Skinneriano em que as pessoas eram vistas como animais; aprender não é adquirir conhecimentos, isto remete para a ideia do modelo de metáfora de continente; aprender será sim, um processo no qual o estudante constrói significados e o professor é somente um mediador, que fornece ao aluno informação, para que este pense sobre ela – ensinar, será pois ajudar a aprender, a pensar.

Neste contexto, importa introduzir a noção de educação, no sentido em que o sucesso académico deriva desta, sendo que, para Contreras (1998a), a educação é algo que parte dos professores, que transmitem a cultura vigente numa sociedade, de modo sequencial e estruturado, com o intuito de promover nos estudantes mudanças comportamentais, afectivas e sociais.

Acerca do rendimento académico, resultado da aprendizagem, e da motivação, Carrión (1998) salienta um aspecto relevante e a ter consideração, que é a seguinte espiral: se uma maior motivação origina melhores resultados académicos, que irão funcionar como retroalimentação para a dita motivação do estudante, então dificilmente se motivará um aluno, que consecutivamente tenha desempenhos escolares abaixo do esperado, o que conduz a um desinvestimento, que originará a continuação desses não desejados resultados académicos. Neste último caso, é necessário surgir algo que quebre o ciclo, e

que possibilite um novo começo, como por exemplo, a existência de programas de intervenção para estes casos em específico.

Assim, o sucesso académico, neste trabalho, será definido como o alcançar de bons desempenhos em termos académicos (educativos), isto é, os bons resultados escolares apresentados por cada estudante: a nota média referida por cada aluno e o número de reprovações que apresenta.

Torna-se, então, necessário fazer um pequeno parêntesis, para realçar que, para atingir o sucesso académico, o estudante terá de fazer, no seu ano de caloiro, uma boa adaptação à Universidade.

Segundo Pinheiro (2003, referindo Chickering & Schlossberg, 1995), para que tal se verifique, o estudante terá de percorrer três fases, a entrada, a estadia e a progressão, existindo, para cada uma delas, três grandes respostas que permitem ao sujeito lidar de modo adequado com os desafios com que se depara.

Na fase da entrada, a pessoa tem de avaliar as mudanças que surgem nos papéis, nas rotinas, nas relações interpessoais e na sua auto e hetero-imagens; em simultâneo terá também de avaliar os seus recursos pessoais, traduzidos na situação, no suporte social, em si mesmo e nas suas estratégias. Na fase seguinte, a estadia, o indivíduo terá de gerir e actuar, exercendo controlo sobre os desafios, os recursos envolvidos, as suas estratégias de “coping” e as suas acções ou comportamentos. Por fim, na fase da progressão, é necessário que o estudante integre e avalie os investimentos que fez anteriormente e proceda a uma auto e hetero-avaliação.

Só após este caminho ultrapassado, é que o estudante estará preparado para agir naturalmente num meio que não é mais novo para si, podendo concentrar-se nos outros aspectos do Ensino Superior, como seja o sucesso académico.

Pereira, em 2005, abordou várias metodologias que podem ser utilizadas para intervir no insucesso escolar e na promoção do bem-estar académicos dos alunos (consequentemente, falamos do ajustamento dos seus estilos de vida). Realça então, os seguintes: o aconselhamento de pares (apoio psicológico fornecidos pelos pares ao indivíduo), o mentorado de pares (um aluno mais velho integra os recém-chegados), o tutorado de pares (uns estudantes ensinam conteúdos formais a outros), o ensino de pares (o conhecimento é construído com base na partilha mútua de saberes), o líder de pares (relacionado com a integração nas residências universitárias) e o ajudante de pares (intervenção dos estudantes em programas específicos desenvolvidos pela universidade). Consideramos que, a posteriori, e com base nos resultados deste estudo sobre o caso da Universidade do Algarve, mediante os resultados encontrados, uma abordagem deste género poderia ser relevante, para intervir nas características que se mostrassem mais carentes de adaptação.

Nesta fase, pensamos ser relevante salientar um aspecto que se prende com a abordagem a dar ao tema: não nos importa o insucesso escolar, pois este tem sido amplamente estudado, sem que tal se tenha repercutido na sua diminuição. O objectivo deste trabalho, seguindo a vaga de investigações da Psicologia Positiva (referida por Carr, 2004), é, pelo contrário, compreender as razões explicativas ou que contribuem para o sucesso escolar dos estudantes da Universidade do Algarve, como os seus estilos de

vida, a sua qualidade de vida pessoal e a(s) sua(s) motivação(ões), de modo a que estes factores possam ser promovidos, tendo como fim último uma Universidade mais saudável e com um maior nível de excelência.

Assim sendo, e conforme já foi realçado noutros estudos com população universitária, a autonomia dos estudantes, em termos das suas estratégias de aprendizagem e métodos de estudo seleccionados, desempenha uma função preponderante na adaptação dos estudantes e no seu conseqüente sucesso académico (Santos & Almeida, 2001, referindo Biggs, 1993; Entwistle, 1990; Rosário, 2000; Schunk, 1994, Stoyhoff, 1996). Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto e Ferreira (2003) também são da opinião de que as estratégias de aprendizagem estão cada vez mais relacionadas com o sucesso académico dos estudantes, e Tavares e colaboradores (2006) acrescentam que estas estratégias podem variar conforme a sua qualidade, origem e função. É também mencionado por Santos e Almeida (2001), que o rendimento escolar pode ser melhorado com o ganho de mais consciência sobre o processo de aprendizagem levado a cabo pelos estudantes (referindo Butler, 1998, e Zimmerman, 1998).

Num estudo conduzido por Tournaki e Podell (2005), sobre o impacto das características dos estudantes e da eficácia dos professores nas suas predições sobre o sucesso dos alunos, os autores realçam que apesar da eficácia dos professores, todos reagem do mesmo modo a estudantes agressivos e desatentos, tolerando melhor a desatenção do que a agressividade, no caso de os alunos serem amigáveis. Para além disto, todos os professores privilegiam as capacidades intelectuais/académicas dos alunos, em detrimento das suas capacidades relacionais, nas suas previsões de sucesso académico (fazem melhores previsões de sucesso escolar para alunos com desempenhos

de leitura dentro do esperado, ainda que agressivos, do que para estudantes com resultados na leitura inferiores ao previsto, mesmo que sejam amigáveis).

Procurando, pois, sistematizar todos estes aspectos relativos ao sucesso académico, iremos de seguida abordar o modelo de produtividade educacional de Walberg (1981, referido por Bruinsma & Jansen, 2007), no qual o autor identifica nove factores que considera promoverem a aprendizagem dos estudantes, e que mais tarde, em 1992, foram agrupados em três conjuntos, por Reynolds e Walberg (Bruinsma & Jansen, 2007, referem ainda Köller, Baumert, Clausen & Hosenfeld, 1999; Ma & Wang, 2001; Reynolds & Walberg, 1991, 1992; Sipe & Curlette, 1997; Wang & Staver, 2001; Young & Reynolds, 1996).

O primeiro grupo de factores relaciona-se com as aptidões e atributos do estudante, nomeadamente no que diz respeito a anteriores sucessos que este tenha alcançado, em provas estandardizadas, a sua motivação, aplicada a tarefas de aprendizagem, e nível desenvolvimental, traduzido na sua idade e/ou fase maturacional.

O grupo de factores seguinte encontra-se nos aspectos que afectam directamente a aprendizagem e o alcance de objectivos por parte do estudante, como seja a quantidade e a qualidade da instrução, que são, respectivamente, a quantidade de tempo que o aluno dispensa à aprendizagem, e o grau em que o conhecimento e as competências em causa são claramente apresentadas ao estudante – parte-se do pressuposto de que quanto mais elevada a qualidade da instrução, mais a informação exposta faz sentido e é posteriormente lembrada e aplicada pelos sujeitos (Slavin, 1995, referido por Bruinsma & Jansen, 2007).

O restante grupo de factores trata do ambiente social e psicológico, o que abrange o ambiente educacional, de casa, dos pares e a exposição aos meios de comunicação social, sendo que o ambiente registado na sala de aula, o apoio dos pares e uma estimulação positiva do ambiente em casa afectam directamente a aprendizagem, e indirectamente o estudante, através dos desempenhos anteriores, o seu nível motivacional e a capacidade de resposta à instrução. Neste campo, uma outra autora, Saavedra (2004) reforça a importância que o ambiente em casa, e designadamente o discurso dos pais pode interferir no grau de motivação dos alunos, e consequentemente nos seus resultados escolares.

É ainda afirmado que os primeiros cinco factores (dos dois primeiros conjuntos) não têm a capacidade de ter validade em isolado, pensando-se que, pelo contrário, actuam como um todo, compensando uns as falhas dos outros.

Com base no modelo apresentado, Bruinsma e Jansen (2007) procuraram compreender se este poderia ser aplicado em amostras do Ensino Superior, avaliando estudantes do 1º ano do ensino universitário, em oito dos factores apresentados: classificação, motivação, idade, desempenho anterior, ambiente em casa, apoio dos pares, ambiente na sala de aula, qualidade de instrução e quantidade de instrução (a comunicação social foi excluída da análise). Através da análise dos resultados, sugerem que estes oito factores explicam em 23% a variância dos resultados académicos da sua amostra.

Como tal, estas serão variáveis que deverão receber uma atenção especial neste nosso trabalho de investigação, sobre o sucesso académico dos estudantes da Universidade do Algarve, a par das restantes variáveis em estudo.

**PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS**

**CAPÍTULO 3 – ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA  
PESSOAL, MOTIVAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO:  
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

## ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA PESSOAL, MOTIVAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO<sup>1</sup>

A American Psychological Association definiu a Psicologia da Saúde como a Divisão 38, em 1978 (Curtis, 2000), sendo que, de acordo com Ribeiro (2006), e também conforme Simón (1993), a Psicologia da Saúde pode ser considerada o domínio da Psicologia que se serve dos conhecimentos derivados dos distintos campos de análise e intervenção desta ciência, tendo como objectivos a promoção, prevenção, protecção e tratamento da saúde e doenças, procurando ainda actuar ao nível dos sistemas de prestação de cuidados e políticas de saúde.

A Psicologia aplica-se à saúde essencialmente devido ao contexto mais geral em que o indivíduo se insere, sendo que em Portugal a investigação nesta área começou nas décadas de 80/90, em termos da relação entre comportamento, saúde e doenças, com os artigos científicos iniciais a pertencerem a Pereira (1980), D'Almeida (1985) e Ribeiro (1989) (Ribeiro, 2005).

Segundo Wood-Dauplinee e Kuchler (1992, referidos por Ribeiro, 2005), o conceito de qualidade de vida surgiu perto de 1920, aplicado ao contexto de trabalho e suas consequências no bem-estar do trabalhador. Uma definição alternativa para a qualidade de vida pode ser a avançada por Calman (1984, referido por Ribeiro, 2006), segundo o qual este conceito representaria a diferença resultante das expectativas pessoais e do cenário actual presente na vida de uma pessoa. Já para Levi e Anderson (1980, referidos por Pacheco, Murcho & Jesus, 2004), a qualidade de vida é o conceito

---

<sup>1</sup> Pacheco, A. (2008). *Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico: Instrumentos de Avaliação. Submetido (apresentado neste capítulo com ligeiras alterações).*

integrador do bem-estar em termos físicos, mentais e sociais, percebido por cada sujeito ou grupo.

Assim sendo, o bem-estar e a qualidade de vida são temáticas sobre as quais recaem cada vez mais estudos, e nas mais diversas áreas, como por exemplo a profissional/ organizacional (Kanikadan, 2005; Chiuzi, 2006; Nascimento, 2006). Uma vez que a ocupação do estudante é frequentar a Universidade e formar-se, iremo-nos dedicar a este cenário.

Para além disso, de acordo com Paiva (1999), as constantes exigências da profissão docente explicam a linha de investigação da qualidade de vida e do stresse nestes profissionais. Dentro desta lógica, poderemos justificar a necessidade de estudar a qualidade de vida pessoal nos estudantes, dado o seu estatuto e perspectivas futuras também sofrerem profundos reajustamentos.

No campo da avaliação da qualidade de vida, têm existido algumas dúvidas sobre o que será correcto ter como alvo. Por exemplo, o presidente Lyndon Johnson definiu que se deveriam analisar os aspectos subjectivos, derivados das opiniões das pessoas, e não os aspectos objectivos e observáveis, isto é, o modo como as pessoas experienciam a sua vida, e não as suas condições de vida. Neste sentido, Campbel e colegas (1976) definem doze dimensões para a qualidade de vida: nível educacional, sentido de comunidade, ambiente familiar, laços de amizade, saúde, condições habitacionais, matrimónio, sentido de nação, vizinhança, “self”, hábitos de vida e condições de trabalho (Ribeiro, 2005). Nesta investigação, seguiu-se a linha de pensamento de Parreira (2006), cujo instrumento foi adaptado e aplicado.

Quanto a outro aspecto avaliado neste estudo, a motivação, para Weiner (1992), esta pode ser concebida como a explicação das razões que levam os humanos a pensar e a comportarem-se do modo que o fazem.

As teorias da motivação intrínseca defendem que é o progresso face ao objectivo que uma pessoa estabeleceu para si mesma, que faz com que a motivação face ao comportamento se mantenha (Franken, 2002). Assim sendo, pensa-se actualmente que quando esse progresso não é visível, e os sujeitos mantêm à mesma o comportamento, tal se poderá dever ao optimismo, ou esperança, que permitem que os indivíduos aprendam a não valorizar as adversidades e fracassos (Seligman, 1990; Snyder e colegas, 1991; referidos por Franken, 2002).

O instrumento aplicado, adaptado de Jesus (1995), permite-nos compreender as motivações e os níveis de motivação dos estudantes do Ensino Superior, face ao curso que frequentam na Universidade.

Também se visaram os estilos de vida, através da adaptação de um instrumento de Pacheco (2005). A necessidade de incluir os estilos de vida no estudo, derivou de vários resultados já descritos na literatura, como é o caso de Silva (2006), que sugere que existem benefícios claros para o bem-estar e a qualidade de vida do sujeito, ao adoptar um estilo de vida optimista.

Os consumos foram também avaliados, integrados nos estilos de vida, pois têm sido encontrados resultados curiosos, dado que Faria, Chamorro, Carvalho e Rocha (2004) conduziram uma investigação com mil e dezassete estudantes universitários de Beja, e verificaram que a maioria não fuma, não bebe álcool e não consome substâncias ilícitas. No entanto, através de um estudo exploratório e descritivo realizado com cento e vinte e quatro estudantes do Ensino Superior, de Enfermagem, Barroso (2004) salienta como o consumo de álcool pode constituir um factor mediador do processo de desenvolvimento dos jovens adultos, ao propiciar comportamentos de risco, que poderá, por sua vez, ter quatro tipos de utilidade, a catarse, a autonomia, a estimulação e o prestígio (referindo Inrets, 1990). Com os resultados obtidos, a autora sugere que o

álcool funciona como medida de integração, tendo-se os hábitos de consumo alterado, com a maior preferência por bebidas destiladas.

Para esta investigação utilizou-se a aplicação de questionários auto-preenchidos, pois o auto-preenchimento de questionários, segundo Baker e Brandon (1990), requer uma interferência mínima entre a resposta dada e a variável. Numa investigação que conduziu em 1995, Ribeiro verificou que os resultados dos questionários enviados por correio aos sujeitos não eram estatisticamente diferentes dos respondidos na presença de um psicólogo, ou em casa com uma devolução posterior.

O auto-preenchimento dos questionários foi feito on-line, através de um computador, pois já Guzmán, em 1998, tinha frisado a necessidade da educação se aliar à informática, no sentido dos avanços tecnológicos por esta levados a cabo poderem constituir uma crucial mais-valia para o ensino das mais diversas temáticas. Assim, sendo, em 2007, esta necessidade tornou-se ainda mais crucial e relevante, dado que os progressos alcançados já ultrapassam em muito os conseguidos na altura, e também porque as novas tecnologias se encontram muito mais generalizadas, sendo parte integrante do quotidiano de muitos, para não dizer de quase todos, os estudantes universitários.

Deste modo, e como parece existir uma tendência para que as mulheres e os jovens colaborem mais no fornecimento de respostas a questionários do que os homens e as pessoas de mais idade (Fife-Schaw, 2000), previu-se que este trabalho pudesse contar com muitos participantes, já que a população universitária é maioritariamente constituída por mulheres e jovens.

O propósito último dos resultados deste estudo será compreender e conhecer os estudantes da Universidade do Algarve, para se poder perspectivar, eventualmente, uma futura intervenção nas áreas que se mostrem mais necessitadas. Esta ideia enquadra-se

na posição de Marks, Murray, Evans e Willig (2004), que caracterizam a promoção da saúde como o conjunto de eventos, processos e actividades que têm como propósito facilitar a protecção ou melhoria das condições de saúde de um sujeito, grupo de indivíduos, comunidades ou populações inteiras. Martins e Jesus (2007) também defendem que para promover o sucesso académico se deverá pensar sempre no âmbito de uma perspectiva multidisciplinar, tanto com a promoção de estilos de vida saudáveis, como com o ensino de hábitos de estudo eficazes.

## Metodologia

### *Participantes*

Os instrumentos foram aplicados a seiscentos e oitenta e quatro estudantes da Universidade do Algarve, 37,7% homens e 62,3% mulheres, com uma idade média de 23,64 anos. A maioria dos alunos entrou para a Universidade com uma nota média de 14 valores e o curso que frequentam foi a sua primeira opção.

### *Instrumentos*

Foram aplicados quatro questionários, que no seu conjunto constituem o instrumento global de avaliação. O primeiro foi um questionário socio-demográfico, e os restantes adaptações dos três questionários referentes aos conceitos em estudo, para se referirem aos estudantes em particular.

O questionário socio-demográfico foi construído para ser possível uma caracterização da amostra. É composto por dez questões que nos dizem qual a idade, sexo, nacionalidade, actividade a tempo inteiro dos estudantes da Universidade do Algarve. Também é possível saber há quantos anos a pessoa é estudante (em concreto, na Universidade do Algarve), qual foi a sua nota de acesso à Universidade, quantas

vezes reprovou no Ensino Superior, qual o curso que actualmente frequenta, e que classificação média de curso pensa ter.

O questionário motivacional, adaptado do "Instrumento de avaliação de variáveis de motivação profissional" de Jesus (1995, 1996), tem duas questões, uma visando os objectivos académicos do estudante, e a outra qual o grau de concordância com quatro afirmações sobre o seu curso, mediante uma escala de sete pontos (de "Discordo totalmente" a "Concordo totalmente").

O questionário de estilos de vida, foi adaptado do "Questionário de estilos de vida", de Pacheco (2005). Neste, mantém-se a explicação inicial sobre o objectivo do questionário, e seguidamente é pedido ao inquirido que assinale o seu grau de concordância, numa escala que vai de "1" a "6", com algumas afirmações, sobre se se considera satisfeito com algo, ou vê como adequado um determinado aspecto, sempre referente ao seu estilo de vida. No total existem vinte itens para classificar, organizados em quatro grupos de perguntas (subescalas), estruturadas em torno de considerações gerais sobre o estilo de vida, relações interpessoais, consumos de substâncias e comportamentos específicos.

Relativamente ao questionário de qualidade de vida pessoal, adaptado de "Auto-avaliação de qualidade de vida pessoal" de Parreira (2006), é pedido ao sujeito que avalie a sua qualidade de vida actual. Este instrumento, segundo o autor, tem como objectivo avaliar em que ponto um indivíduo se situa no *continuum* subjectivo da sua qualidade de vida pessoal. Aplica-se, tendo o sujeito a tarefa de classificar nove afirmações, com uma escala de cinco pontos, que oscila entre "Não é nada verdade, não é nada assim" (A) e "É totalmente verdade, é extremamente assim" (E). Quanto à escala, as cinco afirmações que a constituem pretendem expressar, através de advérbios de quantidade, os distintos níveis de intensidade afectiva. Foi submetida ao julgamento

de avaliadores, que atribuíram a cada frase um valor numérico situado entre 0 e 10, sendo a regularidade dos seus coeficientes comprovada (“0” significa que a frase exprime uma intensidade nula, ou ausência absoluta da característica a que se refere, ao passo que “10” representa o limite máximo de intensidade da característica em questão).

### *Procedimentos*

Todos os estudantes receberam o convite para participarem no estudo por e-mail, através da conta de correio electrónico da Universidade, sendo a resposta aos questionários voluntária, anónima e feita on-line.

Cada estudante tinha uma área pessoal, onde podia responder às quatro partes do instrumento, distribuídas por etapas, que cada sujeito podia ir completando ao seu próprio ritmo, abandonando e retomando o preenchimento do questionário conforme desejasse. Os participantes podiam alterar as suas respostas, até o questionário ser finalizado e lacrado.

A divulgação e o questionário estiveram disponíveis na *Internet*, de dia 27 de Fevereiro a dia 27 de Março de 2007.

O facto de todos os questionários serem preenchidos pelo próprio sujeito, através da *Internet*, garantiu o anonimato do participante no estudo, não exigiu a presença do investigador, e possibilitou o preenchimento no momento mais favorável para o inquirido. Dado que a Universidade possui variados espaços com computadores com acesso à *Internet*, e é obrigatório cada aluno ter uma conta de *e-mail* da Universidade do Algarve, todos aqueles que o desejaram puderam participar no estudo. O facto de todos os questionários serem de preenchimento completo obrigatório, vantagem trazida pela sua vertente electrónica (que não permite avançar sem ter sido dada resposta a alguma

questão, caso que é assinalado para captar a atenção do inquirido), permitiu que não existissem valores em falta nas respostas dadas às questões.

Após a aplicação dos questionários, e de uma pré-teste com trinta sujeitos, procedeu-se à análise estatística dos instrumentos com a população total, fazendo-se uma análise da consistência interna da escala através do *Alpha de Cronbach*, e correlações item-total.

### Resultados

Começando por analisar as médias das respostas por escalas e subescalas, podemos observar que no questionário motivacional a média de respostas foi de 5,29 (DP = 1.047) para o segundo grupo de questões, e de 3,35 (DP = .752) no total.

Quanto ao questionário de estilos de vida, no seu total obteve uma média de respostas de 3,52 (DP = 0,472). A primeira subescala apresenta uma média de 3,81 (DP = .660), a segunda um pouco mais elevada, de 4,81 (DP = .852), ao passo que a terceira subescala tem uma média de resposta bem mais baixa, na ordem de 1,89 (DP = .824), e a última subescala uma média de 3,59 (DP = .723).

Relativamente às respostas do questionário de qualidade de vida pessoal, estas revelam uma média de 3,17 (DP = .480).

Em relação à medida de *Alpha de Cronbach*, que pretende avaliar a consistência interna das escalas, de um modo geral todos os instrumentos, apresentam bons níveis. Mais concretamente, o questionário motivacional, no seu total, revela uma excelência consistência interna ( $\alpha = .821$ ), assim como a totalidade dos itens do questionário de estilos de vida apresentam bons valores ( $\alpha = .687$ ). Quanto ao instrumento que avalia a qualidade de vida pessoal, observa-se uma consistência interna um pouco abaixo do esperado ( $\alpha = .535$ ). No entanto, todos os instrumentos tinham já sido avaliados nos estudos originais, e uma vez que

para esta investigação foram feitas adaptações, as oscilações dos valores poderão dever-se às mudanças introduzidas.

No que diz respeito às correlações item-total, de uma maneira geral, os itens parecem apresentar correlações moderadas ou fortes com o total, como se pode verificar para o questionário motivacional (tabela 1), para as quatro subescalas do questionário referente aos estilos de vida (tabelas 2, 3, 4 e 5, respectivamente), e para o questionário de qualidade de vida pessoal (tabela 6). Moreira (2004) defende que os valores das correlações item-total são aceitáveis, quando acima de .300, pelo que se pode afirmar nesta investigação, que todos os itens satisfazem esta exigência, excepto dois itens do questionário de estilos de vida (um deles introduzido por nós, a alimentação na cantina da Universidade e o outro sobre as práticas de condução), e dois itens do questionário de qualidade de vida pessoal (o desejo que o indivíduo tem de atingir mais e o facto de percorrer um caminho que lhe traz compensações).

### Conclusões

Através da análise dos resultados podemos constatar que dois dos instrumentos utilizados nesta investigação (o motivacional e o de estilos de vida) possuem uma boa consistência interna, o que se denota tanto nos *Alpha de Cronbach*, como nas correlações item-total, dado que os primeiros são superiores a .60 (Nunnally, 1978) e as segundas tendem a ser superiores a .300 (Moreira, 2004). Em relação ao instrumento de qualidade de vida pessoal, os valores de *Alpha* são inferiores ao desejável, sendo que ao fazermos a análise por factores (o primeiro factor agrupa sete itens, e o segundo dois itens relativos a ter um caminho na vida que traz compensações e ao desejo de atingir mais) constatamos que o *Alpha* do primeiro factor é de .610, e que se eliminássemos o item “Teria de mudar muita coisa na minha vida para me sentir realmente feliz” o valor

total de *Alpha* passaria a .722. Para além disso, gostaríamos de realçar que neste estudo se fizeram pequenas adaptações de instrumentos já amplamente utilizados (Jesus, 1995; Pacheco, 2005; Parreira, 2006), o que poderá explicar as ligeiras oscilações encontradas nestas medidas.

Como sugestões para trabalhos futuros, seria interessante concluir se os resultados encontrados na Universidade do Algarve correspondem aos observáveis noutras Universidades do país, e de outros países, dado que se considera que pela extensão da amostra, estes instrumentos poderão ser utilizados por outros autores. Seria também relevante incluir outras variáveis complementares nos estudos, como a adaptação dos sujeitos à Universidade, os seus hábitos de estudo, e ainda a evolução da sua perspectiva de carreira ou alterações em variáveis do foro clínico, como a ansiedade ou a depressão (dado que serão aspectos cruciais para uma eventual intervenção em estudantes do Ensino Superior).

Mediante a globalidade dos instrumentos aplicados, e face às variáveis que estes nos permitem avaliar, poder-se-á construir um modelo integrador. Por exemplo, Parreira (2006) revela que o desempenho de determinadas funções de trabalho e o seguimento de certos estilos de vida podem proporcionar maiores níveis de qualidade de vida pessoal. Com esta investigação, resumidamente, poder-se-á constatar que as variáveis socio-demográficas de um indivíduo afectam os seus níveis motivacionais, a sua qualidade e os seus estilos de vida, e consequentemente o sucesso académico que estes apresentam (Pacheco, 2008).

#### Referências

- Barroso, T. (2004). “Álcool e comportamentos de risco em jovens estudantes”. *In* Ribeiro, J. L. P. & Leal, I. (Ed.). (2004). *Actas do 5º Congresso Nacional de*

*Psicologia da Saúde: A Psicologia da Saúde num Mundo em Mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chiuzi, R. M. (2006). *As dimensões da organização positiva e seus impactos sobre o bem-estar dos trabalhadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, São Bernardo do Campo, SP, consultada a 10 de Setembro de 2007, em [http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=30036](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=30036).

Curtis, J. A. (2000). *Health Psychology*. New York: Routledge.

Faria, M. C., Chamorro, C., Carvalho, S. & Rocha, A. T. (2004). “Auto-cuidado em saúde e consumo de substâncias no ensino superior”. In Ribeiro, J. L. P. & Leal, I. (Ed.). (2004). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: A Psicologia da Saúde num Mundo em Mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fife-Schaw, C. (2000) “Surveys and Sampling Issues” In Breakweel, G., Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (Ed.) (2003). *Research Methods in Psychology*. (2ª Edição). London: SAGE.

Franken, R. E. (2002). *Human Motivation*. (5ª Edição). Belmont: Wadsworth.

Instituto Nacional de Estatística (2004). [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrC od=0001442&Contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrC od=0001442&Contexto=bd&selTab=tab2) (consultado pela última vez a 19 de Abril de 2008, às 16.23h).

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

- Kanikadan, A. (2005). *A qualidade de vida no trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem-estar organizacional*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, consultada a 10 de Setembro de 2007, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-09022006-155155/>.
- Marks, D., Murray, M., Evans, B., Willig, C. (2004). *Health Psychology: Theory, Research and Practice*. London: SAGE Publications.
- Martins, A. & Jesus, S. (2007). Escala de avaliação de estilos de vida e métodos de estudo para o Ensino Superior. *Psycaware e-journal*, 1, 1-13.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nascimento, S. H. (2006). *As relações entre inteligência emocional e bem-estar no trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, São Bernardo do Campo, SP, consultada a 10 de Setembro de 2007, em [http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=33783](http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=33783).
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pacheco, E. (2005). *Burnout e estilos de vida em profissionais de saúde*. Dissertação de Doutorado, na área de Psicologia, na especialidade de Psicologia da Saúde. Faro: Universidade do Algarve.
- Pacheco, J. E., Murcho, N. & Jesus, S. N. (2004). “A qualidade de vida nos consumidores de substâncias em programa de substituição com metadona”. In Ribeiro, J. L. P. & Leal, I. (Ed.). (2004). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: A Psicologia da Saúde num Mundo em Mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pacheco, A., Jesus, S. & Martins, A. (2008). *Motivação e Qualidade de Vida do Estudante no Ensino Superior. Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.* (pp.103-106). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Paiva, K. C. M. (1999). *Qualidade de vida no trabalho e stress de profissionais docentes: uma comparação entre o público e o privado.* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Parreira, A. (2006). *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida: Um Guia para a Acção.* Lisboa: Monitor.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde.* Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. L. P. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro, J. L. P. (2006). “Relação entre a Psicologia Positiva e as suas variáveis protectoras e a Qualidade de Vida: Bem-Estar como variáveis de resultado”. In Leal, I. (Coord.) (2006). *Perspectivas em Psicologia da Saúde.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, I. (2006). “Optimismo, Saúde, Bem-estar subjectivo e qualidade de vida” In Leal, I., Ribeiro, J. L. P., Jesus, S. N. (Ed.) (2006). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Bem-Estar e Qualidade de Vida, da Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.* Lisboa: ISPA.
- Simón, M. A. (1993). *Psicología de la Salud: Aplicaciones clínicas y estrategias de intervención.* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research.* Newbury Park: SAGE Publications.

Tabela 1.

*Correlação Item-Total para o Questionário Motivacional*

Item	Correlação Item-Total
O curso proporciona sentimento de realização	.708
O curso proporciona sentimento de satisfação	.629
O curso aumenta auto-estima	.689
O curso proporciona sentimento de desenvolvimento pessoal	.578

Tabela 2.

*Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 1)*

Item	Correlação Item-Total
O estilo de vida corresponde ao ideal	.666
A satisfação com o estilo de vida	.689
A adequação do estilo de vida	.647
A contribuição do estilo de vida para a felicidade	.575
Desejo eventuais alterações para o meu estilo de vida	.667

---

Tabela 3.

*Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 2)*

Item	Correlação Item-Total
As relações com a família	.470
As relações com os colegas	.548
As relações com os amigos	.487

Tabela 4.

*Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 3)*

Item	Correlação Item-Total
O consumo de tabaco	.443
O consumo de álcool	.394
O consumo de café	.387
O consumo de outras substâncias	.333

---

Tabela 5.

*Correlação Item-Total para o Questionário de Estilos de Vida (Subescala 4)*

Item	Correlação Item-Total
A prática da condução do inquirido	.271
A qualidade do sono	.443
A qualidade da alimentação	.563
A qualidade da Cantina da UALG	.162
A adequação da prática de exercício físico	.345
A adequação dos comportamentos sexuais	.313
A adequação dos hábitos de estudo	.448
A adequação da gestão do tempo	.456

---

Tabela 6.

*Correlação Item-Total para o Questionário de Qualidade de Vida Pessoal*

Item	Correlação Item-Total
A satisfação com a vida	.525
A boa disposição	.627
A paz interior	.569
A necessidade de mudança para sentir felicidade	.453
A satisfação de necessidades profundas	.509
O desejo de atingir mais	.105
O gostar de si	.453
O significado que o curso tem	.372
Ter um caminho na vida que traz compensações	.233

---

**CAPÍTULO 4 – ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA  
PESSOAL, MOTIVAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO DE  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

## ESTILOS DE VIDA, QUALIDADE DE VIDA PESSOAL, MOTIVAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS <sup>1</sup>

### 1. Enquadramento Teórico

Esta investigação pretende retratar os estudantes da Universidade do Algarve em termos dos seus estilos de vida, qualidade de vida pessoal, motivação e sucesso académico.

Quanto aos estilos de vida de uma população, sabe-se que estes determinam o seu nível de saúde, em termos da alimentação, higiene, hábitos de sono, uso do tempo livre e relações interpessoais existentes (Alvarez, 1992), sendo assim crucial avaliar todos estes aspectos, de modo a podermos obter uma imagem do sujeito como um todo, inserido num determinado contexto (Kotler, 1997, referido por Finotti, 2004), que neste caso será a Universidade do Algarve.

Neste sentido, Murjal (2006) salienta que a prática de exercício físico, uma alimentação equilibrada e saudável, a ausência de consumos de álcool, tabaco e drogas, e comportamentos sexuais preventivos, constituem todos eles hábitos comportamentais que caracterizam os estilos de vida saudáveis.

Por outro lado, Pullen, Noble e Fiantt (2001, referidos por Arrivallaga, Salazar & Correa, 2003) complementam esta ideia, ao defenderem que os estilos de vida incluem os comportamentos de saúde, as condutas, as crenças, os conhecimentos, os hábitos e as acções que as pessoas empreendem de modo a promover melhorias na sua saúde, sendo esta resultado da interacção gerada entre o indivíduo, o ambiente social e o seu percurso de vida.

---

<sup>1</sup> Pacheco, A. (2008). Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico de Estudantes Universitários. *Submetido (apresentado neste capítulo com ligeiras alterações).*

Assim, pensando num indivíduo com um determinado estilo de vida, torna-se ainda pertinente compreender como este experiencia a sua qualidade de vida, fruto dos comportamentos que põe em prática, e das interpretações relativas aos seus hábitos e às outras pessoas, que todos os dias vai gerando.

É neste sentido, que Parreira (2006) descreve a necessidade de enquadrar as pessoas em sistemas, uma vez que os factores dos seus contextos podem influenciar grandemente a sua qualidade de vida percebida. O autor ressalva, apesar disso, que não se deverão negligenciar factores intra-pessoais, que desempenhem um papel de facilitador ou inibidor da qualidade de vida pessoal, como acontece com o stresse.

Já Guerra (2000) é da opinião de que uma gestão total da qualidade de vida surge quando o sujeito é capaz de gerir a sua vida, respeitando os princípios básicos da gestão interpessoal. Também Couvreur (2001) procura apresentar a sua definição de qualidade de vida, como a busca pelo prazer, que se tem vindo a generalizar nos mais variados contextos de estudo.

A qualidade de vida será, então, tudo aquilo que intervém nos modelos de saúde, e que vai para além da mera ausência de doença, pois como afirma Parreira (2006: 54, referindo Ribeiro, 1994), “se o objecto é a saúde, o objectivo é a qualidade de vida”.

Fazendo a ponte entre os autores e conceitos mais relevantes da Psicologia da Saúde, para outras áreas, Parreira (2006) refere Freud (1905) e Erikson (1963), para analisar a qualidade de vida como a ausência de fixações graves a qualquer fase do desenvolvimento psicosexual, ou a integração de novos significados existenciais e competências, alcançadas pelo ultrapassar de crises e dilemas dos oito estadios da vida humana, respectivamente.

Uma outra autora que tem trabalhado muito a questão da qualidade de vida pessoal é Neri (1993, referida por Parreira, 2006), que defende que esta poderá advir do

controlo pessoal e grau de auto-estima, originados, na adultez e velhice, pelo uso de competências sociais, eficácia cognitiva e manutenção da condição física.

Uma vez que estamos numa área de análise de comportamentos quotidianos e valorações de atributos que cada pessoa faz sobre a sua própria vida, o conceito de motivação tem de ser lembrado, pois ao tratar-se do conjunto de processos que se relacionam com a activação, direcção e manutenção de um comportamento (Carrión, 1998), os níveis motivacionais dos estudantes tornam-se muito pertinentes, até porque se avaliará ainda o sucesso académico.

Llera (1998) refere que existe uma motivação intrínseca, que se traduz no facto da origem do impulso que leva o sujeito à acção se situar no próprio indivíduo, seguindo este esse movimento, de modo a realizar uma tarefa ou alcançar um objectivo. O autor reforça também que é este o tipo de motivação que se deve desejar para os estudantes, aquela que lhes permita motivarem-se a si mesmos para o estudo.

Assim, continua realçando que a motivação assenta em três grandes constructos, as crenças, as razões e as reacções: o estudante tem de acreditar que consegue, que é capaz, que lhe interessa; tem de ter razões por detrás dos objectivos, que justifiquem a sua escolha e prossecução; tem de ter paixão pelo que pretende atingir, algo tem de ser despertado nele, seja orgulho, alegria, satisfação.

Contreras (1998), a propósito da motivação intrínseca/extrínseca, afirma que quando existem metas externas (motivação extrínseca), o sujeito tem o seu motivador no exterior, actuando os prémios e castigos como reforços externos do seu comportamento, pelo que se verifica uma evitação do castigo, e as suas acções tornam-se mais dependentes da pressão social, diminuindo a motivação para aprender. No caso de metas estabelecidas internamente (motivação intrínseca), o sujeito não depende de recompensas exteriores, os seus comportamentos são encarados como oportunidades

para experienciar um sentimento de competência, regista-se uma boa escolha de tarefas a concretizar através do desejo de aumentar a referida competência, uma busca de autonomia, elevados níveis de interesse, curiosidade e necessidade pessoal, favorecendo-se a motivação para aprender.

Carr (2004) acrescenta que os motivos que levam alguém a procurar atingir um conjunto particular de objectivos, podem ser vistos como forças pessoais, no caso de provocarem resultados positivos.

Quanto à última variável, o sucesso académico, este pode ser definido como a tradução das aprendizagens que os estudantes fazem, neste caso, na Universidade do Algarve, sendo que tanto os docentes contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, que não é circunscrito no tempo, como os próprios indivíduos detêm o poder para rentabilizar ao máximo a sua passagem pelo Ensino Superior (Medeiros, 2005).

Neste sentido, importa mencionar Berjano (1998), que acredita que a função essencial da Universidade, se estabelece muito para além da promoção de bons resultados académicos, na formação de bons profissionais. Desta forma, os resultados obtidos no Ensino Superior, serão prova desse potencial, e a motivação dos estudantes deverá, mais do que para as suas classificações, ser para o seu futuro desempenho profissional.

A este respeito, Skovholt (2001) relembra que muitas vezes os profissionais escolhem a sua carreira na medida em que percebem que esta será de grande valor, nomeadamente em termos do que poderá vir a beneficiar outras pessoas, conferindo-lhes, retroactivamente, um sentido de significado e propósito. Extrapolando, talvez estes aspectos estejam já nos motivos que induzem um jovem a decidir-se por um determinado curso, em detrimento de outros.

Por tudo o apontado, a necessidade de caracterizar a amostra surge da crucialidade da eventual generalização dos resultados do conjunto das investigações realizadas no âmbito desta tese de mestrado, e ainda da importância, para a própria Instituição, que o conhecimento sobre os seus alunos poderá trazer, em termos de adaptação de programas e iniciativas a eles dirigidos.

## 2. Metodologia

### 2.1. *Participantes*

A população visada neste trabalho de investigação encontra-se muito bem delimitada: todos os indivíduos que se encontram a frequentar como estudantes a Universidade do Algarve, seja com o objectivo de obter uma formação de Ensino Superior, graduada ou pós-graduada (por outras palavras, todos os estudantes da UALG, seja ao nível de bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento).

A amostra foi constituída por 684 estudantes da Universidade do Algarve, dos quais 258 eram sexo masculino e 62,3% eram mulheres. A média de idade era de 23,64 anos, sendo a idade mínima encontrada 17, a máxima 48 e a moda da idade 21. A maioria dos sujeitos era de nacionalidade Portuguesa, pois só 4,7% era proveniente de outro país.

Ao serem questionados sobre se eram trabalhadores estudantes, 230 alunos referiram que exercem uma actividade profissional, para além de frequentar a Universidade do Algarve (66,4% é estudante a tempo inteiro).

Os cursos mais representados (com mais de trinta estudantes) na nossa amostra são respectivamente: Biologia Marinha e Pescas, Engenharia Biotecnológica, Engenharia de Sistemas e Informática, Arquitectura Paisagista, Engenharia Alimentar, Psicologia e Bioquímica.

## 2.2. *Instrumentos*

De modo a caracterizar a população universitária recorreu-se a um instrumento desenvolvido para o efeito por Pacheco (2008), onde consta um questionário de caracterização socio-demográfico e adaptações de três questionários.

Foi necessário adaptar os três questionários referentes aos conceitos em estudo, na medida em que, apesar de já validados para a população Portuguesa, não se dirigiam aos estudantes em particular, pelo que foram necessárias algumas alterações na formulação das perguntas e afirmações a classificar.

O questionário socio-demográfico foi construído com o objectivo de caracterizar a amostra desta investigação. Desta forma, é composto por dez questões que nos fornecem um perfil do estudante da Universidade do Algarve: se é homem ou mulher, qual a sua idade, se é de nacionalidade Portuguesa, se também exerce uma actividade profissional, há quantos anos é estudante (e destes, há quantos estuda na Universidade do Algarve), qual a sua nota de acesso à Universidade, quantas vezes reprovou no Ensino Superior, qual o curso que actualmente frequenta, e que classificação média de curso pensa ter.

O questionário motivacional, adaptado do "Instrumento de avaliação de variáveis de motivação profissional" de Jesus (1995, 1996), tem duas questões, sendo que a primeira se refere aos objectivos académicos do estudante, e a segunda pretende que este indique o seu grau de concordância com quatro afirmações sobre o seu curso, mediante uma escala de sete pontos (de "Discordo totalmente" a "Concordo totalmente").

Quanto ao questionário de estilos de vida, adaptado do "Questionário de estilos de vida", de Pacheco (2005), mantém-se a explicação inicial sobre o objectivo e porquê do questionário, e seguidamente é pedido ao inquirido que assinale, numa escala que vai

de “1” a “6”, o grau em que concorda com as afirmações, se considera satisfeito com algo, ou vê como adequado um determinado aspecto, sempre referente ao seu estilo de vida. Existem no total vinte itens para classificar, organizados em quatro grupos de perguntas: considerações gerais sobre o estilo de vida, relações interpessoais, consumos de substâncias e comportamentos específicos.

Por fim, no questionário de qualidade de vida pessoal foi adaptado de "Auto-avaliação de qualidade de vida pessoal", de Parreira (2006), é pedido ao sujeito que avalie a sua qualidade de vida actual. Este instrumento, segundo o autor, tem como objectivo avaliar em que ponto um indivíduo se situa no *continuum* subjectivo da sua qualidade de vida pessoal (cf figura 1, Parreira, 2006: 144). Aplica-se, tendo o sujeito a tarefa de classificar nove afirmações, com uma escala de cinco pontos, que oscila entre “Não é nada verdade, não é nada assim” (A) e “É totalmente verdade, é extremamente assim” (E). Quanto à escala, as cinco afirmações que a constituem pretendem expressar, através de advérbios de quantidade, os distintos níveis de intensidade afectiva.

Todos os instrumentos de avaliação revelaram elevados níveis de fiabilidade e validade, tendo sido analisados segundo as indicações dos autores originais (Pacheco, 2008).

### 2.3. *Procedimentos*

Os participantes foram contactados via *e-mail* da Universidade do Algarve. Num primeiro contacto eram divulgados os objectivos do estudo e o endereço do *site* que os estudantes que voluntariamente quisessem colaborar na investigação poderiam visitar.

Ao acederem ao site os alunos encontravam uma página introdutória que lhes explicava os objectivos e importância da investigação, e caso quisessem colaborar, podiam aceder à sua área pessoal, onde se encontravam as quatro partes do instrumento,

distribuídas por etapas, que cada sujeito podia ir completando ao seu próprio ritmo, abandonando o preenchimento do questionário conforme as suas necessidades, e retomando segundo a sua conveniência. As respostas podiam ser rectificadas, em caso de engano, até que o questionário era dado por cada um como finalizado, e lacrado.

A divulgação e o questionário estiveram disponíveis na *Internet*, de dia 27 de Fevereiro de 2007, a dia 27 de Março do mesmo ano, de forma a cumprir um mês de recolha de dados.

### 3. Resultados

Os dados recolhidos nesta investigação foram analisados com recurso ao programa SPSS, versão 15.

Os mais relevantes resultados a destacar neste estudo, que visa a caracterização dos participantes da Universidade do Algarve que se voluntariaram para colaborar na investigação, são descritos de seguida.

Como já foi referido, a amostra de 684 estudantes da Universidade do Algarve, tem 258 homens e 426 mulheres, na sua maioria Portugueses e estudantes a tempo inteiro, cuja média de idade é de 23.64 anos.

#### 3.1. *Sucesso Académico*

O valor da nota de acesso à Universidade, mais representada na amostra (n = 162), é de 14 valores, sendo a nota mínima de entrada de 6 valores e a máxima de 19 valores.

Para 458 dos alunos, o curso frequentado foi a 1.<sup>a</sup> opção, e 191 estudantes consideram ter uma nota actual média de 13 valores, com um mínimo de 6 e um

máximo de 18 valores, ambas respostas fornecidas só por um estudante (a grande parte das respostas situam-se entre os 10 e os 16 valores).

São estudantes que, em média, nunca reprovaram desde a sua entrada para a Universidade (no entanto, quase 10% da amostra diz ter reprovado quatro ou mais vezes).

### 3.2. *Motivação*

Relativamente à análise do questionário motivacional, os sujeitos da amostra, na sua maioria ( $n = 363$ ), frequentam o curso que gostariam de estar a frequentar, e, em média, consideram que este curso lhes provoca um sentimento de realização e satisfação, contribuindo para a sua auto-estima e desenvolvimento pessoal (cf tabela 1). As categorias de resposta com os valores de frequência absoluta mais elevados, face ao sentimento de realização são de concordância moderada ( $n = 207$ ), bastante concordância ( $n = 240$ ) e concordância total ( $n = 120$ ); em relação ao sentimento de satisfação são de concordância moderada ( $n = 283$ ) e bastante concordância ( $n = 154$ ); acerca do aumento da auto-estima traduzem-se em “não concordo, nem discordo” ( $n = 119$ ), “concordo moderadamente” ( $n = 198$ ) e “concordo bastante” ( $n = 176$ ); e, por fim, no item sobre o desenvolvimento pessoal, 133 sujeitos referem concordar moderadamente, 239 bastante e 268 totalmente, com o facto o curso promover este aspecto para si.

Procurando fazer uma análise mais exaustiva destes resultados, nomeadamente verificando se existem diferenças significativas para as respostas dadas, entre os homens e as mulheres, recorreremos ao *Teste T* para amostras independentes, e observámos os resultados do *Teste de Levene*. Podemos então afirmar que só nos casos que relacionam o curso e a auto-estima e desenvolvimento pessoal, é que existem diferenças

estatisticamente significativas para ambos os grupos, realçando-se que as mulheres consideram que o curso que frequentam é mais promotor da sua auto-estima ( $t = -1.990$ ;  $df = 468.255$ ;  $p = .047$ ), e desempenha um maior papel no seu desenvolvimento pessoal ( $t = -2.609$ ;  $df = 432.531$ ;  $p = .009$ ) do que os homens.

### 3.3. *Estilos de Vida*

Quanto às respostas obtidas no questionário de estilos de vida, podemos afirmar que os estudantes da Universidade do Algarve questionados, relativamente à sua opinião sobre os seus estilos de vida, afirmam, em média, ter um estilo de vida aproximado com o que consideram ideal, que os satisfaz, julgam adequado, lhes provoca felicidade e que não pretendem alterar (cf tabela 2). Nestes casos, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas fornecidas pelos inquiridos de sexo masculino e feminino.

Quando atendemos às relações interpessoais dos alunos, verificamos, por um lado, que não existem diferenças entre os sexos para as respostas dadas, e, por outro, que os estudantes consideram, em média, que as relações que mantêm com a família, colegas e amigos, muito satisfatórias (cf tabela 3).

Numa primeira análise dos consumos dos estudantes inquiridos, observamos que os sujeitos consideram ter um consumo reduzido de tabaco, álcool, café e outras substâncias (cf tabela 4). Ao aprofundarmos as diferenças entre sexos, constatamos que existem diferenças significativas entre os consumos de álcool e outras substâncias dos homens e mulheres, sendo que eles consomem mais álcool ( $t = 5.784$ ;  $df = 492.394$ ;  $p = .000$ ) e mais substância de outros géneros ( $t = 3.273$ ;  $df = 376.347$ ;  $p = .001$ ), de modo estatisticamente significativo.

Ao serem inquiridos sobre comportamentos específicos dos seus estilos de vida, os universitários responderam que se encontram satisfeitos com as suas práticas de condução, a higiene do seu sono, a alimentação que fazem, e consideram os seus comportamentos sexuais adequados, bem como os seus hábitos de estudo e a gestão que fazem do seu tempo. Só não se encontram satisfeitos com a comida da cantina da Universidade e a sua prática de exercício físico (cf tabela 5).

### *3.4. Qualidade de Vida Pessoal*

Por fim, a amostra, ao responder ao questionário de qualidade de vida pessoal relatou, em média, que concorda com o facto de estar satisfeita com a sua vida, ser bem-disposta, ter paz interior, sentir que existe uma satisfação das suas necessidades profundas, gostar de si, e o seu curso ter significado, sendo um caminho que compensa (cf tabela 6). Talvez por isso mesmo, não considera que tem de mudar para ser feliz, nem sente desejo em atingir mais objectivos na sua vida. O único item deste questionário que revela diferenças estatisticamente significativas para homens e mulheres é sobre se as pessoas gostam delas, verificando-se que os homens parecem gostar mais de si do que as mulheres ( $t = 2.973$ ;  $df = 593.929$ ;  $p = .003$ ).

## 4. Discussão

Neste trabalho pretendemos, através de uma metodologia de avaliação em formato electrónico, ter acesso ao maior número possível de sujeitos da população, para que a amostra fosse a mais representativa possível. No entanto, dado que a participação no estudo era de cariz voluntário, e apesar da curta duração de preenchimento do questionário, nem todos se mostraram disponíveis para dar o seu contributo.

Ainda assim, julgamos que a amostra final assumiu um tamanho e proporção bastante considerável, sendo mais do que suficiente para os objectivos da investigação em questão.

Segundo os Serviços Académicos da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006 estiveram inscritos 8930 alunos, o que nos permite ter uma ideia aproximada da estimativa possível de alunos a frequentarem a Universidade nos anos 2006/2007, já que, lamentavelmente, apesar do pedido dirigido a todas as Faculdades, não foi possível apurar o número total de estudantes da Universidade do Algarve. Pensamos que tal, no entanto, não diminuirá o impacto das conclusões passíveis de serem retiradas destes estudo, já que a amostra é variada e os estudantes participantes de número avultado ( $n = 684$ ).

Desta forma, podemos salientar os principais resultados observados em termo da caracterização dos participantes.

A amostra analisada era maioritariamente constituída por mulheres, o que traduz os já conhecidos números referentes à distribuição de frequência universitária por sexo em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2004), e a maior parte dos inquiridos não exercia mais nenhuma actividade para além de estudar.

Parece-nos que os estudantes inquiridos devem ser possuidores de níveis motivacionais relativamente elevados, como constatamos nas suas respostas ao questionário motivacional, e estáveis, na medida em que a nota média de acesso à Universidade é de 14 valores, os alunos entraram na 1.<sup>a</sup> opção que seleccionaram, referem uma nota actual média de 13 valores, nunca tendo reprovado desde a sua entrada para a Universidade (em média). Consideramos que algumas das explicações para a motivação dos estudantes sejam as apontadas na investigação de Jesus (2002), na

qual os estudantes da Universidade do Algarve referem os bons resultados académicos e a boa relação com os pares como motivantes.

Carrión (1998) salienta um aspecto relevante e a ter consideração, que é a seguinte espiral: se uma maior motivação origina melhores resultados académicos, estes irão funcionar como retroalimentação para a dita motivação do estudante.

Em 2005, Pereira, abordou várias metodologias que podem ser utilizadas para intervir no insucesso escolar e na promoção do bem-estar académicos dos alunos, como o aconselhamento de pares ou o líder de pares. Consideramos que, mediante os resultados encontrados, uma abordagem deste género poderia ser relevante, para intervir nas características que se mostraram mais carentes de adaptação.

Assim sendo, e conforme já foi realçado noutros estudos com população universitária, a autonomia dos estudantes, em termos das suas estratégias de aprendizagem e métodos de estudo seleccionados, desempenha uma função preponderante na adaptação dos estudantes e no seu conseqüente sucesso académico (Santos & Almeida, 2001). Tavares e colaboradores (2003) também são da opinião de que as estratégias de aprendizagem estão cada vez mais relacionadas com o sucesso académico dos estudantes, e Tavares e colaboradores (2006) acrescentam que estas estratégias podem variar conforme a sua qualidade, origem e função. É também mencionado por Santos e Almeida (2001), que o rendimento escolar pode ser melhorado com o ganho de mais consciência sobre o processo de aprendizagem levado a cabo pelos estudantes (referindo Butler, 1998, e Zimmerman, 1998).

Talvez os participantes deste estudo também apresentem relativamente elevados níveis de motivação, porque consideram que os seus estilos de vida, de um modo geral, são adequados, e estão satisfeitos com eles, incluindo as relações interpessoais que mantêm com a família, colegas e amigos, os consumos que referem não fazer de álcool,

tabaco, café ou outras substâncias. Salientam ainda estar satisfeitos com os componentes dos estilos de vida que Alvarez (1992) destaca, como o sono e a alimentação.

Ao recolher de dados sobre as rotinas de 4230 jovens residentes em Portugal Continental, no seu contexto natural, com onze, treze e quinze anos de idade, Matos, Simões, Canha e Fonseca (1996) verificaram que a maioria dos jovens questionados já experimentou bebidas alcoólicas, sendo os consumos dos sujeitos do sexo masculino superior à dos do sexo feminino, resultados também obtidos nesta investigação. Em 1998, Matos, Simões, Carvalhosa e Reis concluíram que os rapazes, e os mais velhos, são quem já mais experimentou e consome álcool, tabaco e drogas.

Relativamente à alimentação, Matos, Simões, Carvalhosa e Reis (1998) afirmam que no geral os rapazes fazem uma alimentação pior do que os sujeitos do sexo feminino, podendo referir-se que neste estudo não se registaram diferenças na adequação dos comportamentos alimentares, segundo os participantes, entre homens e mulheres. Em termos das suas relações e da rede de suporte social que apresentam, a maioria dos jovens afirma que tem uma boa relação com a família e com os amigos, tal como observado na nossa amostra.

Segundo estatísticas oficiais, a população universitária Espanhola não pratica estilos de vida muito saudáveis, apresentando consumos mais notórios de tabaco e álcool (conforme dados de *El País*, “Sociedad”, com data de 22 de Março de 2004, referidos por Rodríguez & Paredes, 2005). No caso de jovens da Andaluzia (2003, referência da Junta de Andaluzia, segundo as mesmas autoras), as motivações para os consumos de drogas passavam por “passar o tempo e diversão”. Por não termos inquiridos os sujeitos face aos consumos reais que apresentavam, somente se os consideravam adequados ou não, não podemos tecer paralelismos entre ambas as

investigações, restando-nos afirmar que os nossos estudantes não afirmam ter consumos excessivos, ao contrário dos espanhóis. No entanto, este dado não é absoluto, pois podem não perspectivar o seu consumo como pouco adequado, mas este ser apesar disso mais elevado do que o recomendado.

Julgamos ser pela combinação de todos estes aspectos, que os participantes se sentem satisfeitos com a qualidade de vida pessoal de que usufruem.

No estudo original, Parreira (2006) encontrou correlações médias ou baixas entre as características pessoais dos inquiridos e as suas auto-avaliações de qualidade de vida pessoal, o que justifica com a análise das diferenças entre as médias das avaliações entre os escalões superior e inferior de cada característica pessoal: emocionalidade, instrumentalidade, maturidade e alguns motivadores – variáveis não analisadas nesta nossa investigações, pelo que não podemos estabelecer comparações nestes pontos. Em relação a análises demográficas, o autor não encontrou diferenças significativas entre o sexo e a qualidade de vida pessoal, apesar das mulheres colocarem a sua qualidade de vida num patamar ligeiramente acima da dos homens. Significativa foi, no entanto, a diferença encontrada entre a qualidade de vida dos casados, face à dos solteiros e divorciados, para a qual é apontada a noção de sentido de pertença como factor explicativo. Em termos de idade, não foram encontradas diferenças significativas, embora pareça que quanto maior a idade, maior a tendência para a qualidade de vida pessoal ser mais elevada. O autor sugere ainda que, quanto maior o grau de escolaridade, maior será a percepção da qualidade de vida, o que poderá corresponder aos resultados encontrados nesta amostra.

Para além destes resultados, Parreira (2006) revela também que a qualidade de vida, no que diz respeito à sua representação e experiência, é afectada pela pertença a um clube socio-cultural, no sentido positivo. O investigador aponta ainda no sentido do

desempenho de determinadas funções de trabalho e do seguimento de certos estilos de vida poderem proporcionar maiores níveis de qualidade de vida pessoal, o que vem corroborar os resultados obtidos.

Não parecem existir muitas diferenças entre os homens e as mulheres avaliados, somente algumas relativas à relação entre o curso, a auto-estima e o desenvolvimento pessoal, pois as mulheres consideram que o curso que frequentam é mais promotor da sua auto-estima ( $t = -1.990$ ;  $df = 468.255$ ;  $p = .047$ ), e desempenha um maior papel no seu desenvolvimento pessoal ( $t = -2.609$ ;  $df = 432.531$ ;  $p = .009$ ) do que os homens. Curiosamente, observou-se ainda que os homens parecem gostar mais de si do que as mulheres ( $t = 2.973$ ;  $df = 593.929$ ;  $p = .003$ ), o que parece contraditório, olhando para as diferenças previamente assinaladas entre os sexos, e possivelmente possa ser explicado pelo facto das mulheres assentarem o seu crescimento pessoal e grau em que gostam de si, na escolha do curso que fizeram ao entrar para a Universidade, encarando-o quase como uma vocação, ao passo que os homens centram-se noutros aspectos para avaliarem a sua qualidade de vida e auto-estima, eventualmente outras características externas, ou internas que não incluam as suas competências educativas ou profissionais de futuro.

## 5. Conclusão

Através desta investigação parece-nos que será viável tecer comentários e construir um modelo que integre os estilos de vida, a qualidade de vida pessoal, a motivação e o sucesso académico na Universidade do Algarve, na medida em que a amostra obtida é de tamanho considerável.

Além disso, uma análise mais detalhado aos resultados, por sexos, mostra-nos que não existirão problemas em analisar homens e mulheres no seu conjunto, para a

maioria das variáveis em análise, dado não apresentarem, salvo algumas exceções, diferenças estatisticamente significativas.

Globalmente, os alunos da Universidade do Algarve mostram-se sujeitos com níveis motivacionais face ao curso frequentado acima da média, com estilos de vida, na sua globalidade, adequados, que usufruem de uma certa qualidade de vida, e parecem apresentar um sucesso académico satisfatório.

Como considerações finais, consideramos que este estudo poderá ser replicado noutras universidades, nomeadamente de Portugal, na medida em que é vital deter uma caracterização de variáveis como as avaliadas nesta investigação, para ser possível compreender que género de intervenções fazem não só sentido, como falta, em distintos contextos universitários, seja em termos de Psicologia da Saúde (como programas de cessação tabágica ou de promoção de exercício físico), ou de outros tipos de intervenções de carácter inclusivamente mais clínico (por exemplo, gabinetes de apoio ao estudante onde este possa aceder a psicoterapias).

Em futuras investigações, seria pertinente compreender melhor os estilos de vida dos estudantes do Ensino Superior, no que concerne algumas variáveis quantificáveis, não avaliadas neste estudo, como as quantidades e frequências da prática de exercício físico e dos consumos de tabaco, álcool, café e outras substâncias, os hábitos da higiene de sono e os níveis de ansiedade ou de sintomas depressivos. Estes resultados não só contribuiriam para a caracterização dos estilos de vida dos estudantes, como poderiam ser correlacionados com os graus de satisfação que os sujeitos apresentam, dado que neste trabalho só se avaliaram as percepções que os indivíduos tinham face à satisfação e adequação destas variáveis, o que não deixam de ser dados sempre mais subjectivos, embora igualmente relevantes.

## 6. Referências

- Alvarez, J. L. M. (1992). *Estilos de Vida, Habitos Y Aspectos Psicosociales de los Adolescentes: Estudio de la población de 10 a 19 años de Pozuelo de Alarcón y Leganés*. Dissertação de Doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arrivallaga, M., Salazar, I. C. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la Salud y su Relación con las Prácticas de Riesgo o de Protección en Jóvenes Universitarios. *Colombia Médica*, 34 (4): 186-195.
- Berjano, R. M. (1998). “Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico en la Universidad”. In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology : The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner Routledge.
- Carrión, A. C. (1998). “Motivación y Rendimiento Académico en los Estudios Superiores” In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Contreras, M. A. (1998). “La Motivación en el Proceso Instructivo” In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Couvreur, C. (2001). *A Qualidade de Vida: Arte para Viver no Século XXI*. Loures: Lusociência.
- Finotti, M. A. (2004). *Estilos de Vida: Uma Contribuição ao Estudo da Segmentação de Mercado* [Versão electrónica]. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus 2: A Gestão Interpessoal*. Cascais: Editora Pergaminho.

- Instituto Nacional de Estatística (2004). Consultado em Abril de 2008, [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCo d=0001442&Contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCo d=0001442&Contexto=bd&selTab=tab2)
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2002). “Relação Pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior”. In Jesus, S. N. (Org.) (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Llera, J. B. (1998). “Claves Psicológicas para la Motivación y el Rendimiento Académico”. In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Matos, M. G., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (1996). *Aventura Social e Saúde: Saúde e Estilos de Vida nos jovens portugueses*. Relatório do estudo de 1996 da Rede Europeia HBSC/OMS.
- Matos, M. G., Simões, C., Carvalhosa, S. F., & Reis, C. (1998). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses: Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/ OMS (1998)*. Faculdade de Motricidade Humana/ Programa de Educação Para Todos – Saúde.
- Medeiros, M. T. P. (2005). *Desenvolvimento Cognitivo do Estudante do Ensino Superior: Implicações Educacionais e Estratégias de Promoção (Lição Síntese)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Murjal, L. (2006). “O Papel da Saúde Escolar na Formação e Desenvolvimento da Criança e Jovem”. In Fonseca, A. & Santos, L. (Coord.). *A Dor na Criança:*

*Atendimento de Crianças e Jovens nos Centros de Saúde*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Pacheco, E. (2005). *Burnout e estilos de vida em profissionais de saúde*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.

Pacheco, A. (2008). *Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico: Instrumentos de Avaliação*. In *Estilos de Vida, Qualidade de Vida Pessoal, Motivação e Sucesso Académico: o caso da Universidade do Algarve*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.

Parreira, A. (2006). *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida: Um Guia para a Acção*. Lisboa: Monitor.

Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodríguez, M. A. P. & Paredes, V. F. (2005). “Los Universitarios ante las Drogas: la prevención en la Universidad”. In Palomo, M. M. & Carreño. A. B. (Dir.) (2005). *Prevenção das Toxicodependências no Ensino Superior: Uma experiência inovadora*. Instituto Politécnico de Beja & Universidad de Huelva. Huelva: Gam Artes Gráficas.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências Académicas e Rendimento Escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX): 205-217.

Serviços Académicos da Universidade do Algarve (Virtuais). Consultado em Abril de 2007, [http://www.acad.ualg.pt/novo/ficheiros\\_pdf/Estatisticas/alunos\\_inscritos\\_an\\_o\\_lectivo.pdf](http://www.acad.ualg.pt/novo/ficheiros_pdf/Estatisticas/alunos_inscritos_an_o_lectivo.pdf)

Skovholt, T. M. (2001). *The Resilient Practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E. & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (XXI): 475-484.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J. & Carvalho, R. (2006). Estratégias de Promoção do Sucesso Académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 61-72.

Tabela 1.

*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos ao questionário motivacional*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
Objectivos Académicos	<i>M</i>	1.43	1.39	1.40
	<i>Mo</i>	2	2	2
	<i>DP</i>	.709	.698	.702
Curso e Realização	<i>M</i>	5.36	5.50	5.45
	<i>Mo</i>	5	6	6
	<i>DP</i>	1.237	1.252	1.248
Curso e Satisfação	<i>M</i>	4.83	4.88	4.86
	<i>Mo</i>	5	5	5
	<i>DP</i>	1.296	1.246	1.304
Curso e Auto-estima	<i>M</i>	4.68	4.93	4.84
	<i>Mo</i>	6	5	5
	<i>DP</i>	1.676	1.396	1.511
Curso e Desenvolvimento	<i>M</i>	5.86	6.10	6.01
	<i>Mo</i>	7	7	7
	<i>DP</i>	1.270	.955	1.090

Tabela 2.

*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre a opinião dos sujeitos face aos seus estilos de vida*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
	<i>M</i>	3.72	3.65	3.68
Corresponde ao Ideal	<i>Mo</i>	4	3 e 4	4 (n = 220)
	<i>DP</i>	1.116	1.059	1.081
	<i>M</i>	3.78	3.73	3.75
Provoca Satisfação	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 218)
	<i>DP</i>	1.257	1.123	1.175
	<i>M</i>	3.67	3.73	3.71
Estilo de vida adequado	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 212)
	<i>DP</i>	1.205	1.152	1.172
	<i>M</i>	4.18	4.12	4.14
Provoca Felicidade	<i>Mo</i>	5	4	4 (n = 190)
	<i>DP</i>	1.264	1.228	1.241
	<i>M</i>	3.74	3.78	3.76
Alterações no Estilo de Vida	<i>Mo</i>	5	5	5 (n = 168)
	<i>DP</i>	1.655	1.614	1.63

Tabela 3.

*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre as relações interpessoais dos sujeitos*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
	<i>M</i>	4.83	4.79	4.8
Relações com a Família	<i>Mo</i>	6	6	6 (n = 252)
	<i>DP</i>	1.245	1.226	1.233
	<i>M</i>	4.43	4.41	4.42
Relações com os Colegas	<i>Mo</i>	5	5	5 (n = 241)
	<i>DP</i>	1.139	1.141	1.139
	<i>M</i>	5.12	5.24	5.2
Relações com os Amigos	<i>Mo</i>	5	6	6 (n = 294)
	<i>DP</i>	0.854	0.881	0.872

Tabela 4.

*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre os consumos dos sujeitos*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
	<i>M</i>	1.76	1.8	1.79
Consumo de Tabaco	<i>Mo</i>	1	1	1 (n = 487)
	<i>DP</i>	1.387	1.458	1.431
	<i>M</i>	2.45	1.91	2.11
Consumo de Álcool	<i>Mo</i>	3	1	1 (n = 281)
	<i>DP</i>	1.232	1.092	1.175
	<i>M</i>	2.59	2.29	2.4
Consumo de Café	<i>Mo</i>	1	1	1 (n = 262)
	<i>DP</i>	1.429	1.411	1.424
	<i>M</i>	1.38	1.17	1.25
Consumo de Outras substâncias	<i>Mo</i>	1	1	1 (n = 590)
	<i>DP</i>	0.943	0.58	0.745

Tabela 5.

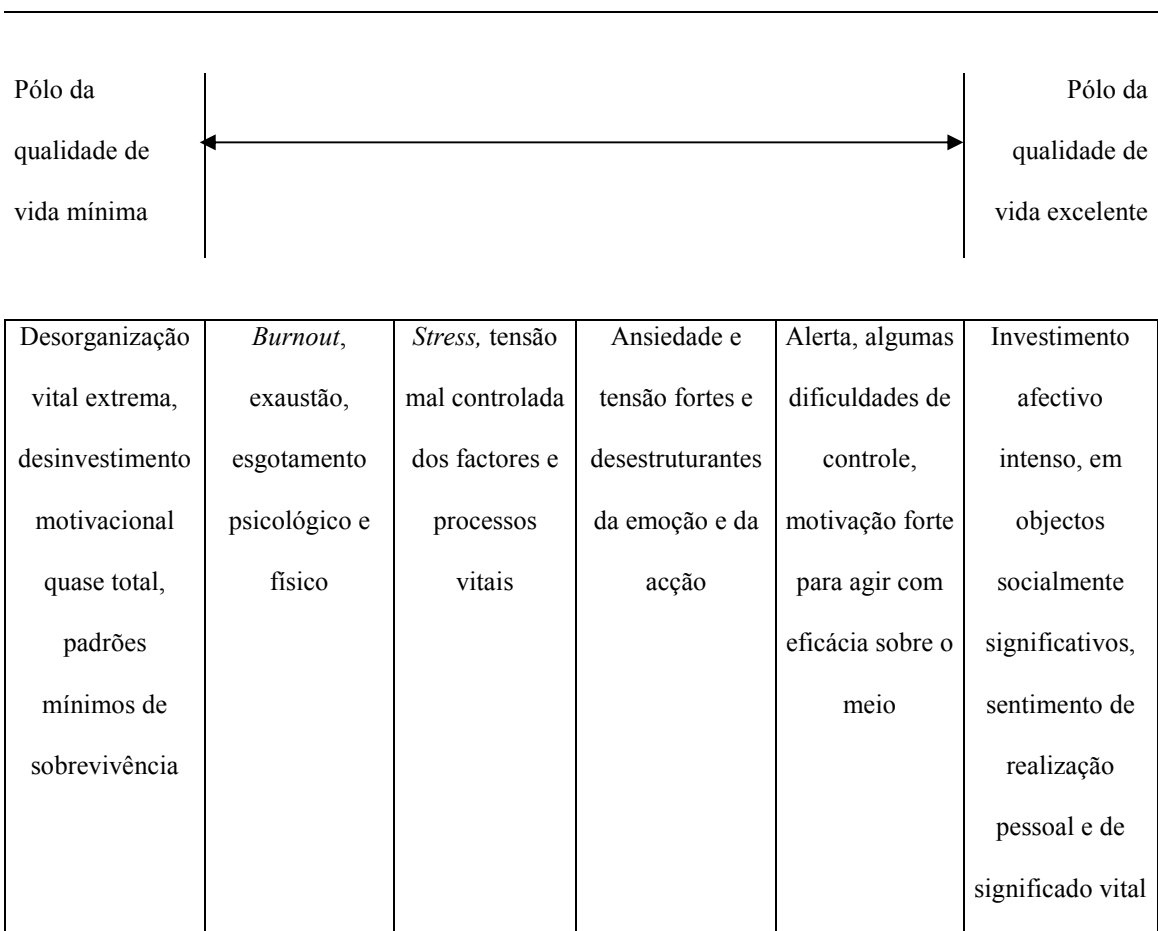
*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos às questões do questionário de estilos de vida sobre comportamentos específicos dos estilos de vida*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
	<i>M</i>	4.55	4.45	4.49
Práticas de Condução	<i>Mo</i>	5	5	5 (n = 233)
	<i>DP</i>	1.329	1.504	1.44
	<i>M</i>	3.55	3.79	3.7
Hábitos de Sono	<i>Mo</i>	3	4	4 (n = 198)
	<i>DP</i>	1.299	1.325	1.32
	<i>M</i>	3.64	3.61	3.62
Alimentação	<i>Mo</i>	3	4	4 (n = 214)
	<i>DP</i>	1.169	1.11	1.132
	<i>M</i>	2.87	2.66	2.74
Alimentação na Cantina da UALG	<i>Mo</i>	3	3	3 (n = 197)
	<i>DP</i>	1.311	1.285	1.297
	<i>M</i>	3.21	2.54	2.79
Prática de Exercício Físico	<i>Mo</i>	3	2	2 (n = 185)
	<i>DP</i>	1.458	1.341	1.42
	<i>M</i>	4.33	4.32	4.32
Comportamentos sexuais	<i>Mo</i>	5	6	5 (n = 186)
	<i>DP</i>	1.301	1.413	1.371
	<i>M</i>	3.27	3.73	3.56
Hábitos de estudo	<i>Mo</i>	3	4	4 (n = 208)
	<i>DP</i>	1.23	1.146	1.198
	<i>M</i>	3.38	3.58	3.51
Gestão do tempo	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 213)
	<i>DP</i>	1.27	1.211	1.237

Tabela 6.

*Análise da média, moda e desvio-padrão relativos ao questionário de qualidade de vida pessoal*

Itens/ Sujeitos		Masculino	Feminino	Total
	<i>M</i>	3.34	3.25	3.28
Satisfação com a vida	<i>Mo</i>	3	3	3 (n = 293)
	<i>DP</i>	0.912	0.829	0.862
	<i>M</i>	3.61	3.48	3.53
Boa disposição	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 303)
	<i>DP</i>	0.928	0.938	0.936
	<i>M</i>	3.5	3.36	3.42
Paz interior	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 260)
	<i>DP</i>	0.93	1.038	1.001
	<i>M</i>	2.34	2.4	2.38
Mudar para ser feliz	<i>Mo</i>	2	2	2 (n = 216)
	<i>DP</i>	1.219	1.249	1.237
	<i>M</i>	3.08	3.03	3.05
Satisfação de necessidades profundas	<i>Mo</i>	3	3	3 (n = 256)
	<i>DP</i>	1.012	0.962	0.981
	<i>M</i>	2.69	2.35	2.48
Desejo de atingir mais	<i>Mo</i>	2	1	2 (n = 187)
	<i>DP</i>	1.176	1.175	1.186
	<i>M</i>	3.94	3.7	3.79
Gostar de si	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 271)
	<i>DP</i>	0.948	1.072	1.033
	<i>M</i>	3.69	3.85	3.79
Significado do curso	<i>Mo</i>	4	4	4 (n = 251)
	<i>DP</i>	1.032	1.07	1.058
	<i>M</i>	2.76	2.8	2.79
Ter um caminho que compensa	<i>Mo</i>	2	2	2 (n = 386)
	<i>DP</i>	1.067	1.041	1.05



*Figura 1.*

Continuum do stress e da qualidade de vida de Parreira (2006: 144)

**CAPÍTULO 5 – MOTIVAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA DO  
ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR**

## MOTIVAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

O presente trabalho insere-se num quadro mais generalizado de uma crescente preocupação com as consequências que podem advir do estado de saúde de um indivíduo. Neste sentido, uma das áreas que poderá ser beneficiada ou prejudicada, mediante uma boa condição de saúde de um sujeito, é, sem dúvida, a profissional.

Com este objectivo em mente, e centrando-nos numa população universitária, que tem como ocupação profissional, estudar e obter bons desempenhos académicos, procurámos estabelecer relações, caso estas se mostrassem viáveis, entre variáveis “sociodemográficas”, “motivacionais”, de “qualidade e estilos de vida” e de “sucesso académico”, de seiscentos e oitenta e quatro estudantes da Universidade do Algarve.

A motivação tem sido uma dimensão definida de distintas formas, consoante as variadas escolas, mas sobre a qual se pode chegar a um consenso, conforme afirma Carrión (1998), através da ideia de que falamos de um conjunto de processos que se relacionam com a activação, direcção e manutenção de um comportamento (referindo Beltrán et al., 1987). Várias investigações têm sido conduzidas sobre a temática da motivação. Um exemplo é-nos dado por Jesus (2002), que apresenta um trabalho de Jesus e Vieira (s/d), no qual participaram 245 estudantes da Universidade do Algarve, que se centrava sobre os factores de (des)motivação, na vida estudantil e privada dos sujeitos. O autor salienta que os factores apontados parecem coincidir com os revelados

---

<sup>1</sup> Pacheco, A., Jesus, S. & Martins, A. (2008). Motivação e Qualidade de Vida do Estudante no Ensino Superior. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp.103-106). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (apresentado neste capítulo com ligeiras alterações).

por uma outra investigação sobre o insucesso dos estudantes no ensino superior, de Alarcão (2001).

Por estilos de vida, Dias et al. (2003:68; citado por Finotti, 2004: 13) entendem “o factor que identifica a maneira como a pessoa vive, qual é o seu traço pessoal no agir, na prática das actividades e no comportamento em geral (...). O estilo de vida reflecte o que as pessoas pensam de si mesmas e o que valorizam.”. Ou seja, o estilo de vida de um estudante, é aquilo que o caracteriza enquanto indivíduo, traduzido nas suas acções e nos seus interesses, por exemplo, nos seus comportamentos diários e na sua escolha do curso a frequentar no Ensino Superior. Alvarez (1992) defende também que os estilos de vida de uma população determinam o seu nível de saúde, em termos da alimentação, higiene, hábitos de sono, uso do tempo livre e relações interpessoais existentes, o que fará todo o sentido, dado que, segundo Rodríguez (1995, referido por Arrivallaga, Salazar & Correa, 2003), os estilos de vida são o conjunto de comportamentos quotidianos de uma pessoa. Uma outra definição, e que merece bastante destaque, é a da Organização Mundial de Saúde (1988, referida por Ribeiro, 1998), que frisa o enquadramento do indivíduo no seu mundo, na medida em que afirma, por um lado, que o estilo de vida de uma pessoa é o conjunto de padrões comportamentais que esta põe em prática, realçando, por outro, que esses comportamentos são dependentes de factores económicos, sociais, educacionais, ou cronológicos.

Tratando a qualidade de vida, Guerra (2000) é da opinião de que uma gestão total da qualidade de vida surge quando o sujeito é capaz de gerir a sua vida, respeitando os princípios básicos da gestão interpessoal. Também Couvreur (2001) procura apresentar a sua definição de qualidade de vida, como o antigo Epicurismo (busca pelo prazer) ou a arte de bem viver do século XIX, algo que se tem vindo a

generalizar, da ecologia, passando pelos contextos organizacionais, até ao campo da medicina. Numa outra perspectiva, Parreira (2006) vai muito mais além, e começa por nos situar em termos dos sistemas nos quais um sujeito está inserido, realçando o grau em que factores contextuais podem influenciar a qualidade de vida de uma pessoa. Por tal, podemos supor que, por exemplo, um indivíduo que seja estudante num curso nocturno, tenha horários contingentes à sua escolha profissional, que regulam os seus sonos e outros aspectos relevantes da sua vida, e que, por sua vez, podem interferir na sua qualidade de vida percebida.

Assim, a Universidade poderá ser definida como um sistema ou organização social, que incontornavelmente deverá promover a independência e autonomia dos seus membros, devido à sua natureza, actividades e objectivo (Vega, 2003, referido por Rodríguez & Paredes, 2005). Como tal, o sucesso académico de que tanto temos falado não é algo abstracto que surja descontextualizado do que o antecede e origina como consequência: o sucesso académico é o resultado objectivo de uma aprendizagem. Neste trabalho, será definido como o alcançar de bons desempenhos em termos académicos (educativos), isto é, os bons resultados escolares apresentados por cada estudante: a nota média referida por cada aluno e o número de reprovações que apresenta.

## Metodologia

### *Participantes*

A nossa amostra total foi então constituída por seiscentos e oitenta e quatro estudantes da Universidade do Algarve, 258 do sexo masculino e 62,3% mulheres, com uma idade média de 23,64 anos. A maioria dos alunos entrou para a Universidade com uma nota média de 14 valores e para 458 dos alunos, o curso frequentado foi a primeira opção.

### *Instrumentos*

No total, foram utilizados quatro inquéritos por questionário: um questionário de caracterização sociodemográfica, um questionário motivacional (adaptado do "Instrumento de avaliação de variáveis de motivação profissional" de Jesus, 1995), um questionário de estilos de vida (adaptado do "Questionário de estilos de vida" de Pacheco, 2005) e um questionário de qualidade de vida pessoal (adaptado de "Auto-avaliação de qualidade de vida pessoal" de Parreira, 2006).

### *Procedimentos*

Após autorização do Exmo. Reitor da Universidade do Algarve, todos os estudantes receberam o convite para participarem no estudo por e-mail, através da conta de correio electrónico da Universidade, sendo a resposta aos questionários voluntária, anónima e feita on-line.

## Resultados

Em termos das relações que podem ser estabelecidas entre os conceitos já introduzidos, referentes às variáveis “sociodemográficas”, “motivacionais”, de “qualidade e estilos de vida” e de “sucesso académico”, podemos afirmar que os resultados obtidos apontam, inicialmente, para que as variáveis “sociodemográficas” influenciem as “motivacionais” ( $\beta = .098$ ) e as de “qualidade e estilos de vida” ( $\beta = -.123$ ). Parecem existir ainda provas da relação entre estes dois grupos de variáveis ( $r = .449$ ), e dos mesmos face ao “sucesso académico” (sendo o valor de  $\beta = .221$  o mais elevado) (ver Figura 1).

Estes resultados foram obtidos com recursos a regressões lineares múltiplas, por cada variável, com o método “stepwise”, de modo a permitir uma optimização do

modelo. Nas tabelas 1 a 3 em anexo, apresentam-se as correlações, os sumários dos modelos e os coeficientes das variáveis envolvidas no modelo, por variável explicada.

### Discussão

Tendo em consideração todos os aspectos desenvolvidos, em termos de componentes teóricas, e enquanto evidências empíricas, parece-nos correcto afirmar que para um estudante se realizar no contexto universitário, ou seja, ser um “profissional” com bons desempenhos, então nunca poderá não atender aos aspectos motivacionais que se relacionam com as variáveis que intervêm na sua saúde, sob pena de, para além de não ser saudável, também não ter um nível académico que corresponda ao que ambiciona para si, o que parece confirmar o que tem sido descrito na literatura (Jesus, 2002; Parreira, 2006; Ribeiro, 1998).

### Conclusões

Na sociedade actual, os anteriormente distintos campos da vida de uma pessoa vão-se fundindo progressivamente, e os papéis previamente diferenciados intrincam-se entre si. Cabe-nos a nós, profissionais de saúde, saber mostrar esta nova realidade a todos aqueles que a sentem, e transmitir-lhes novos modos de a viver, para que os seus desempenhos sejam cada vez mais ajustados aos novos desafios que lhes vão sendo propostos, e a sua qualidade de vida efectivamente crescente, já que a doença que se manifesta numa pessoa hoje, poderá também afectar o seu desempenho profissional amanhã.

## Referências

- Alvarez, J. L. M. (1992). *Estilos de Vida, Habitos Y Aspectos Psicosociales de los Adolescentes: Estudio de la población de 10 a 19 años de Pozuelo de Alarcón y Leganés*. Dissertação de Doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arrivallaga, M., Salazar, I. C. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la Salud y su Relación con las Prácticas de Riesgo o de Protección en Jóvenes Universitarios. *Colombia Médica*, 34 (4): 186-195.
- Carrión, A. C. (1998). “Motivación y Rendimiento Académico en los Estudios Superiores” In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Couvreur, C. (2001). *A Qualidade de Vida: Arte para Viver no Século XXI*. Loures: Lusociência.
- Finotti, M. A. (2004). *Estilos de Vida: Uma Contribuição ao Estudo da Segmentação de Mercado* [Versão electrónica]. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus 2: A Gestão Interpessoal*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2002). “Relação Pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior”. In Jesus, S. N. (Org.) (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Pacheco, E. (2005). *Burnout e estilos de vida em profissionais de saúde*. Dissertação de Doutoramento, na área de Psicologia, na especialidade de Psicologia da Saúde. Faro: Universidade do Algarve.
- Parreira, A. (2006). *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida: Um Guia para a Acção*. Lisboa: Monitor.
- Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e Saúde*. Estudos 6, Lisboa: ISPA.
- Rodríguez, M. A. P. & Paredes, V. F. (2005). “Los Universitarios ante las Drogas: la prevención en la Universidad”. In Palomo, M. M. & Carreño. A. B. (Dir.) (2005). *Prevenção das Toxicodependências no Ensino Superior: Uma experiência inovadora*. Instituto Politécnico de Beja & Universidad de Huelva. Huelva: Gam Artes Gráficas.

Figura 1.

Modelo integrador resultante do estudo

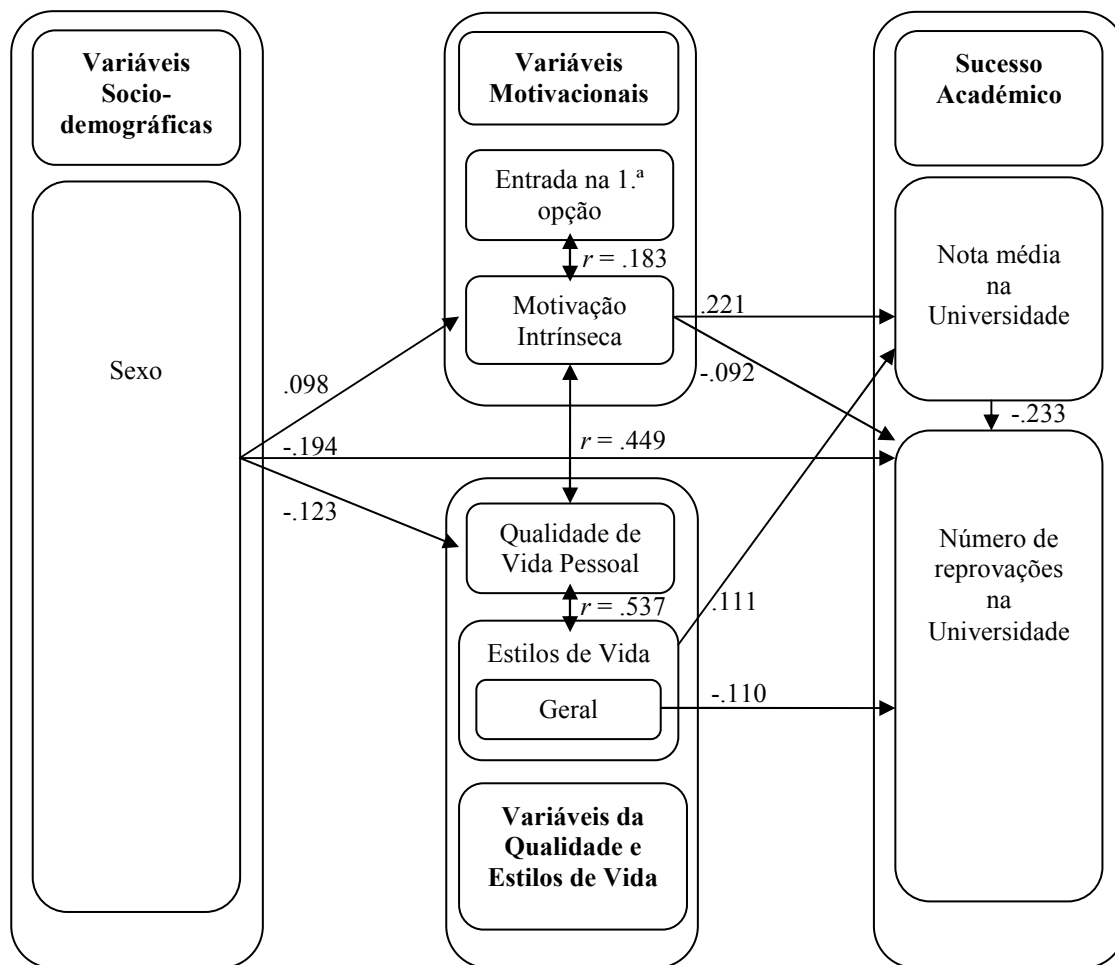


Tabela 1.

*Correlações, sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis motivacionais*

---

<b>Correlação entre as variáveis Entrada na 1.<sup>a</sup> opção e Motivação</b>	<i>r = .183</i>	<i>p = .000</i>
--	-----------------	-----------------

---

<b>Correlação entre as variáveis Motivação e Qualidade de Vida Pessoal</b>	<i>r = .449</i>	<i>p = .000</i>
--	-----------------	-----------------

---

<b>Sumário do Modelo para a variável Motivação Intrínseca</b>				<b>Coefficientes</b>
Variáveis	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Beta
Sexo	.098	.08	.07	.027

---

Tabela 2.

*Correlações, sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis de qualidade e estilos de vida*

---

**Correlação entre as variáveis Qualidade de Vida Pessoal e Estilos de Vida**  $r = .537$   $p = .000$

---

---

<b>Sumário do Modelo para a variável Motivação Intrínseca</b>				<b>Coefficientes</b>
Variáveis	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Beta
Sexo	-.123	.014	.011	-.123

---

Tabela 3.

*Sumário do modelo e coeficientes relativos às variáveis de sucesso académico*

<b>Sumário do Modelo para a variável Número de Reprovações</b>				<b>Coefficientes</b>
Variáveis	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Beta
Nota média	.289	.084	.082	-.289
Nota média, Sexo	.347	.120	.118	.270 / -.193
Nota média, Sexo, Estilos de Vida (Geral)	.368	.136	.132	-.254 / -.196 / -.125
Nota média, Sexo, Estilos de Vida (Geral), Motivação	.379	.143	.138	-.233 / -.194 / -.110 / -.092

<b>Sumário do Modelo para a variável Nota média na Universidade</b>				<b>Coefficientes</b>
Variáveis	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Beta
Motivação	.246	.061	.059	.246
Motivação, Estilos de Vida	.269	.072	.070	.221 / .111

## **CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FINAIS**

Nestas conclusões e implicações finais pretendemos realçar os resultados mais relevantes, apresentados ao longo dos três estudos empíricos que constituem a tese, estabelecendo uma relação clara entre todos. Procuraremos ainda discutir os principais contributos desta investigação para a comunidade científica, apresentando algumas das limitações encontradas, e sugestões futuras que as possam ultrapassar.

Assim, fará sentido iniciarmos com o objectivo geral deste trabalho, que foi a compreensão das relações entre os estilos de vida, a qualidade de vida pessoal, a motivação e o sucesso académico, dado que têm sido descritas várias investigações que relacionam alguns destes conceitos, mas não habitualmente todos. Consideramos que este propósito se enquadra na Psicologia da Saúde, e consegue ainda articular-se com a Psicologia Educacional, na medida em que a população avaliada é composta por estudantes universitários, e se analisa o sucesso académico com variável final.

Uma vez que se pretendia conceber um modelo integrador do acima explicitado, foi primeiramente necessário adaptar os instrumentos de avaliação, descritos no primeiro artigo apresentado, e de seguida caracterizar a amostra estudada, que foi tema do segundo artigo. O fim último, o modelo, encontra-se descrito no terceiro artigo. Por se considerar que este não foi tão amplamente explorado como terá potencialidade para ser, procedermos, de seguida, a uma clarificação de alguns aspectos do mesmo.

Neste trabalho, utilizaram-se então quatro questionários, um de caracterização socio-demográfica, um motivacional, outro de estilos de vida e um último sobre a qualidade de vida pessoal. De um modo geral, todos apresentaram valores que nos permitem considerar os resultados obtidos como válidos.

A amostra em análise era maioritariamente constituída por mulheres, e a maioria dos sujeitos só se dedicava ao curso, não desempenhando mais nenhuma actividade profissional. Aparentam ser bons alunos, com níveis motivacionais algo elevados e estáveis, estilos de vida na sua globalidade adequados, e que se encontram satisfeitos com a sua qualidade de vida.

Não foram encontradas muitas diferenças entre homens e mulheres, exceptuando o facto de as mulheres considerarem que o curso como mais promotor da sua auto-estima do que os homens, e como algo que contribui mais o seu desenvolvimento pessoal. Um outro aspecto em que se registaram diferenças foi pelos homens revelarem maiores níveis de auto-estima do que as mulheres.

Estas pequenas diferenças acabam por estar espelhadas no modelo construído, pois as variáveis socio-demográficas, nomeadamente o género, afectam a motivação, a qualidade de vida pessoal e o sucesso académico. Ou seja, as mulheres encontram-se mais motivadas para o curso do que os homens, mas os homens sentem-se mais satisfeitos com a sua qualidade de vida, reprovando, no entanto, mais. A motivação intrínseca, pelo seu carácter mais estável, relaciona-se com a entrada do aluno na 1.<sup>a</sup> opção na Universidade, também por se candidatarem com uma boa nota de final do

Ensino Secundário e exames nacionais. Por outro lado, a qualidade de vida pessoal relaciona-se fortemente com os estilos de vida que um sujeito coloca em prática diariamente, e não só a percepção geral que um indivíduo tem dos seus hábitos pode explicar parcialmente o número de reprovações que apresenta, como os seus estilos de vida, na sua globalidade, podem explicar a nota média que revela ter como estudante do Ensino Superior.

A importância deste modelo insere-se numa metodologia de investigação-acção, dado que constitui uma caracterização válida do perfil dos estudantes da Universidade do Algarve, que poderá eventualmente ser alargado aos estudantes do Ensino Superior portugueses. Assim sendo, compreendendo o modelo, e conhecendo os aspectos onde intervir, para promover o sucesso académico (como em investigações de Pereira, 2005), poder-se-ão trabalhar os níveis motivacionais dos alunos e os seus estilos de vida, já que a qualidade de vida pessoal percebida e os bons resultados escolares derivarão dos mesmos.

Quanto a limitações e sugestões desta investigação, realçamos que, como alguns (embora poucos) itens dos instrumentos apresentaram valores abaixo do desejado, estes poderão possivelmente ser reformulados de futuro. Como Tavares e colaboradores (2003) e Santos e Almeida (2001, referindo Butler, 1998, e Zimmerman, 1998) sugerem, as estratégias de aprendizagem estão cada vez mais relacionadas com o sucesso académico dos estudantes, pelo que seria interessante avaliá-las também, para poder intervir nas mesmas caso se mostrasse necessário. Pensando nos fins últimos desta tese, seria uma boa iniciativa, a elaboração de um programa de intervenção, centrado nestes conceitos, que fosse aplicado a uma grupo de estudantes com baixo

rendimento académico e estilos de vida pouco saudáveis, para avaliar os efeitos que a intervenção directa nestas variáveis pode causar na qualidade de vida e resultados escolares, quando comparando com um grupo de controlo. Este programa poderia ser posto em prática nesta e noutras Universidades do país, replicando-se porventura a investigação inicial noutras Universidades estrangeiras, para observar as diferenças entre os jovens adultos estudantes universitários.

## REFERÊNCIAS

Agathon, M. *Resilience: a concept for the psychological approach of human behaviour* (oral presentation). In International Society on Brain and Behaviour: 1st International Congress on Brain and Behaviour Hyatt Regency Hotel, Thessaloniki, Greece. 20–23 November, 2003. *Annals of General Hospital Psychiatry* 2003, 2 (Suppl 1): S1.

Alvarez, J. L. M. (1992). *Estilos de Vida, Hábitos Y Aspectos Psicosociales de los Adolescentes: Estudio de la población de 10 a 19 años de Pozuelo de Alarcón y Leganés*. Dissertação de Doutorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Arrivallaga, M., Salazar, I. C. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la Salud y su Relación con las Prácticas de Riesgo o de Protección en Jóvenes Universitarios. *Colombia Médica*, 34 (4): 186-195.

Berjano, R. M. (1998). “Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico en la Universidad”. In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Born, M., Chevalier, V. & Humblet, I. (1997) Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20, 679-694.

Branco, A. V. (2004). *Auto-motivação*. Coimbra: Editora Quarteto.

Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (2007). Educational productivity in higher education: An examination of part of the Walberg educational productivity model. *School Effectiveness and School Improvement, 18:1*, 45 – 65.

Carvalho, J. N. N. (1991). *Prevenção do Abuso do Álcool e Drogas nos Jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology : The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner Routledge.

Carrión, A. C. (1998). “Motivación y Rendimiento Académico en los Estudios Superiores” *In* Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Contreras, M. A. (1998a). “El Maestro, Puente de la Cultura. Los Retos de la Educación” *In* Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Contreras, M. A. (1998b). “La Motivación en el Proceso Instructivo” *In* Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Couvreur, C. (2001). *A Qualidade de Vida: Arte para Viver no Século XXI*. Loures: Lusociência.

Crosnoe, R., & Elder, G. (2004). Family Dynamics Supportive Relationships, and Educational Resilience During Adolescence. *Journal of Family Issues*, 25 (5), 571-602.

Fiksel, J. 2006. Sustainability and resilience: toward a systems approach. *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 2 (2): 14–21.  
<http://ejournal.nbii.org/archives/vol2iss2/0608-028.fiksel.html>.

Finotti, M. A. (2004). *Estilos de Vida: Uma Contribuição ao Estudo da Segmentação de Mercado* [Versão electrónica]. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus 2: A Gestão Interpessoal*. Cascais: Editora Pergaminho.

Guzmán, J. I. N. (1998). “Enseñanza Asistida por Ordenador, Factores Motivacionais y Beneficio Académico”. In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Instituto Nacional de Estatística (2004).  
[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=00](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=00)

[01442&Contexto=bd&selTab=tab2](#) (consultado pela última vez a 19 de Abril de 2008, às 16.23h).

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, S. N. (2002). “Relação Pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior”. In Jesus, S. N. (Org.) (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro de 1986), Subsecção III, Artigo 11.º.

Llera, J. B. (1998). “Claves Psicológicas para la Motivación y el Rendimiento Académico”. In Contreras, M. A. (Coord.) (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Matos, M. G., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (1996). *Aventura Social e Saúde: Saúde e Estilos de Vida nos jovens portugueses*. Relatório do estudo de 1996 da Rede Europeia HBSC/OMS.

Matos, M. G., Simões, C., Carvalhosa, S. F., & Reis, C. (1998). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses: Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/ OMS (1998)*. Faculdade de Motricidade Humana/ Programa de Educação Para Todos – Saúde.

McGloin, J. & Widom, C. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology*, 13, 1021-1038.

Medeiros, M. T. P. (2005). *Desenvolvimento Cognitivo do Estudante do Ensino Superior: Implicações Educacionais e Estratégias de Promoção (Lição Síntese)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Murcho, N. (2006). *Burnout e Absentismo Laboral em Enfermeiros*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Murjal, L. (2006). “O Papel da Saúde Escolar na Formação e Desenvolvimento da Criança e Jovem”. In Fonseca, A. & Santos, L. (Coord.). *A Dor na Criança: Atendimento de Crianças e Jovens nos Centros de Saúde*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Neves, A. L. (2002). *Motivação para o Trabalho*. Lisboa: RH Editora.

Ogden, Jane (2004). *Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pacheco, E. (2005). *Burnout e estilos de vida em profissionais de saúde*. Dissertação de Doutoramento, na área de Psicologia, na especialidade de Psicologia da Saúde. Faro: Universidade do Algarve.

Palmarini, M. P. (1992). *A Vontade de Estudar: O que é e como fazê-la despertar*.

Lisboa: Difusão Cultural.

Parreira, A. (2006). *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida: Um Guia para a Acção*.

Lisboa: Monitor.

Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pesce, R. P., Assis, S. G, Santos, N. *et al.* Risk and protection: looking for an equilibrium that provides resilience. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2004, vol. 20, no. 2 [cited 2007-04-19], pp. 135-143. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200006&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-3772.

Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma Época Especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação no Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento, na área de Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e Saúde*. Estudos 6, Lisboa: ISPA.

Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), 307-321.

Rodríguez, M. A. P. & Paredes, V. F. (2005). “Los Universitarios ante las Drogas: la prevención en la Universidad”. In Palomo, M. M. & Carreño. A. B. (Dir.) (2005). *Prevenção das Toxicodependências no Ensino Superior: Uma experiência inovadora*. Instituto Politécnico de Beja & Universidad de Huelva. Huelva: Gam Artes Gráficas.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping, *Child Abuse & Neglect*, doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001

Saavedra, L. (2004). Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. vol. 17, no. 2 [citado 2007-03-07], pp. 267-276. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200014&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722004000200014

Santos, J. (2005). *Cultura/Clima Organizacional e Satisfação Profissional*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências Académicas e Rendimento Escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX): 205-217.

Serviços Académicos da Universidade do Algarve (Virtuais). Página web [http://www.acad.ualg.pt/novo/ficheiros\\_pdf/Estatisticas/alunos\\_inscritos\\_ano\\_lectivo.pdf](http://www.acad.ualg.pt/novo/ficheiros_pdf/Estatisticas/alunos_inscritos_ano_lectivo.pdf) (consultada pela última vez a 19 de Abril de 2007, às 12.26h).

Shek, D. (2004). Chinese Cultural Beliefs about Adversity: Its relationship to psychological well-being, school adjustment and problem behaviour in Hong Kong adolescents with and without economic disadvantage. *Childhood, 11 (1)*, 63-80.

Skovholt , T. M. (2001). *The Resilient Practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Tavares, J. (1998). “Formação e Resiliência” In Alves, J. M. (Coord.) (1998). *Professor, “Stress” e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E. & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica, 4 (XXI)*: 475-484.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J. & Carvalho, R. (2006). Estratégias de Promoção do Sucesso Académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica, 1 (XXIV)*: 61-72.

Tiet, Q., Bird, H., Hoyer, C., PingWu, Moore, R., & Davies, M. (2001). Resilience in the Face of Maternal Psychopathology and Adverse Life Events. *Journal of Child and Family Studies, 10 (3)*, 347–365.

Tournaki, N. & Podell, D. (2005). The Impact of Student Characteristics and Teacher Efficacy on Teachers' Predictions of Student Success. *Teaching and Teacher Education, 21*: 299-314.

Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities Among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society, 35* (3), 341-365.

Voydanoff, P., & Donnelly, B. (1999). Risk and Protective Factors for Psychological Adjustment and Grades Among Adolescents. *Journal of Family Issues, 20* (3), 328-349.

Yunes, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol. 8, no. spe [citado 2007-04-19], pp. 75-84. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-7372.

**ANEXOS**

**ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO (VERSÃO ELECTRÓNICA)**

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO (VERSÃO ELECTRÓNICA)

### Formulário on-line

Caro(a) estudante da Universidade do Algarve:

O meu nome é Andreia Pacheco e actualmente frequento o Mestrado em Psicologia da Saúde na Universidade do Algarve, do qual faz parte a realização de um trabalho final. A minha escolha incidu sobre a temática "Estilos de vida, motivação e sucesso académico: o caso da Universidade do Algarve".

Para a concretização da referida tese é indispensável a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário.

Agradeço que leia atentamente todas as questões, preenchendo-as individualmente.

Muito obrigado pela sua colaboração, *Andreia Pacheco*.

Avançar

Questionário de Mestrado de Andreia Pacheco - [aspacheco@ualg.pt](mailto:aspacheco@ualg.pt)

### Formulário on-line

As respostas a este questionário são confidenciais. No entanto, agradeço que indique o seu e-mail da Universidade somente para garantir que mais ninguém responde por si. Não será realizada uma análise das suas respostas sabendo-se a sua identidade.

E-mail da universidade:

Avançar

Questionário de Mestrado de Andreia Pacheco - [aspacheco@ualg.pt](mailto:aspacheco@ualg.pt)

## Novo Questionário

### 1ª Parte - CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA

1 - Sexo:  ▼

2 - Idade:  anos

3 - Nacionalidade:  ▼

4 - Para além de estudar, também exerce uma actividade profissional:  Sim  Não

5 - Há quanto tempo é estudante:  anos

5.1 - Destes anos, há quantos estuda na Universidade do Algarve:  anos

6 - Qual foi a sua nota de acesso à Universidade:  valores

7 - Qual o curso que frequenta actualmente na Universidade do Algarve:

Unidade Orgânica:  ▼

Curso:  ▼

8 - O curso que frequenta foi a primeira opção:  Sim  Não

9 - Até ao momento actual como estudante universitário(a), que média de curso tem, aproximadamente:  valores

10 - Quantas vezes reprovou desde que entrou para a universidade:

▼

Continuar

Voltar

## Novo Questionário

### 2ª Parte - QUESTIONÁRIO MOTIVACIONAL

Adaptado do "Instrumento de avaliação de variáveis de motivação profissional" de Jesus (1995)

#### 1 - Quais os seus objectivos académicos:

- Se pudesse, estaria a frequentar outro curso que não este
- Por agora gosto do curso, embora mais tarde possa vir a preferir outro
- Este é o único curso que quero frequentar

#### 2 - Como se sente relativamente a estes aspectos:

2.1 - Frequentar este curso proporciona-me um sentimento de realização:

2.2 - Sinto uma grande satisfação quando estudo as matérias deste curso e faço os trabalhos que me são designados:

2.3 - Frequentar este curso aumenta os meus sentimentos de auto-estima:

2.4 - Frequentar este curso contribui para o meu desenvolvimento pessoal:

## Novo Questionário

### 3ª Parte - QUESTIONÁRIO DE ESTILOS DE VIDA Adaptado do "Questionário de estilos de vida" de Pacheco (2005)

Os estilos de vida saudáveis estão presentes nos nossos comportamentos a vários níveis. Em 1982, Hamburg, Elliot e Parrot referiram que cerca de 50% dos anos de vida de uma pessoa dependem do seu estilo de vida. Neste trabalho pretende-se dar um contributo para a compreensão deste tema, para o que se solicita a sua colaboração através da resposta às questões seguintes. **Assim, assinale numa escala que vai de 1 a 6, cada uma das seguintes afirmações.**

#### 1 - Como considera o seu estilo de vida:

- 1.1 - O meu estilo de vida corresponde ao meu ideal:  
Concordo pouco 1  2  3  4  5  6  Concordo muito
- 1.2 - Estou satisfeito com o meu estilo de vida:  
Concordo pouco 1  2  3  4  5  6  Concordo muito
- 1.3 - Considero o meu estilo de vida adequado:  
Concordo pouco 1  2  3  4  5  6  Concordo muito
- 1.4 - O meu estilo de vida contribui para a minha felicidade:  
Concordo pouco 1  2  3  4  5  6  Concordo muito
- 1.5 - Se pudesse alteraria o meu estilo de vida:  
Concordo muito 6  5  4  3  2  1  Concordo pouco

#### 2 - Em que medida considera a sua vida nos diversos aspectos abaixo indicados:

- 2.1 - Relações com a família:  
Pouco satisfatória 1  2  3  4  5  6  Muito satisfatória
- 2.2 - Relações com os seus colegas da Universidade:  
Pouco satisfatória 1  2  3  4  5  6  Muito satisfatória
- 2.3 - Relações com os seus amigos:  
Pouco satisfatória 1  2  3  4  5  6  Muito satisfatória

#### 3 - Como considera o seu consumo consumo nas substancias abaixo indicadas:

- 3.1 - Consumo de tabaco:  
Reduzido 1  2  3  4  5  6  Excessivo
- 3.2 - Consumo de álcool:  
Reduzido 1  2  3  4  5  6  Excessivo
- 3.3 - Consumo de café:  
Reduzido 1  2  3  4  5  6  Excessivo
- 3.4 - Consumo de outras substâncias:  
Reduzido 1  2  3  4  5  6  Excessivo

Continuar

Voltar

## Novo Questionário

### 3ª Parte - QUESTIONÁRIO DE ESTILOS DE VIDA

Continuação

**4 - Em que medida se considera satisfeito com o seu comportamento nas seguintes áreas:**

**4.1 - Práticas de condução:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.2 - Número de horas de sono:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.3 - Hábitos alimentares:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.4 - Alimentação na cantina da Universidade:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.5 - Prática de exercício físico:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.6 - Comportamentos sexuais:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.7 - Hábitos de estudo:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

**4.8 - Gestão do tempo livre:**

Inadequado 1  2  3  4  5  6  Adequado

### 4ª Parte - QUESTIONÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA PESSOAL

Adaptado de "Auto-avaliação de qualidade de vida pessoal" de Parreira (2006)

**Avalie a sua qualidade de vida actual, com a escala apropriada.**

**Assinale o número de frase da escala que melhor se aplica a cada afirmação.**

**Escala:**

- 1 - Não é nada verdade, não é nada assim
- 2 - É ligeiramente verdade, é um pouco assim
- 3 - É medianamente verdade, é razoavelmente assim
- 4 - É bastante verdade, é assim, em grande medida
- 5 - É totalmente verdade, é extremamente assim

**1 - Estou plenamente satisfeito com a minha vida:**

1  2  3  4  5

**2 - Sinto-me bem disposto, feliz e saudável:**

1  2  3  4  5

**3 - Sinto paz interior e bem-estar:**

1  2  3  4  5

**4 - Teria de mudar muita coisa na minha vida para me sentir realmente feliz:**

1  2  3  4  5

**5 - A vida que tenho satisfaz as minhas necessidades mais profundas:**

1  2  3  4  5

**6 - Consegui menos do que espero para o resto da vida:**

1  2  3  4  5

**7 - Gosto de mim como sou:**

1  2  3  4  5

**8 - Encontrei um curso que me agrada e tem significado para mim:**

1  2  3  4  5

**9 - O caminho que sigo na vida traz-me de facto compensações:**

1  2  3  4  5

Continuar

Voltar

**Formulário on-line**

**Obrigada pela sua participação!**

Terminar

**Questionário de Mestrado de Andreia Pacheco - [aspacheco@ualg.pt](mailto:aspacheco@ualg.pt)**

**Formulário on-line**

**O preenchimento on-line do questionário já terminou.**

**A todos os que colaboraram, o meu muito obrigado, *Andreia Pacheco*.**

**Questionário de Mestrado de Andreia Pacheco - [aspacheco@ualg.pt](mailto:aspacheco@ualg.pt)**