



UC/FPCE\_2013

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário**

Ana Sofia Barranco Catarino Costa  
(e-mail: ascosta88@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento  
e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Joaquim  
Armando Gomes Alves Ferreira

## **Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário**

Com a afluência de jovens a ingressar no ensino superior, é importante compreender que fatores estão inerentes a uma transição eficaz e são proporcionadores de bem-estar subjetivo. Inúmeros fatores se associam a uma adaptação positiva, envolvendo as dimensões pessoal, interpessoal e acadêmicas do estudante universitário. A compreensão das dimensões e fatores influenciadores do sucesso da integração no novo contexto são cruciais para a implementação de estratégias proporcionadoras de suporte e bem-estar ao aluno universitário. Com o presente estudo pretende-se compreender o bem-estar subjetivo em estudantes universitários e analisar a influência das variáveis relacionadas com as vivências acadêmicas no bem-estar subjetivo dos estudantes.

**Palavras-chave:** Adaptação; Bem-estar subjetivo; Satisfação com a vida; Vivências acadêmicas.

## **Adaptation and Subjective Well-Being in the University Context**

With the influx of young people to enter higher education, it's important to understand what factors are inherent in an effective transition to occur and all of the subjective well-being that come with it.

Numerous factors are associated with one positive adaptation, involving the personal, interpersonal and academic of a college student. The understanding of the dimensions and factors influencing the successful integration into the new context are crucial to the implementation of strategies and support for the wellbeing of university student. The present study aims to analyze all these variables in order to understand how the experiences are perceived by students and how they interfere with their satisfaction with life. The present study aims to understand the subjective well-being in college students and analyze the influence of variables related to academic experiences in subjective well-being of students.

**Key Words:** Adaptation; Subjective well-being; Satisfaction with life; Academic experiences.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os que contribuíram de alguma forma e me acompanharam durante esta longa caminhada, nos meus altos e baixos, transmitindo-me força e carinho a todo momento, muito obrigado. Não poderei referenciar todos, mas as pessoas em questão sabem quem são e que lhes estou imensamente grata por tudo.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira por ter aceite ser meu orientador ao longo deste ano letivo, disponibilizando-se sempre para me ajudar e acompanhar ao longo desta etapa, e contribuindo para a minha evolução pessoal e profissional. Com o seu apoio, compreensão, conhecimentos e fornecimento de diretrizes essenciais à formulação deste estudo, foi-me possível a realização desta investigação.

À Patrícia Ramos, Marina e Francisco Merino por provarem que a distância é algo insignificante em comparação com a amizade e entreeajuda que nos une, dando-me sempre o vosso amor e acompanhando-me em todos os momentos da minha vida.

Às minhas amigas Andreia, Rita, Patrícia e Daniela por estes cinco anos, em que vivenciámos momentos de alegria e de tristeza juntas, ajudando-nos umas às outras e proporcionando-me momentos que nunca irei esquecer.

Aos meus pais e ao meu irmão, por estarem sempre presentes, por me terem levantado nos momentos menos bons e por me darem o vosso amor, compreensão e apoio incondicional.

Ao Francisco Bastos por me ter acompanhado ao longo desta caminhada, demonstrando o seu amor, carinho e compreensão. Sem dúvida alguma transmitiu-me força e coragem, incentivando-me sempre a ser e a fazer melhor.

Muito obrigado a todos!

## Índice

Introdução	1
I- Enquadramento Conceptual	2
1. Adaptação no contexto universitário	2
<i>Teoria de Chickering e Reisser</i>	
2. Bem-estar subjetivo	7
2.1. Bem-estar subjetivo no contexto universitário	9
II- Objectivos	10
III- Metodologia	10
1. Caracterização da amostra	10
2. Instrumentos	11
3. Procedimentos de investigação	12
4. Procedimentos estatísticos	12
IV- Resultados	13
1. Caracterização da amostra	13
2. Análise psicométrica dos instrumentos	13
3. Análise diferencial	15
4. Análise preditiva	16
V- Discussão	21
VI- Conclusões	23
Bibliografia	26
Anexo 1. <i>Questionário de Vivências Académicas - QVA-r</i>	31
Anexo 2. <i>Escala de satisfação com a vida – SWLS</i>	36
Anexo 3. <i>Escala de Afetividade positiva e negativa – PANAS</i>	38
Anexo 4. <i>Big Five Inventory – BFI</i>	40
Anexo 5. <i>Escala da Auto-estima – RSES</i>	43
Anexo 6. <i>Escala da Solidão – UCLA</i>	45

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Vetores e tarefas de desenvolvimento	6
Tabela 2. Distribuição dos participantes em função do sexo	13
Tabela 3. Médias, desvios padrão e Alpha de Cronbach dos instrumentos (e subescalas) utilizados.	14
Tabela 4. Teste <i>t</i> de Student para as variáveis estudadas do sexo	15
Tabela 5. Matriz de correlações	17
Tabela 6: Sumário regressão hierárquica para satisfação com a vida	18
Tabela 7: Coeficiente de Correlação – satisfação com a vida	18
Tabela 8: Sumário regressão hierárquica para afetividade positiva	19
Tabela 9: Coeficiente de Correlação - afetividade positiva	19
Tabela 10: Sumário regressão hierárquica para afetividade negativa	20
Tabela 11: Coeficiente de Correlação - afetividade negativa	20

## Introdução

O ingresso no Ensino Superior assume-se como uma nova fase na vida dos estudantes, que se deparam com um “mundo desconhecido” e repleto de novas experiências. Surge a necessidade de uma reflexão sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante, em prol de se compreenderem as componentes inerentes à adaptação e ao conseqüente bem-estar que este vivencia no contexto acadêmico.

A adaptação é compreendida como um “(...) conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo a manutenção da sua organização, por mínima que seja, compatível com a vida” (Simon, 1989, p.14). Desta forma, é crucial perceber de que forma o estudante percebe este novo contexto, a si próprio, as suas expectativas e de que forma se encontra preparado no âmbito de resolução de problemas.

Como será referido posteriormente, diversos fatores se associam e influenciam a forma como o estudante lida com esta mudança, necessitando de suporte social e uma rede de amigades que facilitem esta transição e contribuindo para um melhor bem estar-subjetivo.

A compreensão das vivências do estudante contribui para a prevenção de fatores que possam interferir quer a nível do desempenho acadêmico como ao nível do desenvolvimento psicossocial, promovendo o bem-estar subjetivo.

“Este conhecimento, por sua vez, pode ser usado como referência para a implantação de programas no âmbito universitário que visem a facilitação da integração do estudante à vida académica e à otimização do seu bem-estar” (Teixeira et al., 2007, p.2).

Desta forma, o presente estudo visa investigar e analisar de que forma esta transição influencia o estudante universitário, assim como o seu bem-estar subjetivo, em prol de contribuir para uma adaptação eficaz e positiva a nível pessoal, interpessoal, de estudo e outras dimensões detentoras do sujeito.

## **I. Enquadramento teórico**

### **1. Adaptação no contexto universitário**

Desde os últimos anos o Ensino Superior, em Portugal, tem sofrido diversas mudanças, aumentando o número de jovens que entram nas instituições em busca de um diploma e de um futuro melhor.

A transição para o Ensino Superior marca o início de um projeto de vida, uma caminhada repleta de obstáculos e desafios, onde a maioria dos jovens universitários delinham e preparam o seu futuro profissional. Esta transição envolve um conjunto de mudanças e novas imposições, onde o jovem universitário inicia um novo processo de adaptação quer a nível social e académico, quer a nível pessoal e emocional. Novos objetivos e etapas são propostas não só a nível de sucesso e satisfação, como a nível da vida em geral e na dimensão académica (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007).

O desenvolvimento psicológico em que os jovens-adultos se encontram aquando a sua transição e adaptação é também importante referir uma vez que se encontram numa fase de construção de identidade e aquisição de autonomia, diversas mudanças de extremo relevo na sua vida como carreira profissional, identidade sexual, valores, relações interpessoais.

O ensino superior também envolve outros aspetos como o fato de muitos estudantes terem de mudar de cidade, deixar o agregado familiar e o seu grupo de pares, e entrar num ambiente novo e desconhecido, onde por vezes passam por experiências menos agradáveis como quando a prática das “praxes” são violentas e invasivas. Surge a necessidade de um aumento da responsabilidade de gerirem sozinhos tarefas como ir às aulas, estudar, os seus recursos económicos, a sua carreira e o tempo com os amigos. (Almeida, 2007; Ferreira, & Soares, 2001; Soares, 2003; Taveira, 2002).

A compreensão das dimensões que estão inerentes às vivências académicas são cruciais no sentido de perceber de que forma interferem no bem-estar subjetivo dos estudantes.

O Questionário de Vivências académicas visa a compreensão da forma como os estudantes percebem as suas experiências resultantes do contexto universitário, em prol de criar deduções acerca da qualidade da sua

adaptação nesse mesmo contexto. Na **dimensão pessoal**, encontram-se envolvidos componentes associadas ao *self* e às percepções que o estudante tem do bem-estar; a **dimensão interpessoal** compreende as relações não só com o grupo de pares como também íntimas, e a atividades extracurriculares; a **dimensão curso-carreira** refere-se à adaptação ao curso e perspectivas de carreira; as competências de estudo, hábitos de trabalho, estratégias de aprendizagem estão envolvidas na **dimensão estudo**; a **dimensão institucional** relaciona-se com o interesse por parte do estudante de continuar a estudar assim como o interesse pela instituição (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2000).

O Ensino Superior é um contexto de ensino e aprendizagem diferente do ensino secundário, não só no que se refere a metodologia de ensino como a nível do grau de exigência. Os estudantes universitários nem sempre têm livros ou manuais onde podem encontrar a matéria lecionada nas aulas sendo necessário autonomia e iniciativa por parte destes durante o seu processo de aprendizagem e formação. Exigências e desafios que estes encontram durante o processo de desenvolvimento psicossocial, aos quais têm de mudar e se adaptar de forma a conseguir ultrapassá-los com sucesso. Esta nova transição e consequente adaptação podem ser assimiladas de diferente forma pelos jovens adultos, sendo o que para uns pode significar liberdade e início de autonomia, para outros pode ser perspectivada como um estado de ansiedade e ameaça à sua auto-estima e ao seu bem-estar pessoal (Almeida 2007; Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Gonçalves & Cruz, 1988; Soares, 2003; Soares Guisande, & Almeida, 2007).

Com todas as mudanças que o aluno irá experienciar, emerge a necessidade de existir uma boa rede de amizade e apoio em prol de uma boa adaptação ao ambiente universitário, indo de encontro com alguns estudos, no que refere às relações positivas levarem a um melhor bem-estar psicológico e influenciarem na adaptação ao novo contexto (Teixeira; Castro; Piccolo, 2007).

Ryad Simon, na década de 70, criou a Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO), com o intuito de “facilitar a triagem da população universitária, tendo em vista a implementação de um programa de prevenção de distúrbios mentais” (Simon, 1998, p.13). Segundo Simon



(1989), a adaptação é uma condição inerente e necessária a todos os indivíduos e a sua eficácia varia de pessoa para pessoa, de acordo com influências favoráveis ou desfavoráveis.

Na sua teoria de adaptação, o autor referencia quatro tipos de adaptação sendo estas a eficaz, a ineficaz ligeira, a ineficaz moderada e a ineficaz severa. Explicitando cada uma destas adaptações, a primeira estaria associada a uma “personalidade normal, raros sintomas neuróticos ou caraterológicos”, a segunda a “sintomas neuróticos brandos, ligeiros traços caraterológicos, algumas inibições”, e a terceira a “alguns sintomas neuróticos, inibição moderada, alguns traços caracterológicos”. Por fim, a ineficaz severa relaciona-se com “neuroses incapacitantes borderlines, psicóticos não-agudos, extrema rigidez caraterológica” (Simon, 1997, p.92).

Segundo Brower, 1992, a análise da adaptação dos estudantes em contexto universitário sugere a existência de duas vertentes, a académica, que se relaciona com atividades referentes aos estudos, rendimentos escolar, e a social, que se refere ao desenvolvimento de relações interpessoais na Universidade (grupo de pares, professores, atividades sociais extracurriculares), assumindo estas duas vertentes elevada importância na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Astin, 1997; Kuh 1995). Desta forma, são indicadores de uma boa integração os seguintes componentes: o relacionamento interpessoal, o envolvimento no contexto académico e social, o rendimento ou desempenho académico, o compromisso com o curso e o equilíbrio emocional (Diniz, 2001).

Apesar de não serem referenciadas variáveis externas ao contexto universitário, como o relacionamento familiar, é de sublinhar que este pode ter um papel facilitador ou dificultar a integração (Silva, 2003).

Diversos estudos ao longo dos anos têm como foco o estudante universitário quer no que se refere ao nível do desenvolvimento psicossocial e cognitivo, quer no que se relaciona com o nível académico. Desta forma podem ser divididos e categorizados em dois grandes grupos: o grupo das teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento, e o dos modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do estudante (Ferreira e tal., 2001).

O primeiro grande grupo relaciona-se com o estudo do desenvolvimento do indivíduo e da natureza das mudanças internas que

ocorreram ao longo da vida nas suas diferentes dimensões (Ferreira et al., 2001). As teorias psicossociais têm como focos central os aspetos intra e interpessoais, sendo que o indivíduo se confronta com tarefas desenvolvimentais de modo sequencial e a resolução destas mesmas tarefas resultam no desenvolvimento do jovem adulto, dependendo da sua maturação e influências socioculturais (Pascarella e Terenzini, 1991). Estas tarefas relacionam-se com o desenvolvimento da competência, da autonomia, criação de relações interpessoais maduras e aquisição/consustanciação da identidade (Chikering e Reisser, 1993).

O segundo grupo, os modelos de impacto, centram-se primordialmente na origem ambiental ou sociológica da mudança do estudante, em detrimento da sua natureza e resultado.

#### *Teoria de Chickering e Reisser*

No seguimento de inúmeros estudos emerge o modelo de desenvolvimento proposto por Chickering e Reisser nos anos 90. Segundo este modelo o desenvolvimento resulta não só do processo de maturação interno mas também dos desafios e oportunidades resultantes do ambiente de aprendizagem (Preto, 2003; Seco e tal., 2005).

A teoria do desenvolvimento dos vectores vê o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto do ensino superior como um processo cuja mudança é feita em espiral, identificando-se sete vectores ou dimensões de desenvolvimento (Silva, 2008).

Estes vectores representam o nível de desenvolvimento em que os jovens adultos se situam, assim como o sentido desse desenvolvimento, ocorrendo este sempre que existe uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais que este experiencia (Silva, 2008).

Segundo Chickering e Reisser (1993 p. 35), “o estudante universitário tem que desenvolver o sentido de competência, aprender a controlar os sentimentos negativos e a ser flexível, manter um equilíbrio entre a liberdade e a intimidade, encontrar a sua vocação, refinar crenças e valores e fazer compromissos”.

A tabela 1 mostra os aspetos desenvolvimentais em função dos vetores, apresentando de seguida a explicação e cada um.

Tabela 1. Vetores e tarefas de desenvolvimento, segundo Chickering e Reisser (1993).

Vetores	Intrapessoal	Interpessoal
Áreas	Desenvolvimento da competência	Desenvolvimento da autonomia para a interdependência
	Gerir emoções	
	Desenvolvimento da identidade	Desenvolvimento das relações
	Desenvolvimento da integridade	Desenvolvimento de objetivos

No que diz respeito ao *Desenvolvimento da competência* estão envolvidas as componentes competência intelectual, a competência física e a competência interpessoal e representam a forma como o indivíduo consegue lidar com circunstâncias adversas e alcançar com eficácia os seus objetivos.

O vetor *Gerir emoções* relaciona-se com a capacidade dos sujeitos compreenderem, aceitarem e expressarem as emoções que enfrentam. No *Desenvolvimento da autonomia para a interdependência*, o indivíduo deve ser emocionalmente independente, não vivendo em função da aprovação dos outros, tornando-se seres com iniciativa e capazes de resolver os seus problemas sem estarem sempre dependentes de alguém (Silva, 2003).

Os jovens universitários quando entram no ensino superior deparam-se com diversas exigências que os conduzem ao crescente desenvolvimento de autonomia, envolvendo a ausência da necessidade constante de afeto, o fortalecimento da autoconfiança, mas ao mesmo tempo tendo consciência que é interdependente da sociedade. Estudos realizados referem que o sexo masculino em todas as dimensões da autonomia apresentou valores superiores em relação ao sexo feminino (Pinheiro, 1994; Pinheiro e Ferreira, 1995).

No *Desenvolvimento das relações interpessoais*, o sujeito aprende a compreender, a tolerar e a valorizar as diferenças dos outros, estabelecendo relações de qualidade e duradouras. No ensino superior, o estudante vai desenvolvendo cada vez mais a capacidade de interação com os outros.

Em relação ao vetor *Desenvolvimento da identidade*, este envolve

todos os vetores anteriormente referidos e facilita mudanças nos vetores que vêm a seguir. É crucial que o jovem clarifique os seus papéis sociais, a sua identidade sexual, a sua aparência física e as suas concepções (Silva, 2003).

O *Desenvolver objetivos* envolve um sentido de direção futuro e o estabelecimento de objetivos por parte do sujeito, cujo planeamento de ações e definição de metas é influenciado pelo seu estilo de vida e aspirações.

O último vetor, *Desenvolver a integridade*, está relacionado com a clarificação de crenças pessoais válidas, internamente consistentes e condutoras de comportamento (Silva, 2003).

A teoria de Chikering e Reisser assume grande valor, não só na compreensão do desenvolvimento dos estudantes, em que considera o contexto universitário promotor do desenvolvimento, assim como clarifica as questões e preocupações que os jovens adultos vivenciam quando na adaptação a um novo contexto (Silva, 2003).

O ambiente institucional e as atividades académicas, como hábitos de estudo, rendimento académico, relacionamento com colegas e professores, também influenciam a adaptação e o bem-estar dos estudantes, assumindo assim uma componente académica e uma componente mais social.

Desta forma, são indicadores de uma boa integração os seguintes componentes: o relacionamento interpessoal, o envolvimento no contexto académico e social, o rendimento ou desempenho académico, o compromisso com o curso e o equilíbrio emocional (Diniz, 2001).

### **Bem-estar subjetivo**

O conceito de bem-estar subjetivo foi evoluindo ao longo dos anos, o que antigamente consideravam fazer parte da satisfação de necessidades, como os bens materiais e tudo o que o poder monetário podia comprar, deu atualmente lugar a outras dimensões como a satisfação com o trabalho, a autonomia, a saúde, família e relações sociais (Ribeiro; Galinha, 2005).

Ainda não se chegou a um entendimento consolidado sobre a definição de bem-estar subjetivo, mas diversos teóricos concordam que este tem integrado as dimensões satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa. A primeira está relacionada com um julgamento

cognitivo da vida do sujeito, a dimensão de afetividade positiva com os sentimentos agradáveis e de prazer e a afetividade negativa engloba os sentimentos desagradáveis, mais especificamente a ansiedade, aborrecimento, pensamentos negativos e angústia (Albuquerque; Tróccoli, 2004).

A satisfação de vida em geral e a satisfação acadêmica encontra-se positivamente ligadas com a decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho, rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (Lounsbury et al., 1999; Lounsbury et al., 2005; Chow, 2005).

Segundo Diener et al. (1997), o bem-estar subjetivo compreende-se como a forma que o indivíduo percebe as suas experiências internas, a sua vida e o que pensa desta, estando presentes aspectos cognitivos e afetivos.

Cada vez mais têm surgido estudos sobre o bem-estar subjetivo, apresentando-se diversas perspectivas e destacando tanto fatores individuais como fatores contextuais.

Estudos referem que a personalidade e o bem-estar subjetivo se encontram relacionados, surgindo normalmente a extroversão relacionada com os afetos positivos, o neuroticismo aos afetos negativos, e a satisfação com o trabalho e com a vida encontram-se relacionadas entre si e associadas à personalidade (Diener et al., 1999; Dolan, Gosselin & Belout, 2000).

A personalidade comporta cinco dimensões que são medidas pelo *Big Five Inventory*, sendo elas a **abertura à experiência** encontra-se relacionada com a apreciação da experiência, com a exploração e constante procura; a **extroversão** relaciona-se com a intensidade das relações interpessoais, a necessidade de motivação, alegria e atividade; a **conscienciosidade** assume-se como a persistência, a motivação no estabelecimento de objetivos e a organização; o **neuroticismo** surge como a tendência que o indivíduo tem para a descompensação e instabilidade emocional, onde se ligam emoções negativas; e um sujeito com níveis de **amabilidade** altos tende a ser mais atenciosos (Lima & Simões, 2000).

A personalidade surge como um preditor do bem-estar subjetivo, e este contribui para a formação de certas características da personalidade (Oliveira, 2000; Simões et al., 2000).

### *Bem-estar subjetivo no contexto universitário*

Com a entrada de estudantes no ensino superior é necessário a promoção de formação académica, assim como de componentes de desenvolvimento cognitivo, pessoal, afetivo e social.

Esta nova etapa da vida envolve um conjunto de mudanças e adaptações a um novo contexto que pode conduzir à ansiedade ou mesmo afetar o desempenho académico, se não for uma transição bem-sucedida (Ferraz; Pereira, 2002; Schleich, 2006). Vê-se desta forma, necessário a resolução e superação do problema de forma a não afetarem o estudante e não comprometerem a sua auto-estima, auto-imagem, motivação e satisfação com a vida (Bohry, 2007; Jorge, 1996).

Dias e Fontaine (2001) definem auto-estima como o sentimento que o sujeito tem por se encontrar satisfeito consigo próprio, pelo que um sujeito cujos níveis de auto-estima sejam elevados é detentor de características como a auto-aceitação, gostar de si próprio, auto-respeito e auto-valorização (Rosenberg, 1985).

Segundo Santos et al. (2005), os jovens estudantes ao entrarem neste novo contexto, o ensino superior, passam por essencialmente quatro mudanças que correspondem **às mudanças académicas**, onde surge um novo ritmo de aulas, estratégias de aprendizagem, métodos de estudo e avaliação, **às mudanças sociais**, onde se estabelecem novos relacionamentos com diferentes indivíduos, **às mudanças pessoais**, no que respeita ao autoconhecimento, identidade, desenvolvimento integral e perspectiva do mundo, e por fim, **às mudanças vocacionais**, uma vez que o ensino superior requer uma maior necessidade de responsabilidade para o desenvolvimento vocacional.

Cada vez mais é importante apostar na investigação da relação entre o bem-estar subjectivo dos estudantes e a sua adaptação entre outros aspetos relacionados com as vivências académicas.

É necessário compreender melhor as vivências académicas em prol da identificação de fatores que podem interferir no desempenho escolar e no desenvolvimento psicossocial (Teixeira et al., 2007).

## **II. Objetivos**

A presente investigação tem como intuito a compreensão do bem-estar subjectivo em estudantes universitários e analisar o papel que têm as variáveis relacionadas com as vivências académicas no bem-estar subjectivo dos estudantes. Acresce ainda a importância de retirar implicações psicoeducativas, tendo em vista a promoção do ajustamento e do bem-estar dos estudantes.

Em consonância com os aspetos sobrelevados no enquadramento teórico e os objetivos estabelecidos, prossegue-se para o estabelecimento de hipóteses de investigação relativamente a este estudo, tendo como primeira hipótese verificar se existem diferenças significativas nas dimensões das vivências académicas, do bem-estar subjectivo, da personalidade, solidão e auto-estima, em função do sexo. A segunda hipótese tem como intuito verificar se existem associações significativamente positivas entre as dimensões das vivências académicas e da auto-estima com o bem-estar subjectivo. A terceira hipótese refere-se à existência de relações significativamente negativas entre a solidão e as dimensões do bem-estar subjectivo e das vivências académicas. Por fim, pretem-se verificar se as vivências académicas são melhores preditores do bem-estar subjectivo do que as variáveis de personalidade.

## **III. Metodologia**

### **1. Caracterização da amostra**

O presente estudo tem uma amostra de 108 alunos (36 rapazes e 72 raparigas) de várias instituições do Ensino Superior de Portugal, correspondendo a maioria à Universidade de Coimbra. Os sujeitos têm idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos, estando distribuídos por cinco anos de escolaridade.

## 2. Instrumentos

Durante esta investigação os dados trabalhados foram obtidos através de diversos inquéritos, os quais são mencionados de seguida.

### *Questionário de Vivências Académicas - QVA-r (Anexo I)*

Este instrumento foi elaborado por Almeida, Soares e Ferreira (2002), e tem como intuito medir o grau de adaptação dos estudantes universitários nas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, institucional e estudo. É composto por 60 itens, avaliados numa escala de resposta de Likert, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O instrumento original foi elaborado por Almeida e Ferreira (1997), e contém 170 itens e 17 subescalas.

Além destas dimensões, neste questionário de avaliação de vivências académicas ainda está incluído um questionário demográfico (idade, sexo, curso, situação laboral, entre outros).

### *Escala de satisfação com a vida – SWLS (Anexo II)*

Este instrumento foi desenvolvido por Diener, Emmons, Larsen & Griffm (1995), e tem como propósito avaliar o julgamento geral da satisfação que as pessoas percebem nas suas vidas. Constituída por 5 itens, é avaliada numa escala de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito).

### *Escala de Afetividade positiva e negativa – PANAS (Anexo III)*

Com o intuito de avaliar as emoções positivas e negativas, este instrumento de Watson, Clark e Tellegen (1988) encontra-se constituído por 22 itens e avaliado numa escala de 1 (muito pouco ou nada) a 5 (muitíssimo).

### *Big Five Inventory – BFI (Anexo IV)*

O instrumento de Goldberg (1993), avalia os 5 factores da personalidade, o neuroticismo, a extroversão, amabilidade, consciência e abertura à experiência, sendo constituída por 44 itens e avaliada numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).



### *Escala da Auto-estima – RSES (Anexo V)*

O instrumento de avaliação da autoestima é constituído por dez perguntas, com uma escala de resposta de 1 (Concordo totalmente) a 4 (Discordo totalmente). Criado por Rosenberg (1965), é utilizada neste estudo a adaptação para a população portuguesa por Faria e Silva (2000).

### *Escala da Solidão – UCLA (Anexo VI)*

Adaptada por Barroso (2008), é constituída por 18 itens e avaliada numa escala de escolha múltipla de 1 (Nunca) a 4 (Muitas vezes), onde os sujeitos escolhem a opção que mais vai de acordo com os seus sentimentos. Quanto maior a pontuação maior a solidão.

## **3. Procedimentos de investigação**

Os instrumentos utilizados neste estudo foram preenchidos pelos estudantes universitários através de uma plataforma *online*. Este meio de divulgação utilizado teve como intuito facilitar o acesso a este questionário por parte da população-alvo, permitindo e contribuindo para que fosse divulgado a outros estudantes de outras universidades, daí a diversificação de instituições do ensino superior.

## **4. Procedimentos Estatísticos**

As análises estatísticas foram realizadas com a ajuda do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – versão 21), cuja sua operacionalização permite obter estatísticas descritivas e inferenciais, necessárias para a análise dos dados recolhidos pelos instrumentos utilizados e anteriormente referidos.

## IV. Resultados

No seguinte capítulo, serão apresentados os resultados obtidos das análises estatísticas realizadas utilizando-se o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – versão 21), tendo por base os objetivos gerais e específicos estabelecidos.

### 1. Caracterização da amostra

**Tabela 2. Distribuição dos participantes em função do sexo**

	N	%
Masculino	36	33,3
Feminino	72	66,7
Total	108	100,0

A amostra do presente estudo, como podemos observar na tabela 2 é constituída por 108 sujeitos, correspondendo 72 (66,7%) ao sexo feminino e 36 (33,3%) ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 34 ( $M=22,5$ ;  $DP=2,67$ ).

Em relação ao ano que a amostra frequenta na universidade 22 (20,46%) dos participantes encontra-se no primeiro ano, 17 (15,7%) no segundo ano, 30 (27,8%) no terceiro ano, 17 (15,7) no 4º ano e 22 (20,4%) no 5º ano. A média de entrada de curso corresponde a 14,98 ( $DP=1,597$ ).

No que diz respeito ao facto do ingresso no ensino superior implicar a saída de casa, 26 (24,1%) dos alunos refere que não teve que sair e 82 (75%) saíram do seu agregado familiar.

Questionando sobre a permanência no mesmo curso para o ano e sobre a permanência na mesma universidade, 105 (97,2%) dos alunos querem frequentar o mesmo curso, ao contrário de 3 (2,8%) que dizem que não, 97 (89,8) pretende permanecer na mesma universidade e 11 (10,2) respondem que não.

Em relação à situação laboral, 92 (85,2%) dos participantes refere apenas estudar, 10 (9,3%) trabalha em *part-time*, e 6 (5,6%) trabalha em *full-time*.

### 2. Análise psicométrica dos instrumentos

De seguida, analisámos a consistência interna dos instrumentos usados na amostra, calculando os índices de Alpha Cronbach (Tabela 3).

**Tabela 3: Médias, desvios padrão e Alpha de Cronbach dos instrumentos (e subescalas) utilizado**

Instrumentos	M	DP	$\alpha$
QVA			
T_PESSOAL	47,18	8,221	,897
T_INTERP	48,86	7,128	,844
T_CARREIRA	50,06	9,386	,920
T_ESTUDO	42,35	7,018	,829
T_INST	31,56	5,388	,802
RSES			
T_AE	31,33	4,895	,889
UCLA			
T_SOLIDÃO	30,98	8,105	,903
SWLS			
T_SAT_V	17,80	4,321	,835
PANAS			
T_AF_POSITIVA	35,88	7,257	,866
T_AF_NEGATIVA	23,37	7,425	,831
BFI			
T_EXT	27,43	4,901	,742
T_AMAB	33,25	5,062	,685
T_CONS	29,27	5,630	,794
T_NEUR	23,35	6,810	,864
T_ABERT	36,12	6,620	,834

Através da análise dos dados da tabela 3, pode-se verificar a fiabilidade dos instrumentos, constantando através dos índices de Alpha Cronbach que existe um grau satisfatório de consistência interna em todos os instrumentos.

Iniciando pelo Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), temos como valores de Alpha na dimensão pessoal 0,897, na dimensão interpessoal 0,844, na dimensão carreira 0,920, dimensão estudo 0,829 e na dimensão institucional o valor de 0,802.

A escala RSES que mede a auto-estima assume um valor Alpha de 0,889, a escala UCLA relativa à solidão um valor de 0,903 e a escala SWLS relativa à satisfação com a vida um valor 0,835.

Em relação ao PANAS, a afetividade positiva revela um valor Alpha de 0,866 e a afetividade negativa um valor de 0,831.

O instrumento BFI apresenta os valores mais baixos de consistência interna em relação aos outros instrumentos. Na extroversão apresenta um valor Alpha de 0,742, na amabilidade de 0,685, na consciência um valor de 0,794, no neuroticismo 0,864 e na abertura à experiência um valor de 0,834.

### 3. Análise Diferencial

A tabela 4 refere-se ao Teste t de Student para as variáveis estudadas em função do sexo.

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		t	Sig. (2-tailed)
	M	DP	M	DP		
QVA						
T_PESSOAL	47,066	9,261	47,236	7,718	,107	,915
T_INTERP	48,972	7,272	48,806	7,100	-,114	,909
T_CARREIRA	49,917	8,901	50,139	9,680	,115	,908
T_ESTUDO	41,083	7,276	42,986	6,849	1,333	,185
T_INST	30,028	5,459	32,333	5,222	2,131	,035
RSES						
TOT_AE	30,972	5,229	31,514	4,747	,540	,590
UCLA						
TOT_SOL	32,917	9,053	30,000	7,457	-1,777	,079
BFI						
TOT_EXT	27,278	5,386	27,500	4,678	,221	,825
TOT_AMAB	33,306	5,115	33,222	5,072	-,080	,936
TOT_CONS	28,806	5,187	29,500	5,860	,603	,548
TOT_NEUR	21,333	6,325	24,361	6,861	2,218	,029
TOT_ABERT	38,333	6,516	35,000	6,430	-2,522	,013
SWLS						
TOT_SAT_V	16,833	4,046	18,278	4,400	1,651	,102
PANAS						
TOT_AF_POS	37,500	6,549	35,069	4,499	-1,654	,101
TOT_AF_NEG	23,972	8,392	23,069	6,935	-,594	,554

Analisando os dados da variável sexo é podemos encontrar diferenças estatisticamente significativas no fator institucional ( $t=2,131$ ;  $p=0,035$ ) do QVA, na dimensão neuroticismo ( $t= 2,218$ ;  $p=0,029$ ) e na dimensão abertura à experiência, do instrumento BFI.

#### 4. Análise preditiva

A tabela 5 corresponde à matriz de correlações entre as variáveis em estudo e ao procedermos à sua análise podemos verificar que existe uma correlação forte e positiva entre o fator estudo e o fator consciência (.733). Também é verificável uma correlação positiva entre a abertura à experiência e todas as dimensões do QVA.

O fator solidão está relacionado negativamente com a auto-estima (-,559) e com a satisfação com a vida (-,319), mas encontra-se correlacionado positivamente com o fator neuroticismo (.366) e com a afetividade negativa (0,525).

Por sua vez, o fator satisfação com a vida encontra-se relacionado positivamente com a afetividade positiva (.366), com a auto-estima (.439) e com todas as dimensões do QVA, estando todos estes fatores por sua vez correlacionados negativamente com o fator afetividade negativa e com a solidão.

Tabela 5. Matriz de correlações

	QVA_P	QVA_INT	QVA_C	QVA_E	QVA_I	TOT_A	TOT_E	TOT_SOL	TOT_EXT	TOT_AMAB	TOT_CONS	TOT_NEUR	TOT_ABERT	TOT_SAT_V	TOT_POS	TOT_AF_NEG	Sexo	Idade
	1																	
QVA_P	1																	
QVA_INT	,372**	1																
QVA_CARR	,337**	,331**	1															
QVA_EST	,215*	,186	,209*	1														
QVA_INST	,216*	,342**	,407**	,261**	1													
TOT_AE	,625**	,369**	,449**	,230*	,291**	1												
TOT_SOL	-,551**	-,668**	-,259**	-,040	-,217*	-,539**	1											
TOT_EXT	,321**	,460**	,155	,045	-,029	,216*	-,413**	1										
TOT_AMAB	,359**	,281**	,122	,146	,078	,348**	-,338**	,177	1									
TOT_CONS	,215*	,282**	,251**	,733**	,207*	,337**	-,189	,105	,267**	1								
TOT_NEUR	-,707**	-,267**	-,154	,007	-,104	-,451**	,366**	-,297**	-,402**	-,031	1							
TOT_ABERT	,128	,214*	,184	,188	,020	,190*	,009	,200*	,212*	,189*	-,180	1						
TOT_SAT_V	,485**	,285**	,578**	,303**	,311**	,527**	-,319**	,160	,155	,286**	-,294**	,065	1					
TOT_AF_POS	,464**	,357**	,380**	,371**	,145	,430**	-,248*	,220*	,198*	,463**	-,354**	,382**	,366**	1				
TOT_AF_NEG	-,728**	-,394**	-,248**	-,252**	-,201*	-,537**	,523**	-,237**	-,556**	-,308**	,595**	-,149	-,414**	-,350**	1			
Sexo	-,010	,011	-,011	-,128	-,203*	-,052	,171	-,021	,008	-,058	-,211*	,239*	-,158	,159	,058	1		
Média_Entrada_Curso	,088	,068	,132	,103	,130	,051	,042	,015	,077	,077	-,120	,047	,159	-,031	-,180	-,032	1	
Idade	,095	,009	,173	-,088	-,094	,113	-,088	,024	,044	-,026	-,107	,110	-,079	,116	-,040	,298*	-,182	1

As seguintes tabelas apresentadas referem-se aos resultados relativos à regressão hierárquica da satisfação com a vida. Nos três modelos de variáveis, o modelo um relaciona-se com o sexo, a idade e a média de curso, o modelo dois com o sexo, a idade, a média de curso, as dimensões do BFI, o instrumento RSES (auto-estima) e a escala da solidão. O modelo três corresponde às variáveis sexo, idade, média de curso, dimensões do BFI, instrumento RSES (auto-estima), escala da solidão e as dimensões do QVA.

**Tabela 6. Sumário regressão hierárquica para satisfação com a vida**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ajust.</sub>	R <sub>change</sub>	F <sub>change</sub>	Sig. F <sub>change</sub>
1	,215 <sup>a</sup>	,046	,018	,046	1,654	,182
2	,588 <sup>b</sup>	,346	,277	,299	6,209	,000
3	,720 <sup>c</sup>	,518	,438	,172	6,439	,000

Ao analisarmos os dados dos coeficientes de determinação ajustados (R<sup>2</sup><sub>adj</sub>) (Tabela 6), verifica-se que o primeiro modelo de variáveis não tem relevância estatisticamente significativa ( $p > ,001$ ) na explicação da variância satisfação com a vida. No segundo modelo com a junção de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e este explica 27,7% da variância ( $p < ,001$ ). No modelo 3, o coeficiente de determinação ajustado aumenta, explicando 43,8% ( $p < ,001$ ). Desta forma, no modelo 3, a inserção das dimensões do QVA, é responsável pela maior da variância dos resultados da variável satisfação com a vida.

**Tabela 7. Coeficiente de Correlação - satisfação com a vida**

Modelo	B	$\beta$	t	Sig.
Sexo	-,893	-,098	-1,103	,273
Idade	-,244	-,150	-1,842	,069
Média_Entrada_Curso	,076	,027	,352	,726
TOT_EXT	-,019	-,022	-,242	,809
TOT_AMAB	-,052	-,061	-,700	,486
TOT_CONS	-,015	-,020	-,164	,870
TOT_NEUR	-,059	-,092	-,774	,441
TOT_ABERT	-,046	-,069	-,819	,415
TOT_AE	,198	,224	2,021	,046
TOT_SOL	,020	,037	,276	,783
QVA_P	,090	,170	1,306	,195
QVA_INT	,021	,034	,287	,775
QVA_CARR	,205	,445	4,827	,000
QVA_EST	,086	,139	1,184	,240
QVA_INST	-,039	-,048	-,532	,596

Na tabela do coeficiente de correlação satisfação com a vida (tabela7), através dos coeficientes de correlação pode-se verificar o valor preditivo das variáveis em estudo. Analisando os resultados obtidos, a variável com maior valor preditivo em relação à satisfação com a vida é a dimensão carreira, do QVA ( $\beta=,445$ ).

**Tabela 8. Sumário regressão hierárquica para afetividade positiva**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ajust.</sub>	R <sub>change</sub>	F <sub>change</sub>	Sig. F <sub>change</sub>
1	,178 <sup>a</sup>	,032	,003	,032	1,110	,349
2	,668 <sup>b</sup>	,447	,389	,415	10,187	,000
3	,709 <sup>c</sup>	,503	,420	,056	2,033	,081

Em relação à afetividade positiva (Tabela 8), verifica-se que o primeiro modelo de variáveis não tem relevância estatisticamente significativa ( $p>,001$ ) na explicação da variância afetividade positiva. No segundo modelo com a junção de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado explica 44,7% da variância ( $p <,001$ ). No modelo 3, não tem relevância estatisticamente significativa ( $p>,001$ ) na explicação da afetividade positiva.

**Tabela 9. Coeficiente de Correlação - afetividade positiva**

Modelo	B	$\beta$	t	Sig.
Sexo	1,099	,071	,795	,429
Idade	-,006	-,002	-,028	,978
Média_Entrada_Curso	-,677	-,144	-1,846	,068
TOT_EXT	-,032	-,022	-,239	,812
TOT_AMAB	-,160	-,111	-1,260	,211
TOT_CONS	,396	,305	2,523	,013
TOT_NEUR	-,155	-,145	-1,199	,234
TOT_ABERT	,233	,208	2,447	,016
TOT_AE	,109	,074	,654	,515
TOT_SOL	,110	,122	,906	,367
QVA_P	,217	,246	1,851	,067
QVA_INT	,168	,163	1,339	,184
QVA_CARR	,126	,163	1,744	,085
QVA_EST	,037	,036	,298	,766
QVA_INST	-,108	-,080	-,876	,383

Na tabela do coeficiente de correlação afetividade positiva (tabela9), verifica-se com maior valor preditivo a dimensão Consciência, do BFI ( $\beta=,305$ ).



**Tabela 10. Sumário regressão hierárquica para afetividade negativa**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ajust.</sub>	R <sub>change</sub>	F <sub>change</sub>	Sig. F <sub>change</sub>
1	,214 <sup>a</sup>	,046	,018	,046	1,627	,188
2	,773 <sup>b</sup>	,598	,555	,552	18,616	,000
3	,817 <sup>c</sup>	,668	,613	,071	3,828	,003

Em relação à afetividade positiva (Tabela 10), verifica-se que o primeiro modelo de variáveis não tem relevância estatisticamente significativa ( $p > ,001$ ) na explicação da variância afetividade negativa. No segundo modelo com a junção de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado explica 44,7% da variância ( $p < ,001$ ). No modelo 3, não tem relevância estatisticamente significativa ( $p > ,001$ ) na explicação da afetividade negativa.

**Tabela 11. Coeficiente de Correlação - afetividade negativa**

Modelo	B	$\beta$	t	Sig.
Sexo	,691	,044	,600	,550
Idade	-,006	-,002	-,034	,973
Média_Entrada_Curso	-,510	-,107	-1,667	,099
TOT_EXT	,036	,024	,316	,752
TOT_AMAB	-,391	-,267	-3,705	,000
TOT_CONS	-,121	-,091	-,923	,358
TOT_NEUR	,129	,118	1,195	,235
TOT_ABERT	-,001	,000	-,007	,995
TOT_AE	-,020	-,013	-,145	,885
TOT_SOL	,118	,129	1,174	,244
QVA_P	-,406	-,450	-4,152	,000
QVA_INT	-,006	-,006	-,059	,953
QVA_CARR	,031	,039	,510	,611
QVA_EST	-,035	-,033	-,337	,737
QVA_INST	,003	,002	,025	,980

Na tabela do coeficiente de correlação afetividade negativa (tabela 11), verifica-se com maior valor preditivo a dimensão Pessoal, do QVA ( $\beta = -,450$ ).

## V. Discussão

Neste capítulo é esperado chegar a conclusões que se correlacionem com os objetivos previamente estabelecidos neste estudo assim como com a literatura, sendo então essencial proceder-se à verificação da validade das hipóteses propostas.

Inicialmente foi colocada a hipótese de que existiam diferenças significativas nas dimensões das vivências acadêmicas, do bem-estar subjectivo, da personalidade, solidão e auto-estima, em função do sexo. Tendo em conta os dados analisados através do t de student (tabela 4), verificam-se diferenças significativas no fator institucional ( $t=2,131$ ;  $p=0,035$ ) do questionário de vivências acadêmicas, na dimensão neuroticismo ( $t= 2,218$ ;  $p=0,029$ ) e na dimensão abertura à experiência, do instrumento BFI. Desta forma, na dimensão personalidade, a abertura à experiência e o neuroticismo, e na dimensão das vivências acadêmica, no fator institucional, apresentam diferenças significativas em função do sexo.

Com a segunda hipótese pretendia-se verificar se existem associações significativamente positivas entre as dimensões das vivências acadêmicas e da auto-estima com o bem-estar subjectivo, a qual se comprova.

Também se verificou que as vivências acadêmicas são melhores preditores do bem-estar subjectivo do que as variáveis de personalidade, o que analisando os resultados, podemos observar um maior valor de correlação positivo nas dimensões das vivências acadêmicas com o bem-estar subjetivo, ao invés das variáveis de personalidade que apesar de se correlacionarem positivamente, não atingem valores tão altos. A variável com maior valor preditivo em relação à satisfação com a vida é a dimensão carreira, das vivências acadêmicas ( $\beta=,445$ ). As dimensões da personalidade, apesar de se correlacionarem com o bem-estar subjetivo, não apresentam níveis muito altos.

Os traços da personalidade estão relacionados com os níveis de satisfação com a vida, sendo que um estudante ao obter altos níveis de abertura à experiência encontra-se mais receptível a novas vivências acadêmicas, contribuindo para uma boa adaptação, ao invés de um aluno que revele altos níveis de neuroticismo e baixos níveis de extroversão (Strobel, Trumasjan & Spörrle, 2011).

Os cinco grandes fatores da personalidade têm sido relacionados com o bem-estar subjetivo, no modelo do Cinco Grandes Fatores de personalidade: extroversão/introversão, socialização, realização, neuroticismo/estabilidade emocional e abertura à experiência (Costa & McCrae, 1988). A extroversão e o neuroticismo são os que apresentam maior valor de correlação, estando o primeiro associado às emoções positivas e o neuroticismo às negativas (Diener, Sandvik, Pavot e Fujita, 1992; Maya, 2005).

Alvos de diversos estudos (Costa & McCrae, 1980; Viken, Rose, Kaprio, & Koskenvuo, 1994), o neuroticismo e a extroversão mostram diferenças em relação ao género, estando o primeiro mais associado ao género feminino (Lehmann et al., 2012; Srivastava, John, Gosling, & Potter,

2003), enquanto a extroversão assume-se um traço mais típico no género masculino (Kwon & Song, 2011), podendo estas diferenças de estarem associadas a fatores socio-culturais e bio-sociais (Lehmann et al., 2012).

O estudante universitário é mais provável ter uma adaptação positiva e eficaz, se se encontrar aberto a novas experiências e sentir-se satisfeito nas suas dimensões pessoal, interpessoal, académica e na forma como percebe a sua vida e as suas vivências. Quanto maior este estiver aberto a experiências mais facilmente se adapta num novo contexto, assim como aumenta a sua auto-estima e o bem-estar.

A auto-estima, segundo Spirduso (1995), é a apreciação que os indivíduos têm de si mesmo. Se os indivíduos estiverem satisfeitos com a sua vida e com as suas dimensões pessoal, interpessoal, carreira é normal um grau de auto-estima positivo, revelando uma percepção positiva de si próprio.

Um sujeito ao revelar um alto bem-estar subjetivo encontra-se satisfeito com a vida e vivência-a de forma positiva, ao invés de um sujeito com um baixo bem-estar subjetivo, que experiencia emoções negativas, como a ansiedade (Llobet, Ávila, Farràs & Canut, 2011).

Analisando os dados apresentados nos resultados, verificou-se a existência de relações significativamente negativas entre a solidão e as dimensões do bem-estar subjectivo e das vivências académicas (hipótese 3)

No contexto universitário, a maneira e o grau como os estudantes ultrapassam os obstáculos e exigências com que se deparam vão influenciar o sucesso e a satisfação académica (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005).

Costa (1991) refere que “quando o jovem não é capaz de ter relações íntimas com os outros (...) as suas relações tenderão a ser estereotipadas com um profundo sentimento de isolamento” (p.38).

Compreende-se a solidão como um estado que está associado à ausência de uma relação afetiva ou rede social, não tendo ninguém a quem recorrer.

A solidão pode ser social ou emocional, sendo que a primeira se encontra associada a uma ausência ou fraca rede de relações sociais, podendo criar no sujeito sentimentos de exclusão e marginalidade. A solidão emocional está associada à ausência de uma relação íntima, emocional ou vinculativa, que faça o sujeito sentir-se seguro, compreendido e protegido (Weiss, 1973).

Desta forma, o ambiente académico assume-se como um espaço privilegiado onde os estudantes podem formar redes de amizade e de apoio. Alguns autores como Polydoro & Primi (2003) têm revelado nos seus estudos ligações interessantes como o fato de o apoio obtido por parte dos colegas e a capacidade de estabelecer relações de amizade positivas facilitam a integração no meio académico e contribui para o bem-estar do jovem universitário.

Jovens adultos com elevados valores de satisfação com a vida, revelam resultados superiores nas variáveis interpessoais, que envolvem as relações parentais e a aceitação social, do que os jovens com baixos valores de satisfação com a vida. Também obtêm valores superiores nas variáveis

intrapessoais, ou seja, auto-estima, felicidade, aspeto positivo, e na dimensão académica, maior sucesso e aspirações académicas. Os jovens adultos com elevados valores de satisfação com a vida, por sua vez, também apresentam menor ansiedade, afeto negativo e *stress* social (Proctor, Linley & Maltby, 2010).

## VI. Conclusão

O ingresso no Ensino Superior e a forma como o estudante lida com esta nova transição quer a nível da sua adaptação, quer a nível das suas dimensões psicossociais, constituem uma das principais razões na elaboração deste estudo. É necessário compreender as vivências académicas e a forma como estas são percebidas e interferem na vida do estudante universitário.

Foram colocadas hipóteses inicialmente, pretendendo-se ao longo da investigação validar com os resultados obtidos e a literatura, tendo-se verificado que existem diferenças significativas nas dimensões das vivências académicas, do bem-estar subjectivo, da personalidade, solidão e auto-estima, em função do sexo. Na segunda hipótese também se verificou que existem associações significativamente positivas entre as dimensões das vivências académicas e da auto-estima com o bem-estar subjectivo. Relativamente à terceira hipótese comprovou-se existirem relações significativamente negativas entre a solidão e as dimensões do bem-estar subjectivo e das vivências académicas. Por fim, as dimensões das vivências académicas notaram-se melhores preditores do bem-estar subjectivo do que as variáveis de personalidade, apresentando valores de correlação superiores.

Indo de encontro com a literatura do enquadramento teórico, a transição e adaptação do aluno ao contexto universitário, envolve uma multiplicidade de fatores, tornando-se um processo complexo e multidimensional. A compreensão de dimensões psicossociais e cognitiva, interpessoal, académica e de contexto é crucial para verificar a forma como os estudantes percebem esta transição e ir de encontro com a implementação de estratégias que facilitem o ajustamento ao contexto académico.

A satisfação com o seu curso e aspirações vocacionais, bons resultados académicos, percepção das suas competências e capacidades como positivas, assumindo o contexto onde estuda agradável, e tendo uma forte rede de amizades tanto na instituição onde estuda como fora desta, são preditivos de uma boa adaptação e satisfação com a vida do estudante universitário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2000).

Uma boa adaptação encontra-se relacionada com a satisfação com a vida, uma vez que se as dimensões inerentes à adaptação forem positivas o sujeito revela um alto bem-estar subjectivo, o que prediz que o sujeito percebe a sua vida e a si próprio de forma positiva, revelando satisfação com a vida e contribuindo para o aumento da auto-estima.

Dias e Fontaine (2001) definem a auto-estima como o “sentimento de

se estar satisfeito consigo próprio e de se ter globalmente valor como pessoa” (p. 270), ou seja, a auto-estima encontra-se relacionada com o sentido de eficácia e competência (Wells e Marwell, 1976), no sentido em que irá influenciar os êxitos do sujeito, revelando valores positivos quando este se acha competentes para alcançar as suas aspirações (Vaz Serra, 1988), contribuindo para o o sucesso académico e a forma como vivência o contexto universitário.

A satisfação com a vida, juntamente com o afeto negativo e o afeto positivo, assumem-se fatores que apesar de independentes também se encontram inter-relacionados com o conceito bem-estar subjetivo (Andrews & Robinson, 1991; Diener, 1984; Michalos, 2003).

O estudante com um nível de bem-estar subjetivo baixo vivencia emoções negativas, como a ansiedade e solidão, ao invés do estudante que percebe as suas vivências de forma positiva, gerando emoções positivas e um elevado bem-estar subjetivo (Llobet, Ávila, Farràs & Canut, 2011).

Um estudante que não se consiga adaptar, experiencia emoções negativas o que afeta o seu bem-estar e a forma como se percebe a si e à sua vida, estando muitas vezes esta má adaptação relacionada com a ausência de fontes de suporte e redes de amizade, não tendo ninguém a quem recorrer.

Os autores DiTommaso e Spinner (1997), referem que a solidão emocional tem duas vertentes, sendo elas a solidão emocional romântica que corresponde à necessidade de vinculação, e a solidão emocional familiar onde se encontra a necessidade de orientação (*Guidance*).

A transição para o ensino superior comporta inúmeras exigências e obstáculos, sendo necessário que o estudante consiga estabelecer estratégias de resolução para poder contornar estes aspetos de forma a conduzir a uma transição eficaz e positiva. É importante que este estabeleça relações de amizade e suporte, fatores essenciais na facilitação do processo de adaptação (Polydoro & Primi, 2003).

Segundo Proctor, Linley & Maltby (2010), quando os estudantes apresentam uma satisfação com a vida elevada, revelam resultados positivos nas relações parentais e aceitação social, assim como uma maior auto-estima, felicidade, e maior sucesso académico. De facto, experienciam menos ansiedade e *stress* social.

De entre as limitações do presente estudo é de realçar que as variáveis estudadas foram obtidas a partir da implementação de instrumentos de auto-relato, havendo a susceptibilidade a mecanismos de aleatoriedade, desejabilidade social, sendo assim dados inferenciais, reveladores de auto-percepções de realidades pessoais.

É de sublinhar as limitações inerentes à presente investigação, das quais sublinho o fato da amostra (n=108) ser relativamente pequena e da sua heterogeneidade em relação às diferentes localizações das instituições, aos cursos, à naturalidade dos sujeitos e à faixa etária. A recolha de uma maior amostra poderá minimizar e contornar esta limitação.

Seria importante a continuação mais aprofundada deste estudo, no

sentido de posteriormente se poderem delinear estratégias de prevenção e de intervenção de modo a compreender e facilitar a adaptação dos estudantes universitários e a promover o seu bem-estar subjetivo.

Concluindo, através do presente estudo foi possível verificar a relação da adaptação e do bem-estar subjetivo com as dimensões psicossociais dos estudantes universitários e de que forma todas estas variáveis e vivências académicas positivamente ou negativamente estão associadas e contribuem para uma adaptação eficaz e para a satisfação com a vida.

## Bibliografia

- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp.61-114). San Diego: Academic Press.
- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 153-164.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, Vol. XIX, 2, 189-208.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galeco – Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(15), 12-22.
- Astin, A. W. (1997). The changing American college student: Thirty year trends, 1966-1996. *The Review of Higher Education*, 21(2), 115-135.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bohry, S. (2007) *Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por Motivo de Saúde*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasil. Retirado de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2817/1/2007\\_SimoneBohrydeOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2817/1/2007_SimoneBohrydeOliveira.pdf) a 15 de Agosto de 2013.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*. 12, 887-898.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.
- Dias, G. F. & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 29-38.
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. & Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26, 205-215.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener. & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.213-229). New York: Russel Sage Foundation.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A reexamination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22, 417-427.
- Dolan, S.L., Gosselin, E. & Belout, A. (2000). On-the-job, Off-the-job satisfaction and psychological well-being: The moderating effect of personality traits such as Neuroticism and Extraversion, in M. Koslowski (ed.), *Proceedings of the Seventh Bi-annual Conference on the International Society for Study of Work and Organizational Values (ISSWOV)*, 101-8, Jerusalem.
- Ferraz, M., & Pereira, A. M. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira, J. A. & Castro, M. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6(1), 1-10.
- Ferreira, J. A. & Pinheiro, M. R. (1995). O Inventário de Domínio das Emoções. In L. S. Almeida, M. R. Simões, M. M. Gonçalves (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. (Vol. I). APPORT. Braga.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, 23(2).



- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Gough, H. G. (1987). *California Psychological Inventory administrator's guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Jorge, M. S. B. (1996). Situações vivenciadas pelos alunos de enfermagem, durante o curso, no contexto universitário, apontadas como norteadoras de crises. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 30(1), 138-148.
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Lehmann, A.R. (2012). DNA repair, DNA replication and human disorders: *A personal journey. DNA Repair*, 11, 328-334.
- Lima, M.P. & Simões (1995). "Inventário de Personalidade NEO-PI-R". In: L. Almeida; M. Simões & M. Gonçalves (Eds), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 133-149). Braga: APPORT.
- Llobet, M. P; Ávila, N. R; Farras, J. F. & Canut, M. T. L. (2011). Qualidade de vida, felicidade e satisfação com a vida em anciãos com 75 anos ou mais, atendidos num programa de atenção domiciliária. *Rev. Lat. Amer. Enfermagem*, 19(3). Retirado de [ww.scielo.br/scielophp](http://www.scielo.br/scielophp), a 20 de Agosto de 2013.
- Lounsbury, J. W., Tatum, H. E., Chambers, W., Owens, K. S., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to Big Five personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33 (4), 646-652.
- Lounsbury, J. W., Huffstetler, B. C., Leong, F. T., & Gibson, L. W. (2005). Sense of identity and collegiate academic achievement. *Journal of College Student Development*, 46, 501-514.
- Maya, T. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait consistent affect regulation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 449-461.
- Michalos, A.C. (2003). *The Best Teacher I Ever Had: Personal Reports from Highly Productive Scholars*. The Althouse Press, London, Ontario.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Park, J., Kim, B. J., Kwon, J. W., Song, Y. H, et al. (2011). Patterns of psychosocial adaptation and allergic disorders in Korean school children. *International Archives of Allergy and Immunology*, 154(3), 249-57.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*,

- 41-66. Taubaté: Cabral.
- Preto, L. (2003). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao Ensino Superior. *Referência*, 10, 63-71.
- Proctor, C., Linley, P.A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among youths. *Social Indicators Research*, 98, 519–532.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R.L. Leaky (Ed.), *The development of the self*, 205–246. New York: Academic Press
- Simon, H.A. (1997). *The Sciences of the Artificial* (3ª ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Simon, H.A. (1989). *MODELS OF THOUGHT* (2ª ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle age: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1041-1053.  
doi:10.1037/0022-3514.84.5.1041
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Soares, A. P., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajuste académico: Un estudio com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação académica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Retirado de <http://www.bdae.org.br>, a 15 de Agosto de 2013.
- Spiriduso, W. (1995). *Physical Dimensions of Aging* (1ª ed.). Champaign: Human Kinetics
- Strobel, M., Trumasjan, A. & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 43-48.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Retirado de <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/55/1/ESTUDO%20IPL%20REVISTA%20UBI.pdf> em 22 de Agosto de 2013.
- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino

- superior: implicações práticas de um estudo. In J.M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho & N. Veríssimo (Orgs.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Retirado de <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/ESTUDO%20IPL%20REVISTA%20UBI.pdf>, a 1 de Setembro de 2013.
- Silva, S. L. R. (2003) Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do autoconceito. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retirado de [http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S\\_Silva/Tese.M.pdf](http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf), a 15 de Agosto de 2013.
- Simon, R. (1997). Proposta de redefinição da EDAO (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada). *Boletim de Psicologia*, 47 (107), 85-93.
- Simon, R. (1998). Proposta de redefinição da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO). *Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais*, 6 (10), 13-24.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico*, 49-72. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12, 195-202.
- Teixeira, M. A. P., Castro, D. G. & Piccolo, I. R. (2007). Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Well, L.E., & Marwell, G. (1976). Self-esteem, its conceptualization and measurement (20<sup>a</sup> ed.). *Sage Library of Social Research*.
- Viken, R. J., Rose, R. J., Kaprio, J., & Koskenvuo, M. (1994). A developmental genetic analysis of adult personality: Extraversion and neuroticism from 18 to 59 years of age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 722–730.
- Warr, P. B. (2003). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz(Eds.): *Well-being. The foundations of hedonicpsychology*. New York: Russell SageFoundation
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*. Revised edition. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Anexo 1. QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS  
(*Versão Reduzida*)

**QVA-r**  
**QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS**  
*(Versão Reduzida)*

A **primeira parte** do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação enquanto estudante. A **segunda parte** constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5** pontos conforme indicado:

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

**Ficha de Identificação**

1. Nome \_\_\_\_\_ 2. Sexo:  M  F

3. Instituição \_\_\_\_\_ 4. Curso \_\_\_\_\_ 5. Ano: ① ② ③ ④ ⑤

6. Ano de entrada na instituição actual: \_\_\_\_\_ 7. Idade \_\_\_\_ (anos) 8. Data de hoje:

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

9. O curso em que entrei correspondia à minha:

1º opção  2º opção  3º opção  outra opção

10. A Universidade em que entrei correspondia à minha:

1º opção  2º opção  3º opção  outra opção

11. A minha média de entrada no curso actual foi de \_\_ \_\_, \_\_ \_\_ (0-20 valores)

12. Vim para a Universidade para/porque:

- Preparar-me para uma profissão
- Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação
- Os meus pais esperavam isso
- Ter mais oportunidades sociais

- Os meus amigos também estão no Ensino Superior
- Conhecer-me melhor
- Outra (especifique) \_\_\_\_\_

**13.** A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa?

- Não  Sim  Se **sim**, estou a viver:
- Numa Residência Universitária
- Num Apartamento com outros estudantes
- Num Apartamento sozinho
- Na Casa/Apartamento com familiares
- Outro local (especifique) \_\_\_\_\_

**14.** Neste momento encontro-me

- Só a estudar  Trabalhar em *part-time*  Trabalho em *full-time*

**15.** Na minha Escola/Universidade desempenho algum tipo de funções académicas/associativas:

- Não  Sim  Se **sim**, qual/ quais?
- Delegado/a de ano ou curso
- Dirigente do Núcleo de Estudantes do meu Curso (caso exista)
- Representante da Associação Académica
- Responsável de Grupos Recreativo-Culturais da Universidade (tunas, jograis, clube de cinema, clube de jazz, teatro universitário, desporto...)
- Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão (Senado, Conselho Académico...)
- Outra/s (especifique) \_\_\_\_\_

**16.** Neste momento tenciono: Manter-me no mesmo curso Sim  Não

Manter-me na mesma Universidade Sim  Não

	Nada em consonância comigo Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudava de Universidade/Politécnico	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me pessimista	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas de notas de acesso	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a biblioteca da Faculdade/Universidade	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância comigo Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	①	②	③	④	⑤
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste	①	②	③	④	⑤
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	①	②	③	④	⑤
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	①	②	③	④	⑤
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	①	②	③	④	⑤
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo	①	②	③	④	⑤
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade/Politécnico tem boas infra-estruturas	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	①	②	③	④	⑤



Anexo 2. ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A VIDA – SWLS

## SWLS

Mais abaixo, encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de **1 a 5**, à direita de cada frase. Marque uma cruz (**x**), dentro do quadrado que indica melhor a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- (1) **DM** – Discordo Muito
- (2) **DP** – Discordo um Pouco
- (3) **NCND** – Não Concordo nem Discordo
- (4) **CP** – Concordo um Pouco
- (5) **CM** – Concordo Muito

	<b>DM</b>	<b>DP</b>	<b>NCND</b>	<b>CP</b>	<b>CM</b>
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 3. ESCALA DE AFETIVIDADE POSITIVA E NEGATIVA –  
*PANAS*

## PANAS

Encontra, a seguir, uma lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na semana passada. Responda, marcando uma cruz (x), no quadradinho apropriado, ao lado de cada palavra: no quadradinho número 1, se experimentou esse sentimento ou emoção “muito pouco, ou nada”; no quadradinho número 2, se experimentou “um pouco”, etc. Marque a cruz, **só num dos cinco quadrados** à frente de cada palavra.

	<b>1</b> <b>Muito Pouco</b> <b>ou Nada</b>	<b>2</b> <b>Um Pouco</b>	<b>3</b> <b>Assim, assim</b>	<b>4</b> <b>Muito</b>	<b>5</b> <b>Muitíssimo</b>
1. Interessado(a)					
2. Aflito(a)					
3. Estimulado(a) (animado(a))					
4. Aborrecido(a)					
5. Forte					
6. Culpado(a)					
7. Assustado(a)					
8. Hostil (inimigo)					
9. Entusiasmado(a) (arrebataado(a))					
10. Orgulhoso(a)					
11. Irritável					
12. Atento(a)					
13. Envergonhado(a)					
14. Inspirado(a)					
15. Nervoso(a)					
16. Decidido(a)					
17. Atencioso(a)					
18. Agitado(a) (inquietao(a))					
19. Ativo(a) (mexido(a))					
20. Medroso(a)					
21. Emocionado(a)					
22. Magoado(a)					

Anexo 4. BIG FIVE INVENTORY – *BFI*

## BFI

Abaixo encontram-se um número de características que podem ou não descrevê-lo. Por exemplo, acha que é uma pessoa que gosta de estar com os outros? Assinale com uma **X** o número que corresponde ao grau em que acredita que a frase o caracteriza. Não existem respostas certas nem erradas, responda com sinceridade, de acordo com o seu modo de ser habitual.

Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Nem concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### Vejo-me como alguém que...

1. É falador(a).	1	2	3	4	5
2. Tende a encontrar os defeitos dos outros.	1	2	3	4	5
3. Faz um trabalho exaustivo.	1	2	3	4	5
4. É deprimido(a), triste.	1	2	3	4	5
5. É original, tem sempre novas ideias.	1	2	3	4	5
6. É reservado(a).	1	2	3	4	5
7. É prestável e não inveja os outros.	1	2	3	4	5
8. Por vezes pode ser um pouco descuidado(a).	1	2	3	4	5
9. É relaxado(a), lida bem com o stress.	1	2	3	4	5
10. Tem curiosidade em relação a várias coisas.	1	2	3	4	5
11. Tem muita energia.	1	2	3	4	5
12. Inicia muitas disputas com os outros	1	2	3	4	5
13. É um trabalhador(a) de confiança.	1	2	3	4	5
14. Pode ficar tenso.	1	2	3	4	5
15. É engenhoso(a), um(a) pensador(a) profundo.	1	2	3	4	5
16. Gera muito entusiasmo.	1	2	3	4	5
17. Perdoa com facilidade.	1	2	3	4	5
18. Tende a ser desorganizado(a).	1	2	3	4	5
19. Se preocupa muito.	1	2	3	4	5
20. Tem uma imaginação activa.	1	2	3	4	5
21. Tende a ser sossegado(a).	1	2	3	4	5

22. Geralmente é de confiança.	1	2	3	4	5
23. Tende a ser preguiçoso(a).	1	2	3	4	5
24. É emocionalmente estável, não se aborrece com facilidade.	1	2	3	4	5
25. É inventivo(a).	1	2	3	4	5
26. Tem uma personalidade assertiva.	1	2	3	4	5
27. Pode ser frio(a) e indiferente.	1	2	3	4	5
28. É perseverante até a tarefa estar concluída.	1	2	3	4	5
29. Pode ter um humor instável.	1	2	3	4	5
30. Valoriza experiências artísticas, estéticas.	1	2	3	4	5
31. Por vezes é tímido(a), inibido(a).	1	2	3	4	5
32. É atencioso(a) e bondoso(a) com quase toda a gente.	1	2	3	4	5
33. Faz as coisas de modo eficaz.	1	2	3	4	5
34. Permanece calmo(a) em situações tensas.	1	2	3	4	5
35. Prefere o trabalho rotineiro.	1	2	3	4	5
36. É sociável, amigável.	1	2	3	4	5
37. Por vezes é rude para com os outros.	1	2	3	4	5
38. Faz planos e cumpre-os.	1	2	3	4	5
39. Fica nervoso(a) facilmente.	1	2	3	4	5
40. Gosta de reflectir, brincar com as ideias.	1	2	3	4	5
41. Tem poucos interesses artísticos.	1	2	3	4	5
42. Gosta de cooperar com os outros.	1	2	3	4	5
43. Se distrai com facilidade.	1	2	3	4	5
44. É sofisticado(a) na arte, música ou literatura.	1	2	3	4	5

Anexo 5. ESCALA DA AUTO-ESTIMA – *RSES*



## RSES

Segue-se uma lista de afirmações que dizem respeito ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (x), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>
1. Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por vezes penso que não sou bom/boa em nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que tenho algumas qualidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes, sinto-me de facto, um(a) inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Adopto uma atitude positiva para comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 6. ESCALA DA SOLIDÃO – *UCLA*

## UCLA

Indique quantas vezes se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas, de acordo com a seguinte distribuição:

1. Nunca
2. Raramente
3. Algumas vezes
4. Muitas vezes

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Sinto-me em sintonia com as pessoas que estão à minha volta                | 1 2 3 4 |
| 2. Sinto falta de camaradagem   | 1 2 3 4 |
| 3. Não há ninguém a quem possa recorrer                                       | 1 2 3 4 |
| 4. Sinto que faço parte de um grupo de amigos                                 | 1 2 3 4 |
| 5. Tenho muito em comum com as pessoas que me rodeiam                         | 1 2 3 4 |
| 6. Já não sinto mais intimidade com ninguém                                   | 1 2 3 4 |
| 7. Os meus interesses e ideias não são partilhados por aqueles que me rodeiam | 1 2 3 4 |
| 8. Sou uma pessoa voltada para fora   | 1 2 3 4 |
| 9. Há pessoas a quem me sinto chegado   | 1 2 3 4 |
| 10. Sinto-me excluído   | 1 2 3 4 |
| 11. Ninguém me conhece realmente bem  | 1 2 3 4 |
| 12. Sinto-me isolado dos outros   | 1 2 3 4 |
| 13. Consigo encontrar camaradagem quando quero                                | 1 2 3 4 |
| 14. Há pessoas que me compreendem realmente                                   | 1 2 3 4 |
| 15. Sou infeliz por ser tão retraído  | 1 2 3 4 |
| 16. As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo                       | 1 2 3 4 |
| 17. Há pessoas com quem consigo falar   | 1 2 3 4 |
| 18. Há pessoas a quem posso recorrer  | 1 2 3 4 |

