



BEM-ESTAR SUBJECTIVO, INTEGRAÇÃO SOCIAL E VIVÊNCIAS ACADÉMICAS NUMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Susana Imaginário¹ e Luís Sérgio Vieira²

RESUMO: O ingresso no ensino superior e a frequência universitária consiste num período igualmente desafiante e stressor, pelo que, a forma como o estudante o avalia e se adapta a ele, poderá influenciar as suas experiências e o seu modo de estar. Neste trabalho pretende-se aprofundar as relações existentes entre a avaliação que os estudantes fazem da sua felicidade e das suas preocupações ao longo da sua adaptação ao ensino superior. Recorrendo a uma amostra de 339 alunos da Universidade do Algarve, foi possível concluir que a avaliação que estes fazem do seu bem-estar, da sua integração social e das suas vivências académicas são determinantes ao longo da sua estadia na universidade e que estas dimensões se inter-influenciam.

Palavras-chave: Bem-estar subjectivo. Integração social. Vivências académicas. Ajustamento académico. Ensino superior.

SUBJECTIVE WELL-BEING, SOCIAL INTEGRATION AND ACADEMIC EXPERIENCES IN A SAMPLE WITH UNIVERSITY OF ALGARVE'S STUDENTS

ABSTRACT: The entry into higher education and university attendance is equally a stressor and a challenging period; therefore, the way that students evaluate and adapt to it may influence their experiences and their way of being. This work is intended to deepen relations between the evaluation that the students make of their happiness and their concerns over their adjustments to higher education. Using a sample of 339 students from the University of Algarve, we concluded that the evaluation that they make of their well-being and their social and academic experiences are crucial throughout their stay in college and that these dimensions inter-influence themselves.

Keywords: Subjective well-being. Social integration. Academic experiences. Academic adjustments. Higher education

¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia, Membro do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social (a24936@ualg.pt)

² Professor Auxiliar na Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal. Membro do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social (lsvieira@ualg.pt)

Introdução

Até a Organização Mundial de Saúde ter definido, em 1985, a Saúde como um estado de bem-estar físico, mental e social (Bowling, 2005; Ribeiro, 2006; Souza, 2007) os conceitos de saúde e de doença eram considerados como opostos, ou seja, a saúde representava apenas a ausência de doença física. A partir desta alteração, o conceito de saúde passa a ser interpretado de uma maneira mais positiva, pressupondo que aspectos mais subjectivos da vida do indivíduo influenciam a sua saúde e a sua doença. Neste sentido, destacam-se os construtos de Bem-Estar Subjectivo (BES) (Diener, Sapyta, & Suh, 1998; Diener, Suh, & Oishi, 1997), também denominado como felicidade, satisfação e estado de espírito (Ryff, 1989), e de Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), podem ser considerados como dimensões do Bem-Estar do indivíduo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a).

O conceito de BES, tal como é definido hoje, foi utilizado pela primeira vez por Wilson (1960; cit. in Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a) e refere-se à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida a todos os níveis (Diener, Sapyta, & Suh, 1998), incluindo felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida e a ausência de humor e emoções desagradáveis (Diener & Biswas-Diener, 2000).

É possível perceber, então, que o BES consiste num conceito multidimensional (Diener & Biswas-Diener, 2000; Diener, Sapyta, & Suh, 1998; Diener, Suh, & Oishi, 1997; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) relativamente estável (Compton, 2005) que pode ser explicado segundo um modelo tripartido constituído por duas dimensões, uma cognitiva (satisfação com a vida); e outra afectiva, dividida em dois factores (afecto positivo e afecto negativo) (Diener & Biswas-Diener, 2000; Diener, Suh, & Oishi, 1997). A satisfação com a vida consiste na avaliação que o indivíduo faz da sua vida e pode ser dividida na satisfação com os vários domínios da vida, tais como amor, casamento e amizade, que podem ainda ser sub-divididos em facetas. O afecto positivo refere-se à vivência de sentimentos e emoções positivas e/ou agradáveis, podendo dividir-se em emoções específicas, nomeadamente alegria, contentamento, amor, orgulho. Por oposição, o afecto negativo remete

para a experimentação de sentimentos e emoções desagradáveis, como por exemplo culpa, vergonha, tristeza, raiva, preocupação, ansiedade e depressão (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

De acordo com esta definição de BES é possível compreender que a avaliação que o indivíduo faz da sua vida pode ser feita sob a forma de cognições ou sob a forma de afectos. Assim, uma pessoa que apresente um nível elevado de bem-estar subjectivo experiencia, frequentemente, satisfação com a vida e alegria e, muito provavelmente, poucas emoções desagradáveis; enquanto que, alguém que evidencie baixos níveis de BES não deverá estar satisfeito com a sua vida e sentirá pouca alegria ou afeição e, frequentemente, emoções negativas (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

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

Relativamente ao percurso escolar do individuo é de notar que num estudo realizado com adolescentes e com estudantes universitários, Ben-Zur (2003) observou que em ambas amostras, o BES se correlacionava positivamente com os recursos internos dos jovens, nomeadamente com a percepção de controlo e com o optimismo, sendo também de sublinhar que os adolescentes apresentavam valores mais elevados de afecto negativo e mais baixos de afecto positivo do que os jovens adultos. Por outro lado, foi também notório que os estudantes do sexo feminino evidenciavam mais afecto negativo, resultado que tem vindo a ser encontrado noutros estudos (por exemplo, Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008; Vieira & Jesus, 2007; Zheng, Sang, & Wang, 2004). Segundo Diener e colaboradores (1999), estes resultados poderão dever-se ao facto das mulheres, habitualmente, serem mais sensíveis a emoções negativas do que os homens.

Por outro lado, é ainda notório que a avaliação da satisfação que os estudantes fazem da sua vida tende a aumentar com a idade e com a sua progressão académica (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008). O

que, segundo estes autores, poderá dever-se ao facto dos alunos mais novos, entre 18 e 21 anos, se encontrarem no início da sua formação académica e de, ainda, não terem definido os seus objectivos de vida. Os alunos mais velhos, pelo contrário, já estabeleceram o seu plano de vida e evidenciam uma maior maturidade face à sua vida e às suas experiências. A este respeito, Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999) concluíram que, para os estudantes que têm objectivos de vida definidos, obter boas notas nas avaliações é um dos maiores preditores do seu bem-estar subjectivo.

Michalos, em 1991, realizou um relatório com 39 países, entre os quais Portugal, sobre a satisfação com a vida e a felicidade de estudantes do ensino superior, onde observou que os que apresentavam maior índice de BES eram originários da Filândia e da Bélgica, enquanto que Portugal ocupava o último lugar. Segundo este autor, o nível de BES evidenciado por estes estudantes é representativo do BES de todo o país, o que nos permite especular que aquando da realização desta investigação, os alunos portugueses, no geral, não faziam uma boa avaliação da sua vida.

Pelo contrário, num estudo preliminar realizado junto da população académica da Universidade do Algarve (Imaginário, Duarte, Jesus, & Vieira, 2010) verificou-se que os alunos apresentavam uma boa satisfação com a vida e evidenciavam predominantemente afectos positivos. Além disso, observou-se que o nível de BES era mais elevado entre os sujeitos do sexo masculino, os alunos de nacionalidade portuguesa e os que frequentavam os últimos anos de formação.

Assim, é possível compreender que a avaliação que o individuo faz da sua vida apresenta uma proximidade bastante estreita com a sua vida escolar ou académica. Aliás, Coleta e Coleta (2006) concluíram que a realização académica consiste num preditor significativo do BES dos inquiridos, frequentem a universidade ou não, o que influencia o seu comportamento académico. No estudo realizado por estes autores é possível observar que os alunos que apresentam maior índice de BES expressam adoptar mais e melhores condutas académicas (rendimento académico, nível de estudo, expectativas face ao curso frequentado, tempo passado na universidade, por

exemplo) e demonstravam maior frequência de hábitos de leitura, de participação em actividades complementares de cariz extra-curricular do curso frequentado e outras, bem como a prática regular de actividade física e/ou desporto.

É de ainda de sublinhar que os estudantes do ensino superior que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentam valores mais elevados de BES quando se consideram socialmente integrados (Zheng, Sang, & Wang, 2004).

Tal como foi referido anteriormente, a forma como o aluno avalia a sua felicidade interfere em todos os seus comportamentos académicos (Coleta & Coleta, 2006), pelo que influencia, ou mesmo condiciona, o seu ajustamento académico, ou seja, o seu suporte e integração sociais, as suas vivências académicas, o seu sucesso académico, a sua qualidade de vida académica, entre outras valências. Assim, é fundamental ter em conta que estes aspectos são particularmente importantes para que se verifique uma boa transição do aluno do ensino secundário para o superior, entre outras.

A relevância psicológica subjacente ao ingresso no ensino superior, assenta no facto de que esta transição acarreta consigo uma série de mudanças e de desafios que se juntam às modificações desenvolvimentais exigidas pelo final da adolescência e início da idade adulta (Diniz & Almeida, 2006; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), e que podem ser divididos em dois tipos (Brower, 1992; cit in Diniz & Almeida, 2006): desafios académicos (relacionados com as experiências vividas na universidade - alteração de métodos de estudo, de disciplinas e professores, rendimento académico, envolvimento curricular, por exemplo) e desafios sociais (referentes às interações sociais com o grupo de pares, com os docentes e com o pessoal não docente). Além destes aspectos é de sublinhar que em muitos dos casos, o ingresso na universidade tem como consequência a saída de casa e a separação da família, o que pode contribuir para um aumento do stress experienciado pelos alunos (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), pelo que Costa e Leal (2006) demonstraram ainda que é decisivo o apoio do grupo de pares, da

família, do corpo docente e dos funcionários não docentes do estabelecimento de ensino superior.

A integração e a aceitação social consistem, assim, numa das questões-chave que o aluno tem que ultrapassar quando ingressa no ensino superior, pelo que é normal que, nos primeiros meses, a sua preocupação seja predominantemente orientada para o investimento nas relações interpessoais. Neste sentido, quando consideram que a sua rede de relações sociais está estabelecida passam, então, a focar-se nas responsabilidades que a frequência universitária acarreta (Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). É de notar, no entanto, que os estudantes que possuem estatuto de trabalhador-estudante evidenciavam um menor envolvimento em actividades extra-curriculares e revelam relacionar-se mais com os professores do que com os restantes colegas (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Assim, a adaptação à universidade consiste numa situação complexa que envolve uma grande quantidade de factores interpessoais e contextuais, sendo de sublinhar que o seu impacto depende das características desenvolvimentais do aluno e das exigências e/ou do apoio destas às novas situações (Santos & Almeida, 2001).

Na tentativa de explicar o ajustamento dos alunos portugueses Soares (2003; cit in Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), desenvolveu o Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU). Segundo este modelo as características pré-universitárias (sócio-demográficas e académicas - nota de ingresso, opção de entrada, área frequentada no ensino secundário) dos estudantes influenciam, directa e indirectamente, a suas aprendizagens e o seu desenvolvimento psicossocial ao longo da sua frequência universitária. Além disso, estas variáveis influenciam fortemente as características psicossociais dos alunos no momento da entrada na Universidade (isto é, autonomia evidenciada e expectativas de envolvimento académico) e prevê-se que afectem os seus comportamentos de envolvimento académico, a qualidade do seu ambiente de aprendizagem, o seu bem-estar e a sua satisfação, assim como o seu rendimento académico e o seu desenvolvimento a nível psicológico e social. Por último, pressupõe, ainda, a

existência de relações directas entre o sexo, o nível socio-económico e o local de residência do estudante, bem como dos seus comportamentos de envolvimento na vida académica; entre a área frequentada no ensino secundário e as suas expectativas sobre o ambiente académico e a aprendizagem; e entre o seu nível de bem-estar e a sua satisfação académica (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

Lent (2004; cit. in Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009) procura também explicar o ajustamento e a satisfação académica dos estudantes universitários desenvolvendo a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira ou *Social-Cognitive Career Theory* (SCCT). Segundo a qual as características cognitivas, comportamentais, sociais e afectivas dos alunos influenciam o seu processo de desenvolvimento, ao nível, dos seus interesses académicos e de carreira, de construção e adaptação dos seus planos vocacionais e de busca resultados académicos que permitam o cumprimento dos seus objectivos.

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

Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) procuraram testar este modelo numa amostra de 252 estudantes da Universidade do Minho realizando um estudo longitudinal. Os resultados demonstraram não só que o modelo está adequado à população portuguesa, mas também que este apresenta estabilidade temporal. Foi ainda possível concluir que o ajustamento académico positivo foi preditor da satisfação com a vida geral, sendo de destacar que a adaptação académica foi influenciada pela auto-eficácia académica e pelo suporte dos objectivos

acadêmicos. Verificou-se ainda que a auto-eficácia e o suporte ambiental exerciam influência no progresso dos objectivos estabelecidos e que os objectivos académicos não contribuíam para o ajustamento académico. Por outro lado, e contrariamente ao esperado, observou-se que a auto-eficácia e o afecto positivo se influenciavam reciprocamente e que o suporte ambiental também tem repercursões nos afectos positivos. De uma forma geral, conclui-se então que o ajustamento académico (caracterizado como existência de satisfação académica e ausência de stress académico) e o afecto positivo podem ser condicionados pela auto-eficácia académica e pelo suporte social académico.

É possível compreender, então, que a satisfação do estudante apresenta uma relação bastante estreita com o seu ajustamento académico, principalmente com as suas experiências académicas e a sua integração social. Neste estudo pretende-se assim, a partir das avaliações efectuadas por uma amostra de estudantes universitários na Universidade do Algarve, analisar as relações existentes entre o seu bem-estar, a sua integração social e as suas experiências académicas. Em concreto, procuramos responder à seguinte questão: Quais os contributos do bem-estar subjectivo e da integração social no ensino superior no ajustamento académico de alunos da Universidade do Algarve?

Método

Amostra

A amostra, cujas características demográficas apresentamos na tabela 1, é constituída por 339 alunos da Universidade do Algarve, 66.7% dos quais do sexo feminino, com idades compreendidas entre 18 e 62 anos ($M=21.83$; $DP=5.794$). Os alunos encontram-se divididos por doze cursos da instituição distribuídos por duas faculdades e três escolas superiores, mas pertencendo predominantemente à Escola Superior de Educação (25.4%) e ao Instituto Superior de Tecnologia (24.5%). Do total de participantes, 62,5% ($N=212$) pertence ao ensino politécnico e a maioria frequenta o primeiro ou terceiro

anos do curso (50.2% e 23% respectivamente) e têm predominantemente uma ou três matrículas (54% e 21.5%).

Tabela 1: Características sócio-demográficas da amostra (frequência e percentagem)

		F	%
<i>Sexo</i> N=339	<i>Masculino</i>	113	33.3
	<i>Feminino</i>	226	66.7
<i>Deslocação da residência</i>	<i>Ausência de deslocação</i>	166	49.0
	<i>Casa própria</i>	28	8.3
	<i>Casa alugada</i>	108	31.9
	<i>Casa de familiares</i>	11	3.2
	<i>Residência universitária</i>	25	7.4
	<i>Outra situação</i>	1	.3
<i>Número de Matrículas</i>	1	183	54.0
	2	62	18.3
	3	73	21.5
	4	17	5.0
	5	4	1.2
<i>Número de disciplinas em atraso</i>	0	189	55.8
	1	47	13.9
	2	28	8.3
	3	24	7.1
	4	25	7.4
	+ 5	32	7.7
<i>Faculdade ou Escola Superior</i>	<i>Fac. Ciências Humanas e Sociais - FCHS</i>	65	19.2
	<i>Fac. de Economia - FE</i>	62	18.3
	<i>Esc. Superior de Educação - ESE</i>	86	25.4
	<i>Instituto Superior de Tecnologia - IST</i>	83	24.5
	<i>Esc. Superior de Saúde de Faro - ESSauF</i>	43	12.7

Instrumentos

O Questionário Sócio-Demográfico foi desenvolvido visando a recolha dos dados sócio-demográficos dos estudantes, nomeadamente sexo, idade, curso, número de matrículas, número de disciplinas em atraso e existência de deslocação ou não da residência habitual.

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener et al., 1985; adaptada ao português por Simões, 1992) tem como objectivo a avaliação da satisfação da vida global em adultos, jovens e pessoas da terceira idade (Giacomoni, 2004) e é constituída por cinco itens numa escala tipo Likert de 5 pontos. A versão portuguesa apresenta uma boa consistência interna, embora o valor de

alpha de Cronbach seja ligeiramente inferior ao obtido na versão original (.87 para a original e de .77 para a portuguesa) (Simões, 1992).

A Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; validada para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005b) foi utilizada para avaliar os afectos positivos e os afectos negativos e é constituída por 20 itens, 10 itens para cada dimensão, a partir de uma escala tipo Likert de 5 pontos. No que diz respeito à análise da fidelidade da versão portuguesa, observou-se que esta apresenta valores bastante próximos da escala original, sendo que a subescala de afecto positivo apresentou um valor de *alpha* de Cronbach de .86 na portuguesa e .88 na original e a de afecto negativo apresentou um valor de .89 e .87, respectivamente.

O Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999) pretende avaliar as dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao ensino superior e é constituído por 60 itens que são avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos. Os itens distribuem-se por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) e apresenta uma boa consistência interna, com valores de *alpha* de Cronbach, respectivamente, de .87, .86, .91, .82 e .71 (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999).

A Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES; Dinis & Almeida, 2005) tem como objectivo a avaliação da integração social na universidade e é composta por 14 itens que devem ser avaliados segundo uma escala tipo Likert de 5 e que se distribuem por três dimensões (relacionamento interpessoal, bem-estar pessoal e equilíbrio emocional). Este instrumento apresenta uma boa consistência interna, revelando um coeficiente de *alpha* de Cronbach para o total da escala de .86 (Dinis & Almeida, 2005). A dimensão relacionamento interpessoal apresenta um *alpha* de .68, a de bem-estar pessoal um valor de .64 e a de equilíbrio emocional um valor de .82 (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares, & Diniz, 2010).

Procedimentos

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

Os questionários foram aplicados de forma colectiva e auto-administrada a estudantes de doze cursos da Universidade do Algarve, dos *Campi* da Penha e das Gambelas. Na maior parte das vezes, o docente responsável pela disciplina, esteve presente durante a aplicação. A sua duração variou de acordo com cada participante, tendo oscilado entre os 20 e os 40 minutos. Antes da aplicação dos questionários foram explicadas detalhadamente todas as instruções subjacentes à realização dos mesmos aos inquiridos, que tiveram a oportunidade de escolher se queriam, ou não, participar no estudo.

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

Resultados

Previamente à apresentação das relações encontradas entre as variáveis, considerou-se importante apresentar os dados da estatística descritiva das mesmas. Tal como se pode observar na tabela 2, os inquiridos apresentam uma média de satisfação com a vida ($M=18.1$, $DP=3.6$) que se situa na metade superior dos resultados teóricos possíveis e uma maior evidência de afectos positivos do que negativos ($M=30.41$, $DP=6.97$; $M=17.59$, $DP=6.45$, respectivamente). É ainda de notar que, relativamente às dimensões das vivências académicas, os alunos apresentam resultados mais elevados nas escalas de relações interpessoais ($M=47.0$, $DP=7.22$) e da carreira ($M=47.49$, $DP=9.32$).

Por outro lado, considerou-se pertinente analisar a variância dos resultados das variáveis psicológicas (dimensões de bem-estar subjectivo, de

vivências acadêmicas e de integração social) em função dos factores sócio-demográficos (sexo, número de matrículas, faculdade/escola superior frequentada e existência de deslocação da residência).

Os resultados desta análise demonstram que as mulheres apresentam valores mais elevados, e estatisticamente significativos, do que os homens, na dimensão do estudo das vivências acadêmicas ($M=44.45$, $DP=6.45$; $t=-4.77$, $p\leq.000$). Além disso, observa-se que as estudantes apresentam resultados superiores na satisfação com a vida ($M=18.22$, $DP=3.574$) e nos afectos negativos ($M=17.82$, $DP=6.339$) e, inferiores, nos afectos positivos ($M=30.16$, $DP=6.955$), embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas.

Tabela 2: Valor mínimo, máximo, média, desvio-padrão e α de Cronbach das variáveis avaliadas.

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>α</i>
<i>BES - Satisfação com a vida (SWLS)</i>	5	25	18.10	3.60	.83
<i>BES - Afecto Negativo (AN)</i>	10	48	17.59	6.45	.84
<i>BES - Afecto Positivo (AP)</i>	10	50	30.41	6.97	.83
<i>QVA – Interpessoal (QVA Inter)</i>	23	65	47.00	7.22	.50
<i>QVA – Carreira (QVA Car)</i>	15	66	47.49	9.32	.72
<i>QVA – Institucional (QVA Inst)</i>	13	40	27.24	4.60	.44
<i>QVA – Pessoal (QVA Pes)</i>	13	65	46.71	9.03	.79
<i>QVA - Estudo/Curso (QVA Est)</i>	25	60	43.27	6.67	.64
<i>EISES - Relacionamento Interpessoal (RI)</i>	4	15	11.91	2.23	.67
<i>EISES - Bem-Estar Pessoal (BE)</i>	4	20	14.51	3.32	.72
<i>EISES - Equilíbrio Emocional (EM)</i>	3	15	11.26	2.69	.82

Observa-se, ainda, que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual evidenciam maior pontuação na dimensão interpessoal ($M=49.08$, $DP=8.89$; $t=3.24$, $p\leq.001$) das vivências acadêmicas do que aqueles que permanecem na mesma habitação. Verifica-se, também, que existem diferenças nas dimensões da carreira ($F=3.713$, $p=.025$), da instituição ($F=3.536$, $p=.030$) e do estudo ($F=6.332$, $p=.002$) das vivências acadêmicas em função do factor número de matrículas. Recorrendo ao método de contraste LSD foi possível identificar que esta diferença ocorre favorecendo os alunos que apresentam uma matrícula.

Por último, verificam-se diferenças estatisticamente significativas em algumas dimensões psicológicas em função da faculdade frequentada. Os

alunos inscritos em cursos da FCHS apresentam valores mais elevados nos afectos positivos ($F=5.183$, $p\leq.000$), bem como nas dimensões interpessoal ($F=7.484$, $p\leq.000$), da carreira ($F=7.585$, $p\leq.000$), da instituição ($F=14.493$, $p\leq.000$) e do estudo ($F=4.632$, $p=.001$) das vivências académicas. Por outro lado, os alunos que frequentam a ESSauF apresentam índices superiores na dimensão relacionamento interpessoal ($F=2.851$, $p=.024$) da escala de integração social; e, por último, os alunos do IST apresentam resultados que lhes são favoráveis nas subescalas de bem-estar pessoal ($F=5.948$, $p\leq.000$) e de equilíbrio emocional ($F=2.996$, $p=.019$) da integração social no ensino superior.

Quando correlacionadas as medidas de bem-estar e da integração social com as diversas dimensões do ajustamento académico (tabela 3), é possível observar que quase todas as associações são estatisticamente significativas. Relativamente às primeiras, é de destacar a associação positiva de todas as dimensões das vivências académicas com a componente satisfação com a vida e com o afecto positivo. Os afectos negativos registam associações em sentido inverso, conforme esperado, com todas as dimensões do ajustamento académico, apesar de nem todas apresentarem valor estatisticamente significativo. Quanto às segundas, é de salientar as associações em sentido positivo entre todas as variáveis das vivências académicas e as três dimensões da integração social ensino superior. Ao nível particular, distinguem-se as seguintes associações: da dimensão interpessoal das vivências académicas com o relacionamento interpessoal com os pares ($r=.54$), e ainda, com a satisfação com a vida e com os afectos positivos ($r=.30$); da dimensão da carreira com a satisfação com a vida ($r=.35$) e com o equilíbrio emocional ($r=.33$); da dimensão pessoal com cada uma das dimensões da integração social no ensino superior – equilíbrio emocional ($r=.67$), bem-estar pessoal ($r=.60$) e relações interpessoais com os pares ($r=.48$) – e ainda, com a satisfação com a vida ($r=.44$), bem como com os afectos negativos, mas em associação inversa ($r=-.56$); e por último, da dimensão estudo das vivências académicas com os afectos positivos ($r=.30$). As demais associações com o ajustamento académico

apresentam índices de relação mais fracos ou não são estatisticamente significativos.

Tabela 3: Correlações inter-variáveis

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>1. SWLS</i>										
<i>2. AP</i>	.35**									
<i>3. AN</i>	-.31**	.00								
<i>4. QVA Inter</i>	.30**	.30**	-.07							
<i>5. QVA Car</i>	.35**	.22**	-.16**	.39**						
<i>6. QVA Inst</i>	.19**	.21**	-.02	.34**	.45**					
<i>7. QVA Pes</i>	.44**	.18**	-.56**	.25**	.29**	.07				
<i>8. QVA Est</i>	.27**	.30**	-.11*	.34**	.42**	.33**	.28**			
<i>9. RI</i>	.33**	.23**	-.29**	.54**	.28**	.16**	.48**	.22**		
<i>10. BE</i>	.33**	.11*	-.38**	.08	.16**	.04	.60**	.24**	.39**	
<i>11. EE</i>	.38**	.19**	-.49**	.23**	.33**	.15**	.67**	.17**	.58**	.60**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Através desta análise foi possível observar, ainda, que as associações dentro de cada componente em estudo (bem-estar subjectivo, integração social no ensino superior e vivências académicas), são estatisticamente significativas, na maioria dos casos, e vão de encontro aos resultados esperados e previstas teoricamente.

Procurando aprofundar as relações existentes entre o bem-estar subjectivo e as variáveis de ajustamento académico recorreu-se à aplicação de uma equação de regressão múltipla pelo método *stepwise*, cujos resultados são apresentados na tabela 4. Na equação tivemos em consideração as variáveis de BES (afecto negativo, afecto positivo e satisfação com a vida) e as de integração social (relacionamento interpessoal, BEP e equilíbrio emocional) como variáveis predictoras e, as variáveis das vivências académicas (interpessoal, pessoal, estudo, institucional e carreira) como dependentes.

Tabela 4: Variáveis preditivas das dimensões das vivências acadêmicas.

<i>Variável dependente</i>	<i>Variável preditiva</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>Sig</i>
<i>Interpessoal</i>	<i>Relacionamento Interpessoal</i>	<i>1.845</i>	<i>.571</i>	<i>11.904</i>	<i>.000</i>
	<i>Afecto positivo</i>	<i>.158</i>	<i>.153</i>	<i>3.336</i>	<i>.001</i>
	<i>Bem-estar pessoal</i>	<i>-.451</i>	<i>-.208</i>	<i>-4.368</i>	<i>.000</i>
	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>.264</i>	<i>.132</i>	<i>2.804</i>	<i>.007</i>
<i>R2 ajustado .389 (F=54.858; p<.000)</i>					
<i>Carreira</i>	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>.695</i>	<i>.268</i>	<i>5.003</i>	<i>.000</i>
	<i>Equilíbrio emocional</i>	<i>.802</i>	<i>.232</i>	<i>4.318</i>	<i>.000</i>
<i>R2 ajustado .168 (F=35.135; p<.000)</i>					
<i>Instituição</i>	<i>Afecto Positivo</i>	<i>.103</i>	<i>.156</i>	<i>2.759</i>	<i>.006</i>
	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>.176</i>	<i>.138</i>	<i>2.432</i>	<i>.016</i>
<i>R2 ajustado .053 (F=10.436; p<.000)</i>					
<i>Pessoal</i>	<i>Equilíbrio emocional</i>	<i>1.005</i>	<i>.299</i>	<i>5.966</i>	<i>.000</i>
	<i>Afecto negativo</i>	<i>-.349</i>	<i>-.249</i>	<i>-6.405</i>	<i>.000</i>
	<i>Bem-estar pessoal</i>	<i>.706</i>	<i>.260</i>	<i>6.112</i>	<i>.000</i>
	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>.385</i>	<i>.153</i>	<i>4.132</i>	<i>.000</i>
	<i>Relacionamento interpessoal</i>	<i>.393</i>	<i>.168</i>	<i>2.345</i>	<i>.020</i>
<i>R2 ajustado .624 (F=113.106; p<.000)</i>					
<i>Estudo</i>	<i>Afecto positivo</i>	<i>.227</i>	<i>.237</i>	<i>4.402</i>	<i>.000</i>
	<i>Bem-estar pessoal</i>	<i>.339</i>	<i>.169</i>	<i>3.160</i>	<i>.002</i>
	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>.245</i>	<i>.132</i>	<i>2.328</i>	<i>.021</i>
<i>R2 ajustado .141 (F=19.440; p<.000)</i>					

Assim, foi possível observar que 39% da variância dos resultados obtidos na dimensão interpessoal do ajustamento acadêmico é explicada pelos seguintes preditores, por ordem decrescente de importância: dimensão do relacionamento interpessoal da integração social no ensino superior, afectos positivos, dimensão do bem-estar pessoal da integração social no ensino superior e satisfação com a vida. No que se refere à dimensão da carreira é de notar que as variáveis consideradas explicam 17% da variância de resultados nesta medida das vivências acadêmicas, recaindo as principais influências sobre a satisfação com a vida e o equilíbrio emocional. Quanto à dimensão da instituição, as variáveis psicológicas estudadas explicam, apenas, 5% da variância de resultados, para o qual contribuem os afectos positivos e a satisfação com a vida. Foi possível verificar que as variáveis: equilíbrio emocional; afectos negativos; bem-estar pessoal; satisfação com a vida; e relacionamento interpessoal, apresentadas por ordem decrescente de importância preditiva, explicam 62% da variância dos resultados da dimensão pessoal das vivências acadêmicas. Por último, foi possível observar que 14%

da variância dos resultados obtidos na dimensão do estudo do ajustamento académico é explicada pelos seguintes preditores: afecto positivo, bem-estar pessoal e satisfação com a vida.

Discussão

Uma boa adaptação do estudante ao ensino superior e o seu sentimento de pertença e de felicidade podem condicionar, ou favorecer, o seu percurso académico e a sua estadia na universidade.

Neste sentido, é possível observar que as alunas da nossa amostra valorizam mais os estudos e o trabalho académico do que os homens. Este resultado vai no sentido esperado, corroborando o preconizado pelo senso comum e está de acordo com o obtido noutros estudos.

Contrariamente ao observado noutras investigações (por exemplo Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008; Zheng, Sang, & Wang, 2004), no nosso estudo observou-se, apenas, uma tendência, sem relevância estatística, dos inquiridos do sexo feminino para expressarem mais afectos negativos do que positivos.

Por outro lado, foi possível observar que os alunos que devido ao ingresso na Universidade do Algarve foram obrigados a deslocar-se da sua residência habitual revelaram uma maior preocupação com as questões interpessoais. Esta importância prende-se essencialmente com facto de, na distância de familiares e amigos, necessitarem de se integrar física e emocionalmente no novo contexto. Neste sentido, pode considerar-se que o novo grupo de pares se vai constituir como uma nova "família", onde se fortalecem os laços afectivos e se possibilita o apoio emocional, que provavelmente reduzirá eventuais manifestações emocionais desfavoráveis provocadas, por exemplo, pelo stress da mudança e da necessidade de adaptação.

No presente trabalho, e à semelhança do que foi observado no estudo realizado por Diniz e Almeida (2006), à medida que os alunos avançam no seu percurso académico, começam a centrar-se, cada vez mais, na gestão das suas responsabilidades enquanto estudantes universitários. Assim, neste estudo

verificou-se a existência de uma progressão da importância com a carreira, a instituição e com o estudo à medida que o número de matrículas vai aumentando.

No que se refere às diferenças encontradas ao nível das faculdades ou escolas superiores frequentadas, é de notar que os alunos que frequentam a FCHS evidenciam maiores preocupações com o seu futuro profissional do que os alunos das restantes, o que poderá estar relacionado com o facto dos cursos ministrados nesta unidade orgânica serem predominantemente frequentados por estudantes do sexo feminino. Por outro lado, é ainda de notar que os inquiridos que frequentam a FCHS e a ESSauF dão bastante importância às relações interpessoais, o que poderá ser justificado pelo facto dos cursos frequentados estarem associados à saúde (enfermagem e ortoprotesia) e ao trabalho com o outro e para o outro (psicologia e línguas e comunicação), ou seja, directa ou indirectamente relacionadas com profissões que estão associadas ao trabalho mais directo com outras pessoas. Neste sentido, seria também de esperar que os alunos que frequentam a ESEC (design de comunicação e educação social) evidenciassem resultados semelhantes, o que não se verificou. Por último, é pertinente sublinhar que os alunos que estudam no IST apresentam maiores níveis de equilíbrio emocional e bem-estar pessoal. Este resultado parece sugerir que estes alunos (57% dos inquiridos dos homens da amostra) preocupam-se mais em sentir-se bem consigo próprios e em fazer actividades que os mantenham satisfeitos, não se focando tanto nos esforços académicos e no futuro. Aliás, são os alunos desta escola superior que apresentam maior média de disciplinas em atraso ($M=2.81$, $DP=2.73$).

O presente trabalho tinha como objectivo central analisar o contributo do bem-estar subjectivo e da integração social no ajustamento académico. Os resultados obtidos salientam que as vivências académicas são, em grande medida, influenciadas por aspectos internos do indivíduo. São de salientar, em particular, as influências das variáveis em análise sobre a dimensão pessoal e a dimensão interpessoal das vivências académicas. Na dimensão do bem-estar subjectivo a componente cognitiva, satisfação com a vida, assume lugar de destaque, revelando-se um preditor estatisticamente significativo para qualquer

dimensão do ajustamento académico. Já em relação à variável da integração social, o bem-estar psicológico assume papel de destaque sobre as dimensões interpessoal, pessoal e de estudo das vivências académicas.

Neste sentido, é possível observar que o bem-estar subjectivo, a integração social e as experiências vividas ao longo da frequência universitária desempenham um papel fundamental ao longo do percurso académico, pelo que se pode concluir que a felicidade do estudante influencia o seu ajustamento académico.

Conclusões

O ingresso no ensino superior e a adaptação à universidade apresentam-se como um período crucial de mudança e crescimento dos alunos que optam por continuar o seu desenvolvimento académico, pelo que se revela como uma etapa exigente e desafiante. Assim, conhecer como estes encaram este momento da sua vida permite ajuda-los a ultrapassar possíveis dificuldades e evitar o aparecimento de consequências negativas, como por exemplo reprovações, desistências, problemas psicológicos, entre outros.

Neste estudo verificou-se que a felicidade e a integração social ao ensino superior desempenham um papel extremamente importante para o aluno e para a sua estadia na universidade. Assim, conclui-se que o modo como o estudante se sente condiciona o modo como avalia e se move no sentido do seu ajustamento.

É de notar que para uma melhor compreensão desta relação e para a generalização dos resultados obtidos seria aconselhável, em primeiro lugar o aumento da amostra, equilibrando-a em termos de sexo e de número de matrículas e também a sua reprodução noutros estabelecimentos de ensino. Além disso, considera-se também pertinente a realização de uma análise mais pormenorizada em termos de número de matrículas, de faculdade ou escola superior frequentada e quanto à idade (pois o facto dos estudantes virem de um percurso escolar ou, pelo contrário, ingressarem no ensino superior alguns anos mais tarde, poderá condicionar as suas prioridades, modo de ver e avaliar a vida, entre outros).

Por outro lado, considera-se ainda pertinente realizar uma investigação que tivesse em conta outras variáveis que possam influenciar o ajustamento académico dos estudantes, como por exemplo nível sócio-económico, sucesso académico, stress académico, estratégias de coping.

É de notar que, tal como foi referido anteriormente, o presente estudo apresenta algumas limitações ao nível da amostra, nomeadamente na distribuição por género, número de matrículas, ano e curso frequentado.

Bibliografia

- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C., & Neves, M. (2008). Locus de Controle e Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina* , 13, 1-16.
- Almeida, L., Ferreira, A., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de um Versão Reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia* , 3, 181-207.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescents* , 32 (2), 67-79.
- Bowling, A. (2005). *Measuring Health - A Review of Quality of Life Measurement Scales* (3ª ed ed.). England: Open University Press.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, Bem-Estar Subjectivo e Comportamento Académico de Estudantes Universitários. *Psicologia em Estudo* , 11 (3), 533-539.
- Compton, W. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Costa, E., & Leal, I. (2006). Estratégias de Coping em Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica* , 2 (XXIV), 189-199.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New Directions In Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge. *Indian Journal of Clinical Psychology* , 27, 21-33.
- Diener, E., Sapyta, J., & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry* , 9 (1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology* , 24, 25-41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* , 125, 276-302

- Dinis, A., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de Construção e Validação. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 461-478.
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação Académica em Estudantes do 1º Ano: Diferenças de Género, Situação de Estudantes e Curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005a). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005b). Contribuição para o Estudo da Versão Portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo Psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 219-227.
- Giacomoni, C. (2004). Bem-Estar Subjectivo: em Busca da Qualidade de Vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Imaginário, S., Duarte, J., Jesus, S., & Vieira, L. S. (2010). O Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da UAlg. *Poster apresentado no IX Encontro de Psicologia no Algarve, 19-20 Maio*. Faro: Universidade do Algarve.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social Cognitive Predictors of Academic Adjustment and Life Satisfaction in Portuguese College Students: A Longitudinal Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Michalos, A. (1991). *Global Report on Students Well-Being*. Nova Iorque: Springer.
- Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J., & Diniz, A. (2010). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Estudos de Validade com Estudantes da Universidade do Algarve. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, et al. (Edits.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 103-115). Braga: Psiquilibrios.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990
- Ribeiro, J. P. (2006). Relação entre a Psicologia Positiva e as suas Variáveis Protectoras e a Qualidade de Vida e Bem-Estar como Variáveis de Resultado. In I Leal (Coord.). *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (pp 231-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.



- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º Ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (3) 503-515.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU): Estudo com Estudantes de Ciências e Tecnologias versus Ciências Sociais e Humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.
- Souza, C. (2007). Qualidade de Vida e Saúde. In M. Siqueira, S. N. Jesus & V. Oliveira (Org.). *Psicologia da Saúde – Teoria e Pesquisa* (pp 139-150). São Bernardo do Campo: Editora Metodista.
- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2007). A felicidade nos professores como expressão de saúde. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. Oliveira (Orgs.). *Psicologia da Saúde: teoria e pesquisa* (pp. 259-286). São Bernardo do Campo: Editora Metodista.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective Well-Being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5, 57-72.

Recebido 2/4//2011. Aceito 1/6/2011.