



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **Bem-estar subjetivo e Funcionamento Psicológico Positivo: Estudo longitudinal com estudantes do Ensino Superior**

(Versão final após defesa)

**Adriana dos Santos Levindo**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Ema Patrícia Oliveira

**Covilhã, Maio de 2020**



Às minhas filhas Camilla e Larissa  
e ao meu sobrinho Enzo



## Agradecimentos

Começo agradecendo à Deus, à Ele toda honra, toda glória e todo louvor! Eu nem sempre estive com Ele, mas Ele sempre esteve comigo.

À minha Orientadora Professora Doutora Ema Patrícia Oliveira, por todas as vezes que cheguei às reuniões de orientação “desesperada”, achando que não conseguiria, que era muito para mim e saí de lá tranquila, com todo conhecimento e motivação fundamentais para prosseguir. Obrigada por acreditar mais em mim que eu mesma!

Às minhas filhas, pela inesgotável tolerância em suportar toda minha ausência, pelo amor incondicional e atitude positiva, fundamentais para a realização deste trabalho. Vocês são a base de tudo! Mamãe ama mais que tarte de maçã!

À minha mãe, por me mostrar que nunca é tarde para realizar nossos sonhos. Ela tirou a Licenciatura aos 50 anos e, seguidamente, duas pós-graduações. É a minha inspiração, meu orgulho!

À minha irmã, cunhado e sobrinho, por todas as orações, por serem família sempre presente e por me “aturarem” sempre que precisei “sair de cena”. Amo vocês!

À amiga Madalena Pinto, por ser minha companheira de aventuras, por compartilhar comigo os principais episódios da minha passagem por essa cidade e Universidade. Dividimos as alegrias e os “perrengues” e não nos deixamos “enlouquecer”. Vencemos amiga! Agora é da Covilhã para a vida!

À amiga Helena Baptista, por toda sua generosidade e paciência comigo. Apesar de ter a idade da minha filha, é dona de uma maturidade e de um amor pela psicologia, que me encanta. Obrigada por me permitir chorar e desabar sempre que precisei e por me trazer de volta renovada e ainda mais motivada a continuar. Coimbra nos espera amiga!

Ao amigo Francisco Rebelo, pela sua infinita paciência em me explicar estatística milhões de vezes! Incansável em responder às perguntas mais estapafúrdias do mundo, sempre com um sorriso largo e uma palavra de motivação. Você não existe Chico!

Ao António Dias, pela motivação que faltava para a conclusão dessa dissertação. Chegou em minha vida de repente e fez toda a diferença. Amo-te!

Aos professores do Departamento de Psicologia da Universidade da Beira Interior, por todo conhecimento compartilhado e a todos os estudantes que gentilmente dispuseram de um pouco do seu tempo para responder o protocolo de investigação.

À todos o meu muito obrigada!



## Resumo

A generalidade dos estudantes ingressa no Ensino Superior (ES) com expectativas positivas de sucesso. No entanto, muitos experienciam dificuldades diversas na sua adaptação, que poderão afetar o seu bem-estar e o seu desempenho académico. O objetivo principal deste estudo é analisar o bem-estar subjetivo e o funcionamento psicológico positivo de estudantes ao longo do seu percurso no ES. Além disso, pretende-se analisar a relação destes constructos com as variáveis ano de estudo, sexo, deslocação da residência habitual e rendimento académico. Participaram 137 estudantes, em dois momentos distintos, com um ano de intervalo: quando frequentavam o 1º ( $n = 95$ ) ou o 2º ano ( $n = 42$ ) da licenciatura e um ano depois. Foram utilizadas a *Satisfaction With Life Scale* (SWLS), a *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) e a Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP). Os resultados, na amostra global, não revelaram diferenças significativas entre os dois momentos (M1 e M2) nas dimensões e nos constructos em estudo, apontando para uma estabilidade temporal quer ao nível do BES, quer ao nível do FPP e dos recursos que este constructo envolve. Contudo, a análise separada dos estudantes em função do ano escolar, revelou um decréscimo significativo na dimensão Autoestima do 1º para o 2º ano, bem como uma melhoria na Autonomia, do 2º para o 3º ano. Além disso, os estudantes que se encontravam deslocados de sua residência habitual registraram um aumento significativo na dimensão Satisfação com a Vida à medida que progredem no ES. Considerando a variável sexo, apenas se verificaram diferenças na dimensão Curiosidade, sendo a pontuação mais favorável no sexo feminino. Relativamente ao rendimento académico, evidenciaram-se correlações significativamente positivas entre as notas de acesso ao ES e o Afeto Positivo, o Afeto Negativo, o Otimismo e a Vitalidade. Conclui-se com uma reflexão em torno do acompanhamento fornecido aos estudantes ao longo do seu percurso no ES, com um foco particular no momento da transição e em certos subgrupos que poderão estar em maior risco, em termos de funcionamento psicológico e adaptação académica.

## Palavras-chave

Bem-estar, Satisfação com a Vida, Funcionamento Psicológico Positivo, Estabilidade, Adaptação ao Ensino Superior



## Abstract

Most students enter Higher Education (HE) with positive expectations for success. However, many experience different difficulties in their adaptation, which may affect their well-being and academic performance. The main objective of this study is to analyze the subjective well-being and the positive psychological functioning of students on their path in HE. In addition, it is intended to analyze the relationship of these constructs with the variables year of study, sex, displacement of habitual residence and academic performance. 137 students participated, in two different moments, one year apart: when they attended the 1st ( $n = 95$ ) or 2nd year ( $n = 42$ ) of the degree and one year later. The Satisfaction With Life Scale (SWLS), the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and the Positive Psychological Functioning Scale (PPFS) were used. The results, in the global sample, did not reveal significant differences between the two moments (M1 and M2) in the dimensions and constructs under study, pointing to a temporal stability in SWB and PPF, and also, in the resources that this construct involves. However, the separate analysis of students according to the school year, revealed a significant decrease in the Self-esteem dimension from the 1st to the 2nd year, as well as an improvement in Autonomy from the 2nd to the 3rd year. In addition, students who moved from their usual residence, registered a significant increase in the Life Satisfaction dimension, as they progress in HE. Considering the gender variable, there were only differences in the Curiosity dimension, with the most favorable score in females. Regarding academic performance, there were significant positive correlations between the grades of access to HE and Positive Affect, Negative Affect, Optimism and Vitality. It concludes with a reflection on the monitoring provided to students along their path in HE, with a particular focus on the moment of transition and certain subgroups that may be at greater risk, in terms of psychological functioning and academic adaptation.

## Keywords

Well-being, Life Satisfaction, Positive Psychological Functioning, Stability, Adaptation to Higher Education



# Índice

|  |      |
|--|------|
| Lista de Figuras .....   | xiii |
| Lista de Tabelas .....   | xv   |
| Lista de Acrónimos .....   | xvii |
| Introdução .....   | 1    |
| Parte I - Componente teórica .....   | 5    |
| 1. Abordagens conceituais e avaliação do bem-estar .....   | 5    |
| 1.1. Bem-estar Subjetivo (Diener, 1984) .....  | 7    |
| 1.2. Bem-Estar psicológico (Ryff, 1989) .....  | 8    |
| 1.3. Teoria do Bem-Estar (Seligman, 2011) .....  | 10   |
| 1.4. Teoria ampliar-e-construir das emoções positivas (Fredrickson, 1998) .....  | 12   |
| 1.5. Teoria da conservação de recursos (Hobfoll, 1989) .....   | 14   |
| 1.6. Avaliação do Bem-Estar .....  | 15   |
| 1.6.1 Principais métodos de avaliação do bem-estar .....   | 15   |
| 1.6.2 Alguns instrumentos mais utilizados .....  | 17   |
| 2. O Bem-Estar em estudantes do Ensino Superior .....  | 19   |
| 2.1 Transição e adaptação ao Ensino Superior de estudantes tradicionais e não tradicionais ...   | 19   |
| 2.2 Estudos sobre o bem-estar e seus correlatos no Ensino Superior .....   | 22   |
| 2.3 Estabilidade temporal do bem-estar .....   | 26   |
| Parte II - Componente empírica .....   | 31   |
| 1. Objetivos e hipóteses de investigação .....   | 31   |
| 2. Método .....  | 33   |
| 2.1. Participantes .....   | 33   |
| 2.2. Instrumentos .....  | 35   |
| 2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico .....   | 36   |
| 2.2.2. Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP; Merino & Privado, 2015; versão portuguesa adaptada por Oliveira, Merino, Privado e Almeida, 2018) ..... | 36   |
| 2.2.3. Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; versão portuguesa adaptada por Martins, Araújo e Almeida, 2015) .....           | 38   |
| 2.2.4. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; versão portuguesa de Galinha, Pereira e Esteves, 2014) .....                  | 38   |
| 2.3. Procedimento .....  | 39   |
| 3. Resultados .....  | 41   |
| 4. Discussão .....   | 51   |
| Conclusão .....  | 55   |
| Referências Bibliográficas .....   | 57   |
| Anexos .....   | 69   |
| Anexo A .....  | 71   |
| Questionário Sociodemográfico e Académico .....  | 71   |



## Lista de Figuras

**Figura 1.** Percentagem de estudantes por curso

**Figura 2.** Variação percentual das médias do 1º para o 2º momento de recolha de dados



## Lista de Tabelas

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes em função do ano, do sexo e da idade (M2)

**Tabela 2.** Distribuição dos estudantes segundo o curso e o sexo

**Tabela 3.** Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respectivas diferenças, tomando a amostra global

**Tabela 4.** Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respectivas diferenças, segundo o ano frequentado pelos estudantes (G1/G2)

**Tabela 5.** Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respectivas diferenças, segundo a deslocação de residência (S/N)

**Tabela 6.** Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas no M2 e respectivas diferenças, em função do sexo

**Tabela 7.** Correlações ( $r$  de Pearson) entre as medidas de BES e FPP e as medidas de rendimento académico



## Lista de Acrónimos

|               |   |
|---------------|---|
| <b>ES</b>     | Ensino Superior   |
| <b>IES</b>    | Instituição de Ensino Superior                            |
| <b>UBI</b>    | Universidade da Beira Interior                            |
| <b>BES</b>    | Bem-Estar Subjetivo                                       |
| <b>BEP</b>    | Bem-Estar Psicológico                                     |
| <b>SWLS</b>   | <i>Satisfaction With Life Scale</i>                       |
| <b>EFPP</b>   | Escala de Funcionamento Psicológico Positivo              |
| <b>SCV</b>    | Satisfação com a Vida                                     |
| <b>FPP</b>    | Funcionamento Psicológico Positivo                        |
| <b>TCR</b>    | Teoria da Conservação de Recursos                         |
| <b>EBEP</b>   | Escala de Bem-Estar Psicológico                           |
| <b>EMMBEP</b> | Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico |
| <b>UC</b>     | Unidade Curricular  |



## Introdução

O contexto universitário apresenta-se como um ambiente propício ao desenvolvimento e aquisição de capacidades e competências. Concomitantemente, favorece o estudo do modo como os estudantes encaram os novos desafios e da forma como as experiências académicas lhes suscitam mudanças (Diniz & Almeida, 2006). Nas últimas décadas houve um aumento expressivo de estudantes a ingressar no Ensino Superior, na generalidade, com grandes expectativas positivas de sucesso. No entanto, a investigação aponta que muitos deles experienciam dificuldades diversas na sua adaptação ao ES, podendo tais dificuldades afetar o seu bem-estar, aprendizagem e rendimento académico, especialmente no período de transição, podendo, em situações mais extremas, conduzir ao abandono. Neste momento necessitam lançar mão de recursos internos e externos e também de apoio na promoção do bem-estar por parte da instituição, para que seja minimizado o impacto ao nível académico e psicossocial.

As principais perspetivas psicológicas sobre o bem-estar baseiam-se em duas tradições: o bem-estar hedónico, cuja importância centra-se na experiência afetiva e satisfação do indivíduo (Diener, 2009) e o bem-estar eudaimónico, centrado na importância da autorrealização (Waterman, Schwartz & Conti, 2008), das motivações individuais (Deci & Ryan, 2008) e da presença de estados cognitivos e emoções positivas (Seligman, 2011). Dessa forma, o bem-estar subjetivo, baseado na premissa do hedonismo, refere-se às avaliações que as pessoas fazem das suas vidas, quer na dimensão afetiva, quer na cognitiva (Diener, 2000) e, sob uma perspetiva eudaimónica, o bem-estar psicológico reporta-se ao desenvolvimento humano na superação dos desafios existenciais de vida, contemplando várias dimensões do funcionamento psicológico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Destacam-se como referências mais determinantes para o entendimento do bem-estar e suas dimensões, os conceitos de Bem-Estar Subjetivo (Diener, 1984), Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989), a Teoria do Bem-Estar (Seligman, 2011), a Teoria Ampliar-e-Construir das Emoções Positivas (Fredrickson, 1998) e a Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989). Diener (1984) refere que existem duas perspetivas psicológicas que modelam o conceito de BES. A primeira, baseada nas teorias acerca dos estados emocionais, afetos e sentimentos, nomeadamente afetos positivos e afetos negativos, constitui a dimensão emocional de BES. A segunda, baseada nos domínios da cognição, se operacionaliza por avaliações de satisfação, nomeadamente com a vida de um modo geral e específico, constitui a dimensão cognitiva de BES. Ryff (1989) elaborou uma proposta integradora, baseada numa revisão alargada da literatura e em diversos estudos empíricos, num modelo multidimensional de BEP, que engloba seis dimensões nucleares do funcionamento psicológico: autoaceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do meio, propósito de vida

e crescimento pessoal. Com isto, pretendeu ultrapassar as restrições do modelo do BES, integrando o bem-estar na esfera da saúde mental positiva. De acordo com Seligman (2011), a teoria do bem-estar é composta por cinco elementos, nomeadamente, a emoção positiva, o envolvimento, o significado, a realização pessoal e as relações positivas, que em inglês formam o acrónimo PERMA (*positive emotion, engagement, meaning, positive relationships e accomplishment*) e cada um destes possui propriedades que o qualificam como tal. Fredrickson (2000) refere que as experiências de emoções positivas têm o papel de ampliar os modos habituais de pensar e de construir recursos pessoais para lidar com as vicissitudes da vida. Com isto, muito provavelmente, as emoções positivas apresentam-se como o ingrediente ativo que impulsiona a saúde e o bem-estar dos indivíduos. Hobfoll (2002) refere que os recursos psicológicos são de suma importância para o bem-estar psicológico e para a saúde física e mental. Dessa forma os indivíduos esforçam-se para obter, manter e proteger recursos.

A investigação acerca do bem-estar sugere uma gama de métodos e instrumentos utilizados para avaliar as diversas dimensões do constructo. No entanto, ao buscarmos meios específicos de avaliação do funcionamento psicológico positivo das pessoas, com base nos modelos de bem-estar, encontramos desde escalas de item único, até escalas mais amplas. Estudos apontam para o carácter multifatorial e multidimensional do bem-estar, demandando assim a imprescindibilidade do desenvolvimento de medidas específicas para sua avaliação (Giacomoni, 2004).

O estudo do bem-estar não tem sido consensual no que se reporta à estabilidade temporal deste constructo e ao grau de influência de fatores internos e externos ao indivíduo na sua estabilidade, tanto a curto, como a longo-prazo. Da mesma forma, não têm sido claros e unânimes os resultados da investigação em torno da relação entre o bem-estar (ou algumas das suas dimensões) e certas variáveis pessoais dos estudantes de Ensino Superior, como por exemplo o sexo (e.g., Coleta, Lopes, & Coleta, 2012; Garcia-Andaleta, 2013).

Assim, o presente estudo centrar-se-á no bem-estar subjetivo (i.e., a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo) e no funcionamento psicológico positivo dos estudantes ao longo do seu percurso no Ensino Superior, mais especificamente, durante o 1º ciclo de estudos (licenciatura). Adicionalmente, pretende-se analisar a relação entre estes constructos e algumas variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente o sexo, o ano escolar, a deslocação da residência habitual e variáveis académicas.

A sequência estrutural dessa dissertação é constituída por duas partes. Na primeira parte é apresentada, de forma mais aprofundada, aquelas abordagens que servem como referência mais determinante para a fundamentação e enquadramento do estudo empírico realizado e, também, os principais métodos e instrumentos de avaliação do bem-estar, tanto a nível nacional como internacional. Em seguida, apresentaremos uma síntese que pretende ilustrar o estado da arte da investigação, em geral, acerca do bem-estar no ES e, por fim,

terminaremos a parte teórica com uma abordagem da literatura acerca da estabilidade temporal do constructo em estudo, também com um foco particular nos estudantes do Ensino Superior. Por sua vez, na segunda parte é exposta a componente empírica deste estudo onde são apresentados os objetivos e hipóteses de estudo, o método (participantes, instrumentos e procedimentos), os resultados obtidos, a discussão dos resultados com base na literatura revista e as conclusões deste estudo.

Para finalizar, este trabalho conta com uma reflexão acerca dos contributos desta investigação para a melhoria do acompanhamento fornecido aos estudantes ao longo do seu percurso no Ensino Superior, com um foco particular no momento da transição e em certos grupos, que poderão apresentar maior vulnerabilidade e risco de abandono ou insucesso académico.



# Parte I - Componente teórica

## 1. Abordagens conceituais e avaliação do bem-estar

O bem-estar é um constructo abrangente, complexo e de difícil operacionalização, sobre o qual existem múltiplas definições e modelos teóricos. Reconhecido amplamente como principal componente de uma vida saudável, tem sido alvo de interesse de filósofos e líderes religiosos desde a Antiguidade (Diener, Scollon & Lucas, 2003) e vem sendo estudado, mais recentemente, no âmbito da Psicologia por autores e investigadores especialmente dedicados ao desenvolvimento da Psicologia Positiva (Siqueira & Padovam, 2008). Seligman e Csikszentmihalyi (2000) sintetizam o campo da Psicologia Positiva em vários níveis, como segue:

The field of positive psychology at the subjective level is about valued subjective experiences: well-being, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present). At the individual level, it is about positive individual traits: the capacity for love and vocation, courage, interpersonal skill, aesthetic sensibility, perseverance, forgiveness, originality, future mindedness, spirituality, high talent, and wisdom. At the group level, it is about the civic virtues and the institutions that move individuals toward better citizenship: responsibility, nurturance, altruism, civility, moderation, tolerance, and work ethic. (p. 5)

As orientações da investigação desenvolvidas sobre o bem-estar no campo psicológico sintetizam-se de acordo com duas perspectivas principais (Ryan & Deci, 2001). A primeira diz respeito ao estado subjetivo de felicidade e foi influenciada pela corrente filosófica do hedonismo. Esta associa o bem-estar à felicidade enquanto experiência de prazer e ausência de sofrimento, ou seja, pela presença de afetos positivos e evitamento de emoções negativas (Bradburn, 1969). A segunda, centrada no bem-estar psicológico e influenciada pela perspectiva aristotélica eudaimónica de felicidade, baseia-se no entendimento de que o bem-estar está diretamente ligado ao funcionamento pleno do ser humano, ao desenvolvimento de suas potencialidades e crescimento pessoal, em busca da excelência e da autorrealização e de acordo com os objetivos pessoais e o sentido da vida para o próprio indivíduo (Siqueira & Padovam, 2008).

O termo hedonismo vem da palavra grega *hedonê*, cujo significado é prazer. Os apoiadores desta corrente filosófica defendiam que a felicidade correspondia à totalidade de momentos hedónicos experienciados pelo indivíduo, pelo que tipicamente o bem-estar hedónico tende a

ser visto por um estado vivenciado mais a curto prazo (Ryan & Deci, 2001). Com base na premissa do hedonismo, na década de 60, surgiu o conceito de Bem-Estar Subjetivo. Como marcos da literatura acerca do tema, numa revisão histórica Siqueira e Padovam (2008) referem as obras de autores como Bradburn, Andrews e Withey e Campbell, Convergence e Rodgers.

Apesar da supremacia inicial da corrente hedónica, muitos filósofos inspirados sobretudo pelo conceito de *daimón* apresentado por Aristóteles, entenderam que a felicidade humana seria mais corretamente definida de acordo com uma visão eudaimónica. Para Aristóteles, filósofo grego, toda a ação do indivíduo tem um propósito e as pessoas procuram viver de acordo com o seu verdadeiro *daimón* ou verdadeiro *self*, procurando, assim, ter uma vida com significado. Desta forma, a eudaimonia, enquanto estado subjetivo, refere-se à maneira como se vive a vida e não à felicidade consequente, ou seja, foca-se mais na vivência e menos no bem-estar que dela resulta, mais nos processos e menos nos resultados propriamente ditos (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Huta, 2009). Baseado na perspectiva eudaimónica, nos anos 80, desponta o conceito de Bem-Estar Psicológico que, de um modo geral, reporta-se ao desenvolvimento humano na superação dos desafios existenciais de vida, contemplando várias dimensões do funcionamento psicológico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Apresenta-se neste capítulo, nos seus primeiros tópicos, uma descrição mais aprofundada sobre os conceitos de BES e BEP, de acordo com os autores mais significativos no seu estudo.

O debate acalorado entre os teóricos que defendem a corrente hedónica e os que defendem a corrente eudaimónica é antigo e contemporâneo, e reveste-se de grande importância não só ao nível teórico, mas também pelas implicações que daí decorrem para a prática. Atualmente, vários pesquisadores, suportados por evidências empíricas, defendem que o bem-estar é possivelmente melhor concebido como um fenómeno multidimensional, que inclui aspetos das perspectivas hedónicas e eudaimónicas de bem-estar (Huta, 2015; Ryan & Deci, 2001). Huta e Ryan (2010), por exemplo, defendem que a eudaimonia e a hedonia são melhor entendidas sob uma perspectiva de complementaridade, uma vez que a combinação de ambas contribui e influencia a perceção de bem-estar do indivíduo.

O bem-estar constitui uma extensa área de estudo, mesmo considerando apenas o enfoque psicológico, com um vasto conjunto de concetualizações e modelos teóricos para além das perspectivas já enunciadas sobre o BES e o BEP. A investigação desenvolvida até a atualidade reflete diferentes operacionalizações do conceito (Novo, 2003), o que dificulta a sua clara e sucinta definição. Apesar da diversidade de perspectivas e terminologias associadas, é consensual a consideração da multidimensionalidade deste constructo (Deci & Ryan, 2008; Keyes & Annas, 2009; Ryan & Deci, 2001).

Face ao exposto, optamos por apresentar neste trabalho, de forma mais aprofundada, aquelas abordagens que servem como referência mais determinante para a fundamentação e enquadramento do estudo empírico realizado, nomeadamente os conceitos de bem-estar

subjetivo (Diener, 1984), de bem-estar psicológico (Ryff, 1989), a Teoria do Bem-Estar (Modelo PERMA) (Seligman, 2011), a Teoria Ampliar-e-Construir das Emoções Positivas (Fredrickson, 1998) e a Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989). Em seguida, e em articulação com os modelos apresentados, descrevemos os principais métodos e instrumentos que têm sido utilizados, a nível nacional e internacional, para a avaliação do bem-estar, ou de algum dos seus componentes fundamentais.

## **1.1. Bem-estar Subjetivo (Diener, 1984)**

O conceito de bem-estar subjetivo (BES) emergiu numa altura em que as questões sociais, políticas e científicas se direccionavam no sentido de quantificar a qualidade de vida numa ótica subjetiva, em detrimento a indicadores económicos e demográficos (Diener, 1984). Este conceito, de acordo com Diener, Oishi e Tay (2018), engloba os julgamentos cognitivos reflexivos das pessoas sobre a sua satisfação com a vida e as suas vivências emocionais, em termos de predomínio de emoções positivas e agradáveis, sobre emoções desagradáveis ou negativas (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Assim, o bem-estar subjetivo refere-se às avaliações que as pessoas fazem das suas vidas, quer na dimensão afetiva, quer cognitiva (Diener, 2000), podendo esta última dimensão ser operacionalizada de um modo geral ou específico (Siqueira & Padovam, 2008). Um sentido subjetivo de felicidade e de satisfação com a vida é de grande importância, tanto para o indivíduo quanto para o bom funcionamento de uma sociedade (Diener et al., 2018).

Três aspetos podem ser destacados sobre o conceito e avaliação do bem-estar subjetivo. Em primeiro lugar, de acordo com Campbell (1976, citado por Diener, 1984), o BES foca-se na experiência pessoal do indivíduo, daí o termo “subjetivo”. Em segundo lugar, inclui medidas positivas, não sendo como a maior parte das medidas de saúde mental, que se baseiam apenas na ausência de fatores negativos. Em terceiro lugar, as medidas subjetivas de bem-estar normalmente incluem uma avaliação global de todos os aspetos da vida de uma pessoa. Embora o afeto ou a satisfação dentro de um determinado domínio possam ser avaliados, a ênfase é geralmente colocada num julgamento integrado da vida da pessoa (Diener, 1984).

Os fatores que sustentam ou influenciam o BES, de acordo com Diener et al. (2018), vão desde a genética às condições sociais. Estima-se que cerca de 30 a 40% da variação interindividual nas diferenças no BES possam ser atribuídos a fatores genéticos e os restantes 60 a 70% a fatores ambientais. De igual forma, existem algumas necessidades básicas e psicológicas, que quando satisfeitas, promovem o BES, independentemente de outras necessidades. Como exemplo de fator ambiental, com influência no BES, podemos referir o nível socioeconómico, visto que é fundamental para cumprir algumas necessidades básicas (e.g., alimentação, alojamento) e psicológicas (e.g., autonomia). Outro fator importante que pode influenciar o BES está relacionado com as circunstâncias e acontecimentos significativos da vida (e.g., a morte de um familiar, divórcio). Fatores comunitários e sociais também estão

associados ao BES, como por exemplo mudanças nos níveis de educação, padrões de emprego, urbanização (Diener, Oishi & Tay, 2018).

## **1.2. Bem-Estar psicológico (Ryff, 1989)**

Em termos gerais, enquanto o BES tem em conta que a felicidade é revelada através das avaliações acerca da satisfação com a vida e de um equilíbrio entre afetos positivos e negativos, o BEP, por outro lado, enfatiza o desenvolvimento humano e a capacidade do indivíduo para investir num crescimento pessoal contínuo ao longo da vida, melhorando a forma como enfrenta os desafios da vida, no sentido da sua realização pessoal (Siqueira & Padovam, 2008).

Em seu estudo, Ryff (1989) argumentou acerca da restrita fundamentação teórica em que se baseavam as primeiras conceções sobre o bem-estar e, conseqüentemente, a inobservância de aspetos importantes do funcionamento positivo. Desta forma, a autora pretendeu ultrapassar as restrições do modelo do BES, integrando o bem-estar na esfera da saúde mental positiva, o que levou a formular o conceito de Bem-Estar Psicológico (BEP). Para tanto, tomou como base as seguintes conceções teóricas: a conceção de autorrealização de Maslow, a visão de Rogers da pessoa em funcionamento pleno, os conceitos de individuação de Jung e Von Franz, conceção de maturidade de Allport e os critérios positivos de saúde mental de Jahoda. De igual forma, foram utilizadas visões teóricas sobre o desenvolvimento humano de Erickson, as tendências básicas de vida de Buhler e as descrições de Neugarten de mudança de personalidade na idade adulta e na velhice (Ryff, 1989).

Destas teorias, foi possível extrair os suportes conceituais necessários para firmar o processo aplicado na solução dos desafios que surgem durante a vida e que fazem parte do entendimento central do bem-estar psicológico. Paralelamente a estas vertentes teóricas, também foram utilizados critérios positivos associados à saúde mental, com o intuito de ratificar o conceito de bem-estar como ausência de doença e, desta forma, considerar um significado mais adequado e amplo de saúde psicológica (Ryff, 1989).

Com base nessa revisão da literatura, a autora elaborou uma proposta integradora, num modelo multidimensional de BEP, o qual engloba seis componentes nucleares do funcionamento psicológico positivo: autoaceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do meio, propósito de vida e crescimento pessoal.

A autoaceitação, considerada como uma dimensão central da saúde mental, surge como um ponto de convergência na literatura sobre o funcionamento positivo e implica um elevado nível de autoconhecimento e maturidade. Manter atitudes positivas sobre si mesmo e sobre a vida destaca-se como um critério central do bem-estar psicológico (Ryff, 1989).

O relacionamento positivo com as outras pessoas foi descrito como fortes sentimentos de empatia e apreço por todos os seres humanos, capacidade de amar intensamente, manter amizade e identificação mais completa com o outro. A capacidade de amar é, de igual forma, vista como um componente central da saúde mental (Ryff, 1989).

A autonomia tem a ver com o sentido de autodeterminação e autorregulação do comportamento (Ryff, 1989). Destacam-se como indicadores de autonomia o locus de controle interno (tendência para uma forte crença do indivíduo de que os acontecimentos da sua vida e o seu sucesso dependem de fatores que estão sob o seu próprio controle) e o uso de padrões internos de autoavaliação, resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas (Siqueira & Padovam, 2008).

O domínio do meio refere-se à capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características pessoais, de participação significativa no seu meio envolvente e de manipulação e controle de ambientes complexos, sendo estes fatores importantes em uma estrutura integrada do funcionamento psicológico positivo (Ryff, 1989).

O propósito de vida reporta-se à manutenção de objetivos, intenções e de sentido de direção perante a vida, assegurando o sentimento de que a vida tem um propósito ou significado, sendo este aspeto também importante para a saúde mental do indivíduo (Ryff, 1989).

Por fim, o crescimento pessoal é entendido como a necessidade de contínuo crescimento e aprimoramento pessoais, abertura a novas experiências, vencendo desafios ou tarefas que se apresentam em diferentes fases da vida. O indivíduo procura um constante desenvolvimento e transformação no sentido de alcançar a excelência e realizar suas potencialidades, de acordo com a perspectiva de eudaimonia de Aristóteles (Ryff, 1989).

Importa referir que, segundo Ryff (1989), estas seis dimensões descritas tratam-se de dimensões do bem-estar psicológico e não de fatores para proporcionar o bem-estar psicológico em si. Ademais, o grande contributo de Ryff, segundo Novo (2003), foi de reconhecer os pontos de concordância do quadro teórico e passá-los para o quadro empírico e, desta forma, condensar as dimensões do funcionamento psicológico positivo no cerne da saúde mental (Novo, 2003).

Em síntese, a ausência de uma teoria global única que assegure um embasamento para definir o bem-estar, levou Ryff a considerar a integração das propostas implícitas em diferentes modelos teóricos. Com isto, a abordagem do BEP apresenta-se como um modelo em que o funcionamento psicológico positivo revela-se como o resultado de um desenvolvimento e funcionamento positivos nas dimensões que abrangem a área da compreensão pessoal e interpessoal, a avaliação do passado, o envolvimento no presente e a mobilização para o futuro. O entendimento de felicidade, nesta perspectiva, com raízes no eudaimonismo

aristotélico, é considerado como resultado do desenvolvimento e da realização do indivíduo e não um fim em si mesma (Ryff, 1989), ao contrário da perspectiva hedónica da felicidade.

### 1.3. Teoria do Bem-Estar (Seligman, 2011)

Seligman, aquando da presidência da American Psychological Association (APA), no final da década de 90 do século passado, promoveu, juntamente com outros colegas, um forte impulso no desenvolvimento e consolidação da Psicologia Positiva, tendo também contribuído na construção de um modelo teórico, suportado e bastante investigado ao nível empírico, sobre o bem-estar (inicialmente designado como “Felicidade Autêntica” e, posteriormente reformulado pelo autor, passando a designar-se como “Teoria do Bem-Estar”, ou Modelo PERMA). Juntamente com outros pesquisadores, Seligman dedicou-se ao estudo empírico de vertentes positivas do funcionamento psicológico, que denominou como forças de caráter e virtudes, com o objetivo de promover uma mudança no enfoque da Psicologia clássica, nomeadamente o foco em aspetos deficitários, negativos ou problemáticos, muito associados à doença mental (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2009).

Na sua Teoria da Felicidade Autêntica, Seligman considerava que a felicidade pode ser dividida em três elementos distintos: emoções positivas, envolvimento e significado, os quais são eleitos a partir dos valores intrínsecos dos indivíduos. As emoções positivas incluem os sentimentos e afetos agradáveis (e.g., prazer, êxtase, conforto). O envolvimento centrado no “*flow*”, passa pela capacidade de o indivíduo se envolver numa atividade absorvente, do seu interesse de modo a sentir-se uno, ou seja, fica de tal forma envolvido nessa atividade que se abstrai de todo o resto; funde-se com o objeto, pois toda a atenção concentrada exigida neste processo extenua todos os seus recursos cognitivos e emocionais. O terceiro elemento, o significado, diz respeito à necessidade dos seres humanos de dar sentido e propósito à vida (Seligman, 2011).

Seligman (2011) refere a existência de três importantes carências na Teoria da Felicidade Autêntica. A primeira diz respeito à conotação de felicidade, popularmente conhecida como um estado de espírito alegre e animado. A segunda dá conta do lugar excessivamente especial da satisfação com a vida na avaliação de felicidade. A terceira refere-se ao fato de que a emoção positiva, o envolvimento e o significado não esgotam os elementos escolhidos pelo indivíduo de acordo com o seu valor intrínseco. Portanto, na altura, a criação de uma teoria que melhor especificasse estes elementos e que também suprisse tais carências, fez-se necessária, dando origem à Teoria do Bem-Estar (Seligman, 2011), também conhecida como Modelo PERMA (*Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*).

Desta forma, a Teoria do Bem-Estar defende que o tópico central em estudo na Psicologia Positiva é o bem-estar (e não a felicidade), e considera que este constructo é composto por vários elementos mensuráveis e reais, mas que por si só não o definem, não havendo uma

medida que o operacionalize, mas vários fatores que contribuem para ele. Nesse sentido, nem todos os elementos do bem-estar são simples autoavaliações de sentimentos e pensamentos de emoções positivas, do nível de envolvimento e de significado que o indivíduo tem na sua vida, como preconizava a Teoria da Felicidade Autêntica (Seligman, 2011). Portanto, a ciência que investiga o bem-estar constitui uma nova definição da Psicologia Positiva (Scorsolini-Comin, 2012).

A Teoria do Bem-Estar é composta por cinco elementos e cada um destes possui três propriedades que o qualificam como tal, que são: 1- contribuir para o bem-estar; 2- ser almejado por vários indivíduos pelo seu valor específico e não simplesmente para alcançar os outros elementos e 3- ser definido e medido de forma autônoma em relação aos outros elementos. Além dos 3 elementos já incluídos na Teoria da Felicidade Autêntica (emoção positiva, envolvimento e significado) na Teoria do Bem-Estar o autor acrescenta mais dois: a realização pessoal e as relações positivas. Assim, o acrônimo PERMA resulta da designação em inglês dos cinco elementos que compõem este modelo: *Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment* (Seligman, 2011), os quais descreveremos em seguida:

Emoção positiva: a felicidade e a satisfação com a vida deixam de ser o objetivo de toda a teoria e passam a ser um dos fatores incluídos no elemento da emoção positiva. Totalmente subjetiva, é constituída por sentimentos, como prazer, entusiasmo, êxtase, calor, conforto e sensações afins e, diante disto, é considerada o elemento hedônico da teoria (Seligman, 2011).

Envolvimento: são as tarefas em que o indivíduo apresenta total envolvimento e satisfação, que exigem grandes competências de realização e compromisso (Csikszentmihalyi, 1990). De igual modo à emoção positiva, o envolvimento é medido de forma subjetiva por autoavaliação e ambos satisfazem facilmente os três critérios que qualificam um elemento do bem-estar (Seligman, 2011).

Relações positivas: os indivíduos possuem uma necessidade de contato físico e emocional com os outros. Quanto maior o número de relacionamentos interpessoais significativos com familiares, amigos, colegas de trabalho, vizinhos e demais pessoas ao redor, maior a percepção de bem-estar. De acordo com Seligman (2011, p. 35) “as outras pessoas são o melhor antídoto para quando a vida está na mó de baixo e a forma mais fiável de a voltar a erguer”.

Significado: este elemento diz respeito à dedicação a algo superior a si mesmo, que pode ser fé religiosa, trabalho comunitário, família, uma causa política, uma instituição de caridade, um objetivo profissional ou criativo. O significado é, também, um componente subjetivo do bem-estar (Seligman, 2011).

Realização pessoal: na generalidade é almejada pelo seu caráter intrínseco, ainda que não traga consigo nenhuma emoção positiva. Os indivíduos são, em via de regra, ensinados que vencer não é tudo, no entanto é preciso vencer às vezes, para perceberem que seus esforços deram frutos, ou ainda somente vencer por vencer e, desta forma sentirem emoção positiva, por mais efêmera que seja (Seligman, 2011).

Em síntese, os elementos explorados apresentam-se como essenciais para o bem-estar e a satisfação com a vida dos indivíduos e, juntos, formam o alicerce sobre o qual se pode construir uma vida feliz (Seligman, 2011).

#### **1.4. Teoria ampliar-e-construir das emoções positivas (Fredrickson, 1998)**

A Teoria Ampliar-e-Construir das Emoções Positivas (*Broaden-and-Build Model of Positive Emotions*) foi desenvolvida por Fredrickson (1998, 2001, 2004), uma das principais estudosas da psicologia social e da ciência afetiva. A teoria de Fredrickson enquadra-se no primeiro pilar da Psicologia Positiva, nomeadamente, as emoções positivas, o prazer, os estados positivos de bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, a felicidade e o otimismo. É neste sentido que se justifica a referência a esta teoria, uma das mais referidas na literatura, no que se reporta ao estudo do bem-estar e do funcionamento psicológico positivo.

Os pressupostos do modelo de Fredrickson (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000; Fredrickson, 1998, 2001) contrariam os pressupostos-base dos modelos tradicionais. O primeiro é que as emoções concebem tendências específicas de ação, ou seja, emoções positivas, na maior parte das vezes, produzem impulsos para agir, elas denotam ser menos prescritivas do que emoções negativas sobre quais ações específicas devem ser tomadas. O segundo é que as emoções geram necessariamente tendências de ação física, ou seja, algumas das emoções positivas denotam suscitar mudanças prioritariamente na atividade cognitiva. Desta forma, no lugar de tendências de ação, mencionam-se as tendências de pensamento-ação. Assim, Fredrickson entende que tais tendências não são específicas, mas sim apresentam-se como um repertório com amplitude relativa (Fredrickson, 2000).

As emoções positivas e negativas têm funções adaptativas distintas e complementares (Tugade & Fredrickson, 2007). As emoções negativas geram tendências de ação específicas e adaptativas, ou seja, a ação foca-se e limita o pensamento e o corpo a ações ancestrais adaptativas testadas pelo tempo, representadas por tendências de ação específicas perante a ameaça, por uma questão de sobrevivência. Por sua vez, as emoções positivas aumentam a amplitude do pensamento e da ação e facilitam o desenvolvimento de recursos pessoais a longo prazo. Fredrickson descreveu cinco emoções positivas distintas: a alegria, o interesse, o contentamento, o orgulho e o amor que, embora fenomenologicamente diferentes partilham a capacidade para alargar os repertórios de pensamento-ação momentâneos e construir

recursos pessoais a longo prazo (Fredrickson, 1998, 2001). Esta teoria propiciou uma nova perspectiva sobre o significado adaptativo das emoções positivas. Desta forma, as vivências emocionais positivas desencadeiam nos indivíduos mais criatividade, informação, integração social e resiliência (Fredrickson, 1998, 2004, 2013). Ademais, constata-se que os recursos pessoais adquiridos pela experiência das emoções positivas, são duradouros e permanecem após os estados emocionais transitórios responsáveis pela sua aquisição, além de aumentarem e poderem ser utilizados em momentos futuros (Fredrickson, 1998, 2004).

Assim, as emoções positivas são capazes de alargar os padrões regulares de pensamentos dos indivíduos e, igualmente, criar recursos a longo prazo e contribuir para o bem-estar. Além disso, capacitam os indivíduos na solução de problemas gerados ou geradores de emoções negativas (Fredrickson, 1998, 2001; Fredrickson & Branigan, 2001). Portanto, no quadro desta teoria, as emoções positivas influenciam a cognição, o comportamento, a experiência subjetiva, a comunicação não-verbal e a atividade fisiológica, sendo este processo dinâmico e interativo, com uma influência mútua entre os diferentes mecanismos emocionais, cognitivos e comportamentais e altera-se ao longo do tempo (Fredrickson & Joiner, 2002).

Fredrickson (2000) destaca que emoções positivas e emoções negativas são incompatíveis e utiliza o modelo de ampliação e construção para justificar que esta incompatibilidade encontra-se na dimensão do acervo momentâneo de pensamento-ação. Explica que durante a generalidade das emoções positivas, este acervo é amplo, gerando pensamentos e ações flexíveis, recetivos e, de certa forma, imprevisíveis. Em contrapartida, no decorrer da grande parte das emoções negativas, este acervo é estreito e produz pensamentos e ações fixas, menos recetivos e mais previsíveis. Em suma, emoções positivas e emoções negativas são fundamentalmente incompatíveis porque o acervo de pensamento e ação de um indivíduo não pode ser simultaneamente amplo e estreito.

As emoções positivas, quando direcionadas para estratégias de prevenção, tratamento e *coping*, apresentam-se como eficazes para sanar problemas individuais e sociais que resultam de um grande número de emoções negativas. Inúmeras estratégias de intervenção e *coping* melhoram a saúde e o bem-estar, pois cultivam emoções positivas com o objetivo de contrair as emoções negativas, ampliam a forma de pensar dos indivíduos e facilitam o desenvolvimento de recursos pessoais (Fredrickson, 2000).

Em resumo, as experiências de emoções positivas têm o papel de ampliar os modos habituais de pensar e de construir recursos pessoais para lidar com as vicissitudes da vida. Com isto, muito provavelmente, as emoções positivas apresentam-se como o ingrediente ativo que impulsiona a saúde e o bem-estar dos indivíduos (Fredrickson, 2000).

## 1.5. Teoria da conservação de recursos (Hobfoll, 1989)

Uma das teorias mais referenciadas nos últimos anos em relação à dinâmica dos recursos psicológicos é a Teoria da Conservação de Recursos de Hobfoll (1989, 2002, 2010). O princípio básico desta teoria orienta-se no fato de que as pessoas se esforçam para reter proteger e criar recursos e a perda potencial ou real desses valiosos recursos poderá constituir uma ameaça, tornando o indivíduo mais vulnerável face a situações de adversidade (Hobfoll, 1989). Desta forma, importa considerar esta teoria no âmbito desta dissertação, visto que os recursos psicológicos são fundamentais para o bem-estar psicológico e para a saúde física e mental dos indivíduos (Hobfoll, 2002).

Os recursos podem ser classificados em diferentes categorias: recursos materiais (e.g., casa, carro), recursos físicos (e.g., saúde), recursos sociais (e.g., amigos) e recursos psicológicos (e.g., autoestima) (Diener & Fujita, 1995). Os recursos psicológicos podem ser definidos como características pessoais que possuem valor intrínseco por estarem relacionadas com resultados que favorecem o sujeito, que possibilitam a sua adequação ao meio ambiente e à mudança, bem como por promoverem o alcance de metas pessoais e a satisfação de necessidades, sendo descritos como moldáveis, aprendidos e estáveis (Merino & Privado, 2015).

Importa referir que, de acordo com a Teoria Ampliar-e-Construir das Emoções Positivas de Frederikson (1998, 2001), existe uma correspondência entre emoções positivas, recursos e consequências positivas e, também, as emoções positivas apresentam-se como evolutivamente fixas, pois promovem a criação de recursos consistentes que propiciam os resultados almejados (e.g. saúde, dinheiro, longevidade). Além disso, alguns recursos psicológicos estão relacionados a outros (Hobfoll, 2002) e, desta forma, a presença de um recurso aumenta a possibilidade de outros recursos aparecerem. Portanto, pode-se dizer que os recursos psicológicos não são independentes uns dos outros (Merino & Privado, 2015).

De fato, a Teoria da Conservação de Recursos (TCR) prevê que, por consequência dos indivíduos se esforçarem para obter, manter e proteger recursos, quando por algum motivo estes se encontram ameaçados de perda ou fragilidade, acontece uma cadeia de perdas gerando assim, consequências negativas e inadaptabilidade ao meio ambiente, o mesmo não ocorrendo em caso de aquisição ou criação de novos recursos. Tal fato conduziu Hobfoll a sugerir o conceito de Caravana (s) de Recursos, onde afirma que os recursos não têm atuação independente, mas formam um agregado (Hobfoll, 1989, 2002, 2010). Portanto, embora sejam construções diferentes, estão correlacionados, sem que para tal se justifique uma perfeita sobreposição (Hobfoll, 2010).

Destacam-se dois princípios fundamentais resultantes desta teoria, nomeadamente: 1- o princípio da primazia da perda de recursos, ou seja, se colocarmos numa balança a mesma quantidade de perdas e ganhos, as perdas apresentam-se com um peso maior e provocam um

impacto superior no que tange a respostas fisiológicas, cognitivas, emocionais e sociais e o efeito do ganho de recursos parece assumir maior relevância quando em contexto de perda (Hobfoll, 2001); 2- o princípio do investimento de recursos, ou seja, os indivíduos com mais e melhores recursos denotam menor fragilidade para a perda e maiores competências para os conseguir e, inversamente, os indivíduos com menos recursos apresentam maior propensão para a perda dos mesmos e menores competências para os conseguir (Hobfoll, 2001).

Pode-se dizer, à luz dos princípios supra citados, que os indivíduos que apresentam recursos escassos denotam maior vulnerabilidade à perda dos mesmos e estas perdas iniciais levam a perdas futuras - espiral de perda de recursos. Inversamente, os indivíduos que apresentam recursos abundantes denotam maior competência em mantê-los e, conseqüentemente, maior probabilidade de aquisição de futuros ganhos - espiral de ganho de recursos. Contudo, os ciclos de perda apresentam maior impacto e são mais rápidos que os ciclos de ganho (Hobfoll, 1989, 2001).

Um aspeto apontado como crítica à TRC remete-se ao fato de esta não ter um investimento mais direcionado à temática das emoções e dos afetos. Apesar disto, Hobfoll (2001) menciona o estudo de Suh, Diener e Fujita (1996) como consistente com a sua argumentação, quando os autores afirmam que os episódios de perda apresentam-se como preditores de afetos positivos, bem como de afetos negativos. Em contrapartida, os episódios positivos praticamente não se relacionam com qualquer um dos afetos mencionados. Ademais, a TCR pressupõe que os indivíduos que denotam falta de recursos apresentam maior possibilidade de assumir uma postura defensiva, no intuito de preservar os poucos recursos que possuem (Hobfoll, 2001).

No seguimento das teorias acerca do bem-estar supracitadas, serão apresentadas algumas das propostas para sua avaliação. Assim, no tópico seguinte serão abordadas as principais questões acerca dos métodos de avaliação do bem-estar, bem como uma breve descrição de alguns instrumentos mais utilizados, tanto a nível nacional como internacional.

## **1.6. Avaliação do Bem-Estar**

Considerando as diversas dimensões e operacionalizações do bem-estar, a investigação sugere um conjunto de métodos diversificados para avaliar o constructo. Na sequência serão apresentados os métodos mais usuais para avaliação do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo, bem como suas respectivas fragilidades e forças.

### **1.6.1 Principais métodos de avaliação do bem-estar**

Com base nas teorias do bem-estar, diversos métodos e instrumentos têm sido utilizados para mensurá-lo. A investigação aponta para o carácter multifatorial e multidimensional do bem-estar, demandando assim a imprescindibilidade do desenvolvimento de medidas específicas para a sua avaliação. Na sua maioria, as medidas usadas são de autoavaliação e autorrelato,

mas recomenda-se, por exemplo, a inclusão de uma avaliação da componente fisiológica, das expressões emocionais, a descrição de estados de humor momentâneos, entre outros aspectos (Giacomoni, 2004), pois existem fragilidades no que se refere à subjetividade das medidas de autoavaliação (Demerouti & Bakker, 2008).

Diante do fato de que o bem-estar reside dentro da experiência do indivíduo e que este se apresenta como principal relator do que julga ser importante ou não nas suas experiências pessoais, a mensuração do bem-estar através do autorrelato constitui a forma mais usual e tradicional, utilizando-se exemplificações de experiências de bem-estar. Porém, configura-se como principal limitação deste método, a possibilidade de uma distorção deliberada de respostas por parte dos indivíduos, caso se sintam motivados para tal (Giacomoni, 2004).

A metodologia qualitativa apresenta-se como uma abordagem menos usual na mensuração do bem-estar. Todavia, o estudo de narrativas, onde as dimensões do bem-estar psicológico são examinadas, por exemplo, em explanações autobiográficas sobre o propósito de vida e transições no decorrer do ciclo do desenvolvimento, demonstra que a investigação acerca do bem-estar não se atém apenas à abordagem quantitativa com escalas psicométricas (Machado & Bandeira, 2012).

Segundo Passareli-Carrazzoni e Da Silva (2012), no que se refere ao bem-estar subjetivo, as escalas de item único foram bastante utilizadas nos estudos iniciais sobre o tema e eram consideradas como muito vantajosas por serem tão curtas. Porém, existem muitas críticas quanto ao seu uso, principalmente por tais instrumentos não abrangerem todos os aspectos do bem-estar, sendo o seu uso mais apropriado quando o objetivo é realizar uma medida breve. Para além disso, devem ser associadas com outros instrumentos para que os seus resultados sejam melhor sustentados. Para a avaliação de mais de um componente do bem-estar subjetivo, os autores supracitados mencionam que as escalas de itens múltiplos são as mais indicadas.

De acordo com Giacomoni (2004), existem outros métodos de avaliação do bem-estar subjetivo, nomeadamente “os escores de descritores qualitativos da vida das pessoas, a medição das reações a estímulos emocionais ambíguos e os registros de lembranças de eventos bons e ruins das pessoas” (p. 47). Além disso, medidas de heterorrelato, onde relatos de familiares e/ou amigos sobre os níveis de satisfação com a vida e felicidade do sujeito, são apresentadas em substituição ou complemento às de autorrelato (Diener & Diener, 1998 citados por Giacomoni, 2004). Ademais, medidas fisiológicas e eletrofisiológicas também são utilizadas para mensurar os níveis de bem-estar e mal-estar (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999, citados por Giacomoni, 2004).

Valores dados ao BES podem variar dependendo do tipo de escala utilizada, a ordem dos itens, o estado de humor no momento de responder ao instrumento e outros fatores situacionais. Embora o humor momentâneo seja relevante na investigação do fenômeno, não é desejável que influencie indevidamente relatos de como a pessoa tem-se sentido nos últimos meses ou anos. (Albuquerque & Tróccoli, 2004, p. 155)

Desta forma, Nico e Alves (2017) sugerem a conjugação de indicadores objetivos e medidas subjetivas de bem-estar, para que o resultado desta integração reflita uma operacionalização mais completa acerca do conceito.

### 1.6.2 Alguns instrumentos mais utilizados

Neste tópico faremos um compêndio dos principais instrumentos utilizados para a avaliação do bem-estar. Contudo, importa referir que muitos mais instrumentos existem, porém privilegiamos alguns por entendermos que, além de serem bastante utilizados quer a nível nacional quer internacional, de alguma forma mais se aproximam dos constructos em estudo neste trabalho e da população em análise (estudantes do Ensino Superior).

No que se refere à avaliação do bem-estar psicológico, as medidas desenvolvidas, no geral, são multidimensionais. Baseada na definição do constructo, Ryff (1989) deu início ao desenvolvimento de escalas psicométricas destinadas à avaliação das seis dimensões do BEP, dando origem às *Psychological Well-Being Scales* (Escalas de Bem-Estar Psicológico - EBEP; Ryff & Essex, 1992). Mais adiante, outras versões alternativas e mais breves das EBEP foram desenvolvidas e todas elas apresentam bons parâmetros psicométricos e correlações elevadas com a escala original de Ryff (1989). Em Portugal, foi realizada a adaptação das EBEP por vários autores: Novo, Duarte-Silva e Peralta (1997), mais tarde, um outro trabalho de adaptação da autoria de Ferreira e Simões (1999) e, ainda mais tarde, Fernandes, Vasconcelos e Teixeira (2010) realizaram um trabalho de adaptação da versão de 18 itens das EBEP. Machado e Bandeira (2012) mencionam que estas escalas foram adaptadas e/ou traduzidas em diversos países, incluindo Itália, Grécia, Austrália, China, Canadá, Alemanha, Coreia do Sul, Portugal, Suécia e Espanha, sendo o instrumento mais amplamente utilizado a nível internacional para a avaliação do BEP.

No que concerne à existência de instrumentos validados para estudantes do Ensino Superior, encontramos a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012), sendo esta uma adaptação da *Échelle de Mesure de Manifestations du Bien-Être Psychologique* (EMMBEP; Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair & Battaglini, 1998). Trata-se de um instrumento com características centradas nas perspetivas hedónica e eudaimónica, constituído por seis fatores relacionados com a estabilidade pessoal, emocional e social (Monteiro et al., 2012).

Entre os instrumentos encontrados na literatura para avaliação do bem-estar subjetivo, destacam-se a *Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969), o *General Well-being Schedule* (Fazio, 1977) e o *Affectometer 2* (Kammann & Flett, 1983), sendo que os mais utilizados em pesquisas são a *Satisfaction With Life Scale* (SWLS), de Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), desenvolvida para avaliar a satisfação global com a vida, e o PANAS (*Positive And Negative Affect Schedule*) de Watson, Clark e Tellegen (1988), que avalia o afeto positivo e negativo.

A SWLS denota bons índices de consistência interna e de estabilidade temporal (Pavot & Diener, 1993), apresentando-se como uma escala unidimensional, com bons níveis de precisão e que vem sendo utilizada em diferentes idiomas e culturas. Em Portugal, os primeiros estudos de validação da SWLS foram realizados por Neto, J. Barros e A. Barros (1990). Mais tarde, Simões (1992) validou a mesma escala e, ainda mais tarde, Neto (1993) procedeu à sua validação com adolescentes portugueses. Outros estudos de validação da SWLS em Portugal podem ser encontrados na literatura (e.g. Martins, Araújo & Almeida, 2015).

Com base na Teoria da Conservação de Recursos proposta por Hobfoll (1989; 2002) e seguindo o enfoque eudaimónico do bem-estar, em 2015 Merino e Privado desenvolveram a Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP) em Espanha. Esta escala é formada por onze recursos psicológicos, nomeadamente autoestima, resiliência, curiosidade, otimismo, autonomia, vitalidade, domínio do meio, propósito na vida, humor, desfrute e criatividade. Ainda em 2015, a EFPP foi adaptada com êxito à população mexicana por Merino, Privado e Gracia e, em 2018, esta escala foi adaptada e validada junto de estudantes portugueses do Ensino Superior por Oliveira, Merino, Privado e Almeida. A EFPP evidencia propriedades psicométricas adequadas, tanto ao nível da precisão como da validade (Oliveira, Merino, Privado & Almeida, 2017). A aplicabilidade da EFPP, do ponto de vista da intervenção psicológica, destina-se ao entendimento do funcionamento psicológico do indivíduo no que se refere aos seus recursos psicológicos e, também, à identificação da intervenção mais adequada às suas idiosincrasias (Merino & Privado, 2015).

A terminar, entendemos que as abordagens teóricas apresentadas nesse capítulo são de fulcral importância, visto que apresentam-se como a base para o entendimento acerca do bem-estar e das dimensões que constituem este constructo. Da mesma forma, o conhecimento dos principais métodos e instrumentos de avaliação do bem-estar, tanto a nível nacional como internacional, favoreceram a identificação dos instrumentos que serão utilizados no presente estudo.

## 2. O Bem-Estar em estudantes do Ensino Superior

A propagação do número de estudantes no Ensino Superior, assim como o aumento da oferta educativa (licenciaturas, mestrados integrados, mestrados e doutoramentos) e a disponibilização de diversas modalidades de ensino, tanto na graduação como na pós-graduação, apresentam-se como características marcantes das últimas décadas. Todavia, percebe-se a existência de alguns subgrupos de estudantes que apresentam maior risco de abandono e insucesso (Almeida, Araújo & Martins, 2016; Casanova & Almeida, 2016).

Desta forma, a universidade apresenta-se como um contexto físico e social desafiante e os anos que são passados dentro dela, são percebidos como de suma importância para o desenvolvimento de capacidades e competências por parte dos alunos. Ademais, é tida como um ambiente propício ao estudo do modo como os estudantes encaram os novos desafios e, também, a forma como as experiências acadêmicas lhes suscitam mudanças (Diniz & Almeida, 2006).

A qualidade da experiência do aluno tem sido uma preocupação para as instituições de Ensino Superior, merecendo a este respeito uma atenção particular o foco no seu bem-estar e sua relação com o desempenho acadêmico (Topham & Moller, 2011). Assim, neste capítulo, abordam-se algumas questões fundamentais sobre a transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, visto ser este um processo de muitos desafios que podem impactar o bem-estar geral. Em seguida, apresenta-se uma síntese que pretende ilustrar o estado da arte da investigação, em geral, acerca do bem-estar no Ensino Superior e, por fim, terminamos este capítulo com uma abordagem da literatura acerca da estabilidade temporal do constructo em estudo, com especial enfoque nos estudos junto de estudantes do Ensino Superior.

### 2.1 Transição e adaptação ao Ensino Superior de estudantes tradicionais e não tradicionais

Ao longo do ciclo vital, os indivíduos experienciam inúmeros eventos de mudanças e transições. Estes, quando associados a acontecimentos diversos (positivos ou negativos), tendem a gerar efeitos sobre a saúde física e psicológica. Destaca-se, como um evento que pode ser considerado ameaçador, a transição para o Ensino Superior. De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (1999), a adaptação ao contexto universitário concetualiza-se como “um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores de natureza intrapessoal e de natureza contextual” (p. 12).

A transição para o Ensino Superior (ES) corresponde a uma série de exigências com as quais o aluno é confrontado, com múltiplos desafios em diversas áreas de sua vida (Almeida, Soares &

Ferreira, 2000). Estes jovens, ou adultos emergentes como refere Arnett (2014), deparam-se com novas tarefas e mudanças, para as quais provavelmente se encontram pouco preparados, fazendo com que os primeiros anos sejam caracterizados como um período crítico e propício a crises (Almeida et al., 1999). Desta forma, a transição para o ES e a adaptação ao contexto académico compreendem processos dinâmicos, contínuos e multivariados (Araújo, 2017).

A maioria dos ingressantes no ES português é constituída por estudantes com idades entre os 18 e os 25 anos, onde ocorre uma das maiores alterações na sua vida, caracterizada pela oportunidade de experienciarem acontecimentos que antecedem as responsabilidades da fase adulta, quer a nível social, quer a nível profissional (Ferreira, Ferreira & Ferreira, 2019). Esta etapa do desenvolvimento caracteriza-se, em especial, pelo desenvolvimento da autonomia e identidade, que Arnett (2014) denominou “adulthood emergente”. O autor refere que, com a entrada no ES, o jovem vivencia sentimentos contraditórios, onde a independência e a liberdade percebida face aos papéis sociais, também se apresentam como geradores de incertezas, medos e frustrações. De acordo com Diniz e Almeida (2006), as tarefas desenvolvimentais e o desenvolvimento psicossocial apresentam-se, também, como preocupações e desafios que os jovens necessitam enfrentar no decurso do processo de adaptação ao ES. Tais desafios podem ser divididos em dois tipos: 1- desafios académicos, nomeadamente as experiências vividas nas instituições e mudanças associadas a novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem e no papel do estudante neste processo (e.g., métodos de estudo e ensino, novos professores, interações sociais distintas com o grupo de pares, com os professores e com o pessoal não docente, métodos de avaliação diversificados, entre outros aspetos) e 2- desafios de foro pessoal, os quais incluem, por exemplo, as saudades de casa, a separação “psicológica” dos pais e do grupo de amigos, solidão e exigência no domínio de competências socioemocionais (Diniz & Almeida, 2006). Portanto, a adaptação ao Ensino Superior envolve uma grande quantidade de fatores interpessoais e contextuais que têm impacto nos estudantes, onde as características desenvolvimentais e o apoio necessário às novas situações são imprescindíveis (Ferraz & Pereira, 2002).

Caracterizado como um período de estresse, a transição para o Ensino Superior pode levar os jovens a dificuldades na moderação do impacto dos acontecimentos de vida, comprometendo assim o seu bem-estar psicológico e o sofrimento vivenciado. O processo de transição para o ES, quando vivenciado de forma pouco adaptativa ou até disfuncional, pode levar os estudantes a experienciar consequências desagradáveis, nomeadamente o fracasso ou o baixo rendimento académico, a insatisfação com a vida académica e o questionamento sobre suas escolhas vocacionais, muitas vezes optando pela mudança de curso e/ou instituição de ensino, ou em última instância, conduzindo ao abandono. Além disso, podem também ocorrer consequências ao nível psicológico, onde a depressão e a ansiedade estão tipicamente mais presentes (Costa & Leal, 2004).

O sistema de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) apresenta-se como um fator “complicador” na transição para o ES, visto que uma parte significativa dos alunos não consegue colocação no par curso-instituição de primeira opção vocacional, fazendo com que estes sintam-se insatisfeitos e tenham suas expectativas frustradas (Almeida, 2019). De acordo com a literatura, a existência de boas expectativas é fator preponderante para que o estudante, no momento da transição, encare com determinação os desafios vindouros (Araújo & Almeida, 2015). Neste sentido, a percepção do aluno no que se refere à sua autoeficácia acadêmica, ou seja, a confiança em si para concretizar tarefas e atingir objetivos com sucesso, apresenta-se de fulcral importância na adaptação ao ES, podendo inclusive reduzir a probabilidade de abandono (Azzi & Polydoro, 2007). De acordo com Casanova e colaboradores (2018), a percepção de autoeficácia está relacionada com as estratégias de  *coping*  e com o envolvimento ( *engagement* ) do aluno, no sentido de persistir diante das dificuldades apresentadas e, com isso, minimizar o  *stress*  e a ansiedade e potencializar a satisfação, o bem-estar e o rendimento acadêmico (Casanova, Fernandez-Castañon, Pérez, Gutiérrez, & Almeida, 2018).

Ademais, aspectos relacionados à vida acadêmica encontram-se vinculados com a adaptação dos estudantes, principalmente no que diz respeito à visão que estes jovens têm da instituição que frequentam, nomeadamente dos serviços de apoio (bibliotecas, serviço social, etc.), do espaço físico (salas de aula, espaços de lazer, limpeza, etc.), do relacionamento com os funcionários e a segurança pessoal. Esta visão global da instituição, quando positiva, promove a qualidade da vida acadêmica e, desta forma, a condição de bem-estar físico, psicológico e social (Soares, 2003).

Considerando a diversidade de públicos que atualmente frequentam o ES, alguns subgrupos de estudantes não-tradicionais merecem destaque face às particularidades das suas características, circunstâncias e/ou necessidades específicas. É o caso, por exemplo, dos estudantes mais velhos, que ingressam no ES quando já se encontram a trabalhar. Apesar de poderem apresentar maior maturidade psicológica e, por conseguinte, serem mais autônomos e empreendedores, necessitam de uma grande eficácia em termos de gestão do tempo e das várias responsabilidades nos diferentes papéis da sua vida, tais como nos contextos profissional e familiar, além do acadêmico. Além disso, poderão ter maior dificuldade no envolvimento em atividades inerentes ao contexto acadêmico (e.g., assiduidade às aulas, participação em atividades extracurriculares, trabalhos de grupo, entre outras) que poderiam ser enriquecedoras para sua formação (Almeida, 2019).

Um outro subgrupo de estudantes não-tradicionais, que tem vindo a crescer bastante no ES português, é constituído pelos estudantes internacionais. A investigação sobre este subgrupo de estudantes tem vindo a evidenciar que muitos destes alunos experienciam dificuldades e contratempos acrescidos, sendo que alguns deles são inerentes à transição para um outro país. Em termos gerais, tais dificuldades podem incluir o “choque” cultural, a quebra de expectativas acerca do novo país, dificuldades de integração social, dificuldades no domínio

da língua (tanto ao nível oral como da compreensão da leitura e expressão escrita, este fator poderá ter impacto não só ao nível social, em geral, mas também no processo de aprendizagem e avaliação académica dos estudantes), dificuldades nas rotinas e tarefas diárias, discriminação e maior risco de depressão e ansiedade (Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell, & Utsey, 2005; Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor & Baden, 2005, citados por Andrade & Teixeira 2009). Duru e Poyrazli (2007, citados por Andrade & Teixeira, 2009) referem que o estresse aculturativo, como normalmente é mencionado na literatura, remete à perda brusca das referências que são familiares ao indivíduo, bem como dos sinais e símbolos de interação social conhecidos, levando ao isolamento e uma baixa na autoestima. Durante o processo de adaptação ao Ensino Superior em outro país, o estudante passa por um processo de aculturação. Este, entendido no nível individual, refere-se ao processo pelo qual o indivíduo se socializa com a nova cultura e transforma o seu comportamento em função do novo contexto (Berry, 2005). O estresse encontra-se também relacionado com as dúvidas, ansiedade e depressão inerentes à tentativa de adaptação à nova cultura (Berry, 2006). Portanto, pode-se afirmar que os estudantes internacionais, de um modo geral, vivenciam dificuldades e vulnerabilidades acrescidas, o que torna ainda mais preponderante a qualidade dos recursos psicológicos e da rede de suporte que possuem no processo de transição para o Ensino Superior (Misra & Castillo, 2004), bem como a qualidade do apoio oferecido pela própria instituição e comunidade escolar.

A conclusão do processo de adaptação ao Ensino Superior, na generalidade dos estudantes, é percebida quando eles são capazes de partilhar os valores comportamentais dos pares e professores, quando passam a ser integrantes da comunidade estudantil na qual estão inseridos e quando respeitam as exigências que lhes são imputadas (Igue, Bariani & Milanesi, 2008). Ao longo deste processo, ressalta-se a importância de compreender melhor a forma como as experiências académicas têm impacto no bem-estar, tendo em vista a implementação de ações que visem a promoção de ajustamento dos estudantes no ES e o apoio no seu desenvolvimento, tanto a nível psicossocial como académico (Rosin et al., 2014). Neste sentido, a perceção do suporte social durante o processo de adaptação e integração do novo estudante na Instituição de Ensino Superior, apresenta-se como uma condição pertinente para o seu bem-estar geral (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Outros fatores têm também sido estudados na sua relação com o bem-estar dos estudantes, os quais serão abordados com maior detalhe no subcapítulo seguinte da dissertação.

## **2.2 Estudos sobre o bem-estar e seus correlatos no Ensino Superior**

Diversos pesquisadores têm demonstrado interesse na identificação de variáveis relevantes para o bem-estar dos estudantes do Ensino Superior. No que se refere ao bem-estar subjetivo (BES), os estudos com esta população têm evidenciado uma forte relação positiva entre a satisfação global com a vida e a satisfação com a vida académica, em particular, a decisão de

carreira, a personalidade, o otimismo e a identificação e orientação para o trabalho (Rosin, Zanon, & Teixeira 2014), bem como com o rendimento acadêmico.

Segundo Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999), alcançar um bom rendimento acadêmico é um dos melhores preditores de bem-estar subjetivo dos estudantes, em particular daqueles que estabeleceram objetivos de vida e demonstram maior maturidade (Imaginário & Vieira, 2011). Além disso, o BES apresenta-se como um importante indicador de saúde mental, sendo fulcral para o desenvolvimento pessoal, para a aprendizagem e sucesso acadêmico (Silva & Heleno, 2012).

Imaginário e Vieira (2011) constataram que os alunos universitários que apresentavam boa satisfação com a vida revelavam maioritariamente afetos positivos. Os resultados do seu estudo apontaram os aspetos internos dos estudantes como sendo influenciadores das experiências académicas. A satisfação com a vida, componente cognitiva, revela-se como um preditor estatisticamente significativo para o ajustamento académico. Neste sentido, a avaliação que o indivíduo faz da sua felicidade interfere em grande parte com os seus comportamentos académicos (Coleta & Coleta, 2006), dada a influência do BES na integração social e nas vivências do estudante ao longo da frequência universitária (Imaginário & Vieira, 2011).

Outrossim, a investigação mostra que a personalidade é um importante preditor de bem-estar subjetivo, mais especificamente as dimensões neuroticismo, socialização e extroversão (Rosin et al., 2014). Também se tem verificado que a personalidade parece mais determinante para a perceção dos universitários a respeito das suas emoções, do que para as suas avaliações de satisfação geral com a vida (Rosin et al., 2014). Por exemplo, Rosin e colaboradores (2014) verificaram que a personalidade se relaciona mais com a dimensão emocional do BES, nomeadamente com os afetos positivos e negativos, do que com a dimensão cognitiva do BES (satisfação com a vida). É mais provável, portanto, que as predisposições de personalidade determinem o modo pelo qual os alunos lidam com o estresse na transição para o ES, do que o contrário (Aspinwall & Taylor, 1992).

No que diz respeito ao Bem-Estar Psicológico (BEP), podemos encontrar algumas investigações com amostras de estudantes do Ensino Superior, porém os resultados apresentados são muitas vezes divergentes (Oliveira et al., 2018). O principal interesse destes estudos encontra-se em conhecer os fatores associados ao BEP para delinear estratégias e programas de intervenção específicos para esta população. Na generalidade, o otimismo apresenta-se como sendo o melhor preditor de bem-estar psicológico em universitários. Além disso, os alunos que evitam comportamentos de risco para a sua saúde (e.g. abuso de álcool e drogas) e que optam por um estilo de vida mais saudável, apresentam melhores resultados em termos de BEP (Rosa-Rodríguez, Cartagena, Peña, Berrios & Osorio, 2015).

Velásquez e colaboradores (2008) investigaram as relações entre o Bem-Estar Psicológico, a assertividade e o rendimento académico em estudantes do ES e identificaram a existência de

correlações positivas significativas (Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velasquez & Reynoso, 2008). Por outro lado, o apoio social percebido (família, amigos) também tem sido referido como um importante preditor do BEP em estudantes do ES, nomeadamente no que concerne ao estresse e à somatização (Rosa-Rodríguez et al., 2015). Portanto, no que tange aos estudantes do Ensino Superior, o BEP parece ser muito relevante para o sucesso académico e alcance de metas pessoais e profissionais (Rosa-Rodríguez & Quiñonez-Berrios, 2012).

Diversos estudos apresentaram os correlatos mais significativos para a compreensão do bem-estar e suas dimensões, durante o percurso dos alunos no Ensino Superior, principalmente no momento da transição e adaptação ao contexto académico. Contudo, ressaltamos que não têm sido claros e unânimes os resultados da investigação em torno da relação entre o bem-estar e certas variáveis pessoais dos estudantes, como por exemplo o sexo, idade (e.g., Coleta, Lopes, & Coleta, 2012 e Garcia-Andaleta, 2013) e deslocação da residência habitual (e.g., Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

No que se reporta à variável idade, nos estudos de Garcia-Andaleta (2013) e de Massone e Urquijo (2014) sobre o Bem-Estar Psicológico em estudantes do Ensino Superior, os participantes com idade superior a 30 anos tiveram uma pontuação significativamente maior do que os de 18 a 29 anos na dimensão Crescimento Pessoal. Além disso, os alunos com idade mais elevada, de igual forma apresentaram pontuações mais elevadas nas dimensões aceitação de si, domínio do meio e propósito na vida, do que os restantes (Garcia-Andaleta, 2013). Já no estudo sobre o bem-estar subjetivo com a mesma população, Coleta, Lopes e Coleta (2012) inferiram que a juventude facilita, ou mesmo determina, maiores índices de satisfação com a vida e felicidade, o que nos leva a crer que, diante de tais estudos, parece existir uma tendência de decréscimo no BES à medida que aumenta a faixa etária dos estudantes do Ensino Superior.

Sabe-se que os relacionamentos positivos e a interação social são fatores preponderantes para a adaptação e transição para o ES. Desta forma, tais fatores assumem um relevante papel, pois, ao ingressar, os alunos são impelidos a desenvolver novas redes sociais que os acompanharão nessa etapa do ciclo de vida (Rosa-Rodríguez et al., 2015). Aspinwall e Taylor (1992), ao investigarem a adaptação de estudantes ao ES, sugeriam que os indivíduos do sexo feminino mostravam-se mais satisfeitos com o apoio social que recebiam e, desta forma, apresentavam um melhor ajustamento. Da mesma forma, no estudo de Garcia-Andaleta (2013), as mulheres alcançaram pontuações médias mais altas nos relacionamentos positivos. Por outro lado, Rosa-Rodríguez e colaboradores (2015) verificaram que os homens apresentaram pontuações mais elevadas nessa dimensão, enquanto as mulheres, pontuação elevada nos níveis de apoio emocional, instrumental e social, o que corrobora com os dados de Aspinwall e Taylor (1992). Sob outro ponto de vista, Coleta e colaboradores (2012) apontaram que ser do sexo feminino parece ser um preditor ou facilitador de BES. Em concordância, Zheng, Sang e Wang (2004) indicaram que as mulheres são mais felizes e

psicologicamente melhor ajustadas do que os homens. Da mesma forma, as mulheres relatam níveis significativamente mais altos de propósito na vida (Rosa-Rodríguez et al., 2015), mas também ansiedade (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008).

Uma outra variável que tem sido investigada neste domínio é a deslocação dos estudantes da sua residência habitual, por ocasião do ingresso no ES. Zheng e colaboradores (2004) verificaram que os estudantes que se encontram deslocados, quando têm a percepção de que estão socialmente integrados, apresentam níveis mais elevados de BES. Igualmente, Seco e colaboradores (2005) identificaram que os alunos que se encontravam nessa situação apresentaram melhor percepção do suporte social e vivências académicas mais positivas ao longo do 1º ano. Já os estudantes que permanecem na residência habitual aquando do ingresso no ES, demonstram índices elevados de bem-estar psicológico, bem como de equilíbrio emocional e estabilidade afetiva (Seco et al., 2005).

No caso da dimensão crescimento pessoal, vários estudos são convergentes quando reportam que os indivíduos do sexo feminino exibem níveis significativamente mais altos, em relação aos do sexo masculino (Garcia-Andalete, 2013; Massone & Urquijo, 2014; Rosa-Rodríguez et al., 2015). Granada, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) verificaram que as estudantes pontuaram de forma elevada nas dimensões relacionamento interpessoal e investimento na carreira e Seco e colaboradores (2005), referiram que os homens apresentaram valores elevados nas dimensões pessoal e institucional. Procurando estabelecer uma síntese global dos resultados obtidos nos diferentes estudos, parece haver uma tendência para as estudantes apresentarem maior preocupação com o seu crescimento e desenvolvimento contínuos e, com isso, percepções de bem-estar mais favoráveis durante o percurso académico.

No que tange à variável sexo, encontram-se divergências em relação a algumas dimensões do BEP, nomeadamente, domínio do meio, propósito na vida, aceitação de si e autonomia. Segundo Garcia-Andalete (2013), as mulheres pontuaram mais alto no domínio do meio e propósito na vida, e os homens na aceitação de si e autonomia. Rosa-Rodríguez e colaboradores (2015) corroboram estes resultados, tendo observado pontuações mais elevadas nas mulheres nas dimensões domínio do meio e propósito na vida, mas encontraram resultados diferentes na dimensão autonomia, onde o sexo masculino obteve a melhor pontuação.

No estudo sobre BES, integração social e vivências académicas, Imaginário e Vieira (2011) obtiveram resultados que apontam que as mulheres apresentam valores mais elevados, do que os homens, na dimensão satisfação com a vida e na dimensão afetos negativos e, inferiores, na dimensão afetos positivos. Os estudos de Granada e colaboradores (2005) e o de Seco e colaboradores (2005), com amostras de estudantes do ES, são congruentes onde reportam que as estudantes denotam um maior acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos e bibliografia, e uma gestão mais eficaz do tempo. Desta

forma, importa ressaltar que tais variáveis constituem elementos de diferenciação durante todo percurso acadêmico.

Utilizando como referencial o período específico de transição para o ES, o estudo de Olmstead, Roberson e Fincham (2016) constatou que o sofrimento psicológico dos homens, no momento da transição, persiste e provavelmente cria problemas para sentimentos futuros de adaptação à universidade. Já Conley, Kirsch, Dickson e Bryant (2014) verificaram que os homens apresentaram maior vulnerabilidade cognitivo-afetiva e pior bem-estar social e, as mulheres experimentam elevações mais significativas no sofrimento psicológico, mesmo após a transição imediata. Portanto, os autores concluem que o momento da transição para o ES é determinado por declínios no bem-estar psicológico, nas forças cognitivo-afetivas e no bem-estar social, além de aumento no sofrimento psicológico e nas vulnerabilidades cognitivo-afetivas em ambos os sexos (Conley et al., 2014).

Outros estudos merecem destaque e apresentam considerações importantes sobre o bem-estar no ES. Por exemplo, Cooke, Bewick, Barkham, Bradley e Audin (2006) destacam que uma maior pressão é colocada sobre o bem-estar psicológico dos estudantes do ES em todos os momentos do primeiro ano acadêmico, e que a frequência no ES pode ser um período de ansiedade para muitos estudantes; Monteiro e colaboradores (2008) verificaram que os indivíduos que apresentam maior otimismo tendem a apresentar maiores níveis de bem-estar e, conseqüentemente, melhor rendimento acadêmico; Flynn e MacLeod (2015) referem que a autoestima, o sucesso acadêmico e a segurança financeira contribuem em 47% para a felicidade dos alunos e que esta vem, pelo menos em parte, das vivências acadêmicas de sucesso do indivíduo; Topham e Moller (2011) encontraram níveis mais altos de autoestima correlacionados com níveis mais baixos de preocupações pessoais e ansiedade social, enquanto níveis mais altos de preocupações pessoais foram correlacionados com níveis mais altos de ansiedade social; Costa e Leal (2008) mencionam que a adaptação acadêmica apresenta-se como um fator, tanto de bem-estar, quanto de *distress* psicológico (estado de sofrimento emocional face a um fator indutor de *stress*). Por fim, percebe-se que o apoio social se torna mais necessário à medida que os estudantes avançam no percurso acadêmico, principalmente o apoio relacionado com a proximidade com os pares (Rosa-Rodríguez et al., 2015).

## 2.3 Estabilidade temporal do bem-estar

Nos últimos anos, a pesquisa sobre o bem-estar cresceu significativamente, constituindo uma área de investigação que concentrou esforços, entre outros aspetos, em determinar a estabilidade temporal e principais mudanças intraindividuais neste constructo (e/ou em outros associados) ao longo da vida do ser humano. Contudo, os resultados e perspectivas dos autores não têm sido consensuais, nomeadamente quanto ao grau de influência de fatores internos e externos ao indivíduo nessa estabilidade, mesmo perante experiências de vida com acontecimentos bastante positivos e negativos. Diversas pesquisas indicam que o bem-estar,

quando avaliado de forma global, é relativamente estável ao longo da vida. No entanto, na busca do entendimento sobre o bem-estar, deve-se ter em conta dois fatores importantes, nomeadamente, a estabilidade geral das diferenças individuais e a significativa variabilidade das avaliações momento a momento (DeHaan & Ryan, 2014).

Yap e colaboradores (2014) referem que seria pertinente possuir dados descritivos básicos sobre até que ponto o bem-estar subjetivo muda ao longo do tempo, antes de desenvolvermos teorias sobre os processos implícitos ao bem-estar e antes de podermos desenvolver programas para melhorá-lo. Na literatura é apresentada uma variedade de dados que permitem inferir que o bem-estar subjetivo pode mudar (Diener, 2014) e que essas mudanças ocorrem devido a uma gama de fatores. Os estudos longitudinais que investigam a estabilidade apresentam-se como os mais convincentes, mas importa observar que há inconsistências de estudo para estudo, principalmente no que se refere aos principais eventos da vida que afetam o bem-estar subjetivo (Yap, et al., 2014).

Headey, Muffels e Wagner (2014) mostram que o bem-estar subjetivo é estável a médio e longo prazo e que escolhas conscientes podem melhorar ou piorar essa avaliação. Portanto, escolhas que envolvam a participação social ativa, o voluntariado, a busca do equilíbrio no lazer e no trabalho, atividades de desporto e religiosas, podem mudar o BES. De igual forma, a escolha satisfatória do parceiro afetivo também denota bons efeitos a longo prazo. As evidências também apontam para o contributo de fatores genéticos sobre o bem-estar subjetivo. Røysamb, Nes e Vittersø (2014) examinaram as potenciais contribuições genéticas e ambientais no que tange a diferenças individuais no bem-estar global, referindo que fatores genéticos contribuem para a sua estabilidade e fatores ambientais contribuem para mudanças de curto e longo prazo. Kanazawa (2014), analisando a relação entre inteligência e bem-estar subjetivo ao longo do ciclo de vida, verificou que indivíduos com resultados superiores em medidas de inteligência foram mais estáveis na sua autoavaliação sobre a dimensão cognitiva satisfação com a vida e que a inteligência é um fator preponderante para a variabilidade ou estabilidade do bem-estar subjetivo ao longo do ciclo vital. Sob um outro enfoque, Anusic e Schimmack (2016) observaram que a estabilidade dos traços de personalidade é maior do que a estabilidade de outros constructos psicológicos e que, embora possa ser difícil aumentar a qualidade de vida mudando a personalidade, seria possível projetar intervenções para aumentar o bem-estar subjetivo.

Alguns pesquisadores propõem que os indivíduos acabam por retornar a um nível normativo de bem-estar subjetivo (*“set-point”*), após algum evento de vida que os afaste daquele nível (DeHaan & Ryan, 2014). Headey e Muffels (2017), investigando a estabilidade, mudança e volatilidade na dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo em trajetórias de vida, referem que o indivíduo volta ao *set-point* dentro de um ano ou mais e que a satisfação com a vida pode mudar mediante o indivíduo concentrar ou não os seus esforços nos seus valores pessoais e escolhas comportamentais. Armenta, Bao, Lyubomirsky e Sheldon (2014) especificam um *set-point* individual (não um ponto fixo absoluto), onde cada pessoa pode assumir vários

níveis, para cima ou para baixo, no bem-estar subjetivo. Além disso, afirmam que não devem ser feitas generalizações sobre a adaptação a todas as circunstâncias. Yap, Anusic e Lucas (2014) corroboram e afirmam que a vivência de acontecimentos importantes da vida, mesmo após muitos anos, está relacionada com mudanças no bem-estar subjetivo dos indivíduos. Em outro estudo, Lucas e Donnellan (2007) reforçam que há espaço para mudanças, embora as medidas de bem-estar subjetivo sejam muito estáveis no curto prazo e moderadamente estáveis no longo prazo. Neste mesmo sentido, Lucas (2007) mencionou que embora os níveis de bem-estar subjetivo sejam moderadamente estáveis ao longo do tempo, essa estabilidade não impede mudanças grandes e duradouras e, ademais, ressalta que os parâmetros de bem-estar subjetivo são passíveis de alteração ao longo do tempo, que a adaptação pode não ocorrer e que os acontecimentos da vida são, ainda assim, muito importantes.

Alguns estudos foram realizados com uma amostra de adultos emergentes e estudantes do Ensino Superior, com o objetivo de determinar a estabilidade do bem-estar e os aspectos individuais responsáveis pela sua mudança ou pelo seu aumento. Sheldon e Lyubomirsky (2013) acompanharam os estudantes universitários de uma turma de Psicologia Social durante um semestre e encontraram inúmeras evidências de que o bem-estar subjetivo é relativamente estável ao longo do tempo, mas ainda assim, os níveis médios de BES podem ser melhorados a partir do momento em que as pessoas sentem gratidão pelo que possuem. No decorso do semestre, verificaram que houve uma melhora na autoavaliação sobre o BES relacionada com mudanças positivas nas circunstâncias de vida e nas atividades. No final do semestre, tais aumentos foram associados apenas a mudanças nas atividades dos estudantes.

Messersmith e Schulenberg (2010) compararam as trajetórias de grupos de jovens que atingem ou não os seus objetivos de vida pessoal na adultez emergente, em termos de bem-estar subjetivo e autoeficácia e inferiram que atingir uma meta num importante domínio da vida está relacionado com um maior bem-estar subjetivo durante a adultez emergente. Porém, encontraram várias evidências que sugerem que o bem-estar subjetivo precede a conclusão e a busca de objetivos e salientaram a importância da resiliência geral e da perspectiva positiva de vida e do futuro como fontes de bem-estar subjetivo, em relação à realização de metas.

Ríos-Risquez, García-Izquierdo, Sabuco-Tebar, Carrillo-García e Solano-Ruiz (2018) exploraram as associações longitudinais entre *burnout* acadêmico, resiliência e bem-estar psicológico em estudantes do curso de Enfermagem e concluíram que a resiliência é um recurso positivo importante, que afeta positivamente o bem-estar psicológico dos estudantes. Além disso, identificaram que à medida que a resiliência aumenta, o bem-estar psicológico melhora. Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa e Barkham (2010), estudaram o bem-estar psicológico de estudantes de uma universidade do Reino Unido, ao longo da graduação, i.e., desde a pré-inscrição até ao 2º semestre do 3º ano. Os resultados apontaram para uma maior pressão sobre o bem-estar psicológico no período inicial na universidade, em comparação com o período pré-universitário e, revelaram que parece haver uma piora e flutuações no bem-

estar psicológico ao longo do curso. Os autores inferiram que, longe de ser um constructo estável, o bem-estar psicológico dos alunos aumenta e diminui ao longo da licenciatura.

Bieda, Hirschfeld, Schönfeld, Brailovskaia, Lin e Margraf (2019) verificaram, numa amostra de estudantes do ES, a existência de relações recíprocas entre a felicidade<sup>1</sup>, a satisfação com a vida<sup>2</sup> e a saúde mental positiva, à medida que os alunos progrediram na universidade. Contudo, verificaram que os indivíduos felizes encontravam-se mais satisfeitos com a vida e demonstravam uma saúde mental mais positiva ao longo do tempo.

Para finalizar, importa considerar que a pesquisa sobre a estabilidade do bem-estar em termos longitudinais continua a ser uma área de considerável ambiguidade e controvérsia, e a questão básica sobre se o bem-estar pode mudar, ainda não foi definitivamente respondida (Sheldon & Lucas, 2014). De acordo com Diener (2014), “the next wave of research will be to use strong methodologies to study how and why people do or do not adapt to events, in which researchers separately track different types of adaptations” (p. 307). Desta forma, identificamos a necessidade de mais estudos longitudinais com foco na estabilidade temporal e em aspetos individuais que contribuem para a mudança no bem-estar.

---

<sup>1</sup> Os autores utilizaram o conceito de felicidade de Bradburn (1969), que define a felicidade como a experiência de afetos positivos mais frequentemente do que afetos negativos.

<sup>2</sup> A satisfação com a vida é entendida pelos autores segundo a definição de Pavot e Diener (1993), nomeadamente, como o julgamento que o indivíduo faz acerca da sua vida, de forma consciente e segundo seus próprios critérios.



## Parte II - Componente empírica

### 1. Objetivos e hipóteses de investigação

Tomando como ponto de partida a revisão de literatura e as linhas conceituais apresentadas na componente teórica da dissertação, foi definido como objetivo geral deste estudo analisar o bem-estar subjetivo (i.e., a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo) e o funcionamento psicológico positivo dos estudantes ao longo do seu percurso no Ensino Superior, mais especificamente, durante o 1º ciclo de estudos (licenciatura) e considerando dois momentos de recolha de dados, com o intervalo de um ano entre ambos. Adicionalmente, pretende-se analisar a relação entre estes constructos e algumas variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente o sexo, o ano escolar, a deslocação da residência habitual, e variáveis académicas, e.g. classificações académicas dos estudantes e média de acesso ao ES. Assim, foram formuladas as seguintes hipóteses:

**H1** - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de Bem-Estar Subjetivo (BES) na amostra global, entre os dois momentos de avaliação.

**H2** - Existem diferenças estatisticamente significativas no Funcionamento Psicológico Positivo (FPP) na amostra global, entre os dois momentos de avaliação.

**H3** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de BES e FPP entre os dois momentos de avaliação, em função do ano frequentado pelos estudantes.

**H4** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de BES e FPP em função da deslocação da residência habitual dos estudantes.

**H5** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de BES e FPP em função do sexo dos estudantes.

**H6** - Existem correlações estatisticamente significativas entre as medidas de BES e FPP e a média global nas classificações académicas dos estudantes.

**H7** - Existem correlações estatisticamente significativas entre as medidas de BES e FPP e a nota de acesso dos estudantes ao ES.



## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participaram no estudo 137 estudantes do Ensino Superior (ES), que se encontravam a frequentar o 1º Ciclo de estudos de uma universidade pública portuguesa, sendo 108 (78.8%) do sexo feminino. Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes por ano e sexo, bem como a estatística descritiva (média, desvio padrão, mínimo e máximo) da idade, considerando o segundo momento (M2) da recolha de dados.

**Tabela 1.**  
Caracterização dos participantes em função do ano, sexo e idade (M2)

| Ano          | Sexo                     | Idade |      |           |
|--------------|--------------------------|-------|------|-----------|
|              |                          | Média | DP   | Min.-Máx. |
| 2º ano       | M (n = 27)               | 20.15 | 1.68 | 19 - 26   |
|              | F (n = 69)               | 19.83 | 1.01 | 19 - 24   |
|              | <b>SUBTOTAL (n = 96)</b> | 19.92 | 1.24 | 19 - 26   |
| 3º ano       | M (n = 2)                | 21.50 | 2.12 | 20 - 23   |
|              | F (n = 39)               | 21.87 | 7.79 | 20 - 69   |
|              | <b>SUBTOTAL (n = 41)</b> | 21.85 | 7.60 | 20 - 69   |
| <b>TOTAL</b> | <b>(n = 137)</b>         | 20.50 | 4.34 | 19 - 69   |

Relativamente ao ano frequentado no M2, dos 96 estudantes que se encontravam no 2º ano da licenciatura, 69 (72%) eram do sexo feminino. Dos 41 alunos que estavam a frequentar o 3º ano, também a maioria era do sexo feminino (n = 39; 95%). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 19 e os 69 anos, sendo a média de 20.5 (DP = 4.34) no M2.

A maioria dos participantes (n = 80; 58.4%) estava a frequentar o curso de Psicologia, 16 estudantes (11.7%) Design Multimédia, 13 estudantes (9.5%) Design Moda, 1 estudante (0.7%) Engenharia Eletrotécnica e Computadores, 9 estudantes (6.6%) Engenharia Aeronáutica e 18 estudantes (13.1%) Ciências Biomédicas. A distribuição da amostra por curso pode ser consultada na figura 1.

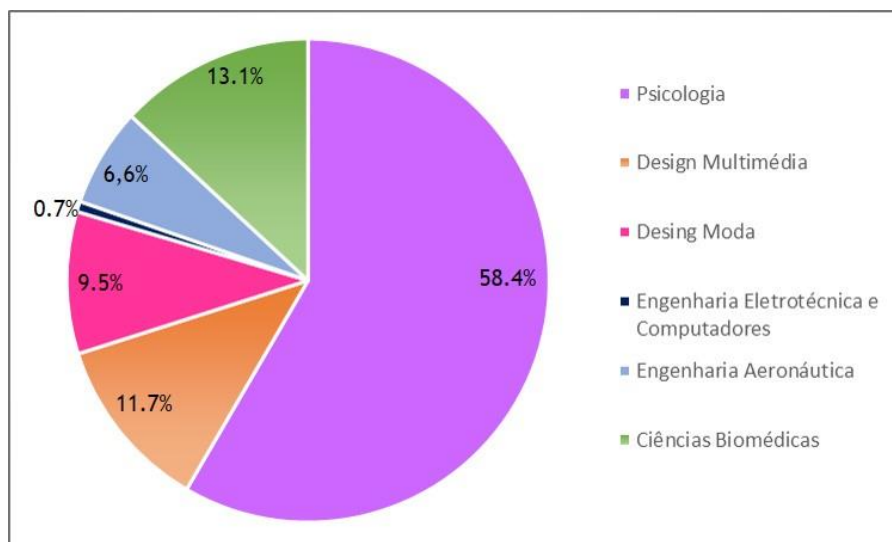


Figura 1. Percentagem de estudantes por curso (M2)

Atendendo a que, tipicamente, se encontra uma distribuição heterogénea de homens e mulheres nos cursos frequentados no ES, apresenta-se na tabela 2 a frequência e percentagem de homens e mulheres participantes neste estudo, em cada curso onde foi efetuada a recolha de dados.

Tabela 2.

Distribuição dos estudantes segundo o curso e o sexo

| Curso                                   | Sexo | n  | %     |
|---|------|----|-------|
| Psicologia                              | M    | 8  | 5.84  |
|   | F    | 72 | 52.55 |
| Design Multimédia                       | M    | 10 | 7.30  |
|   | F    | 6  | 4.38  |
| Design Moda                             | M    | 0  | 0     |
|   | F    | 13 | 9.49  |
| Engenharia Eletrotécnica e Computadores | M    | 1  | 0.73  |
|   | F    | 0  | 0     |
| Engenharia Aeronáutica                  | M    | 6  | 4.38  |
|   | F    | 3  | 2.19  |
| Ciências Biomédicas                     | M    | 4  | 2.92  |
|   | F    | 14 | 10.22 |

Conforme se pode verificar, a maior parte dos estudantes da amostra eram do sexo feminino e estavam a frequentar o curso de Psicologia ( $n = 72$ ; 52.55%). No curso de Design de Moda não participaram estudantes do sexo masculino, apenas do sexo feminino ( $n = 13$ ; 9.49%). Já no curso de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores não houveram participantes do sexo feminino, apenas um estudante do sexo masculino ( $n = 1$ ; 0.73%) participou do estudo.

Relativamente à nacionalidade, 129 estudantes (94.2%) são portugueses, 5 estudantes (3.6%) são brasileiros e 3 estudantes (2.2%) são angolanos. Quanto ao estado civil, a grande maioria dos estudantes ( $n = 133$ ; 97.1%) eram solteiros no segundo momento da recolha de dados.

Em relação ao rendimento académico, as médias globais das classificações obtidas até ao semestre que antecedeu a segunda recolha dos dados situou-se entre os 11.3 valores e os 16.8 valores, sendo que a média foi de 14.1 valores ( $DP = 1.33$ ). No primeiro momento da recolha (M1), grande parte dos participantes ( $n = 64$ ; 68.6%) estavam inscritos em 5 Unidades Curriculares (UC) e a maioria ( $n = 89$ ; 65%) concluiu as 5 UCs. No segundo momento (M2), os participantes, em maior número, também se encontravam inscritos em 5 UCs ( $n = 124$ ; 90.5%) e concluíram 5 UCs ( $n = 112$ ; 81.8%) no semestre anterior à recolha de dados. No que se refere à nota de acesso ao Ensino Superior, os estudantes tiveram notas compreendidas entre os 12 e os 19 valores, sendo a média de 14.99 valores ( $DP = 1.31$ ).

Sobre as opções (curso e universidade) no momento da candidatura ao Ensino Superior, 69 (63%) estudantes estavam no par curso/universidade de 1ª opção e, a grande maioria dos estudantes ( $n = 108$ ; 78.8%), estavam a tirar o curso que foi a 1ª opção. Em relação à escolha da universidade, 77 (56.2%) estudantes estavam a frequentar a universidade que foi a 1ª opção. A maior parte dos participantes ( $n = 121$ ; 88.3%) manifestaram a expectativa de concluir o curso em que estavam inscritos e, da mesma forma, a maioria dos estudantes ( $n = 103$ ; 75.2%) apresentavam interesse em concluir na mesma universidade.

No que concerne à necessidade de deslocação da residência habitual, em ambos os momentos de recolha de dados (M1 e M2), 115 (83.9%) estudantes encontravam-se deslocados e 22 (16.1%) estudantes mantinham-se a viver com os pais. Entre o grupo de estudantes deslocados, a maioria estava a viver com outros estudantes ( $n = 89$ ; 65%). Relativamente à frequência com que regressavam a casa dos pais, dos 115 estudantes deslocados, 42 (36.5%) referiram regressavam todas as semanas, 43 (37.4%) regressavam mais de uma vez por mês, 13 (11.3%) regressavam a casa uma vez por mês, 5 (4.3%) retornavam semestralmente e os restantes 8 (7%) estudantes (internacionais) referiram que só retornarão ao país de origem no final da licenciatura.

## 2.2. Instrumentos

O protocolo de avaliação nos dois momentos de recolha de dados incluiu um questionário com informações sociodemográficas e académicas dos participantes e três escalas de autorresposta, nomeadamente, a Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP), a *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) e a *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), os quais serão brevemente descritos em seguida.

### 2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico

Com o objetivo de aceder a alguns dados sociodemográficos e académicos dos participantes, incluindo algumas das variáveis em análise neste estudo, foi elaborado um questionário constituído por informações tais como: idade, sexo, nacionalidade, estado civil, curso, ano de curso, deslocação da residência habitual, média das classificações académicas e nota de acesso ao Ensino Superior.

De forma a garantir o anonimato dos participantes, foi elaborado um código individualizado, o qual permitiu fazer a correspondência entre o protocolo respondido no 1º momento da avaliação e o protocolo relativo do 2º momento da avaliação. Este questionário pode ser consultado no Anexo A.

### 2.2.2. Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP; Merino & Privado, 2015; versão portuguesa adaptada por Oliveira, Merino, Privado e Almeida, 2018)

A EFPP foi originalmente desenvolvida em Espanha (Merino & Privado, 2015), estando também validada para a população mexicana (Merino, Privado, & Gracia, 2015) e para a população portuguesa (Oliveira, Merino, Privado, & Almeida, 2018).

Relacionada com a tradição eudaimónica do bem-estar, porém com foco maior no conceito de recursos psicológicos, a EFPP é composta por 33 itens, com um formato de resposta Likert (em que 1=Discordo Totalmente e 5=Concordo Totalmente). Os itens agrupam-se em 11 dimensões (ou recursos psicológicos), cada uma com 3 itens. As dimensões da EFPP são: i) Autonomia, ii) Resiliência, iii) Autoestima, iv) Propósito na Vida, v) Desfrute, vi) Otimismo, vii) Curiosidade, viii) Criatividade, ix) Humor, x) Domínio do Meio e xi) Vitalidade. Apresentaremos em seguida uma breve definição de cada uma destas dimensões, considerando a proposta apresentada pelos próprios autores da escala (Merino & Privado, 2015), bem como alguns exemplos de itens que as compõem:

i) Autonomia - é entendida como autodeterminação psicológica percebida, resistência a convenções e pressões sociais; um exemplo de item é *“Eu assumo as rédeas da minha vida”*.

ii) Resiliência - consiste na capacidade para persistir e ultrapassar as adversidades, de crescer com a experiência; um exemplo de item é *“Não me rendo facilmente face às dificuldades da vida”*.

iii) Autoestima - corresponde a um sentimento global de aceitação de si próprio, do seu valor pessoal; um exemplo de item é *“Sinto orgulho em ser como sou”*.

iv) Propósito na Vida - tem a ver com o estabelecimento e a procura de objetivos que dão um propósito à vida, assim como um sentido de orientação e intencionalidade para o futuro; um exemplo de item é *“Luto para conseguir as coisas que são importantes para mim”*.

v) Desfrute - concetualizado como a capacidade para identificar e explorar experiências diárias positivas, para sentir-se com entusiasmo e desfrutar das situações do dia-a-dia; um exemplo de item é *“Na vida há muitas coisas que me enchem de entusiasmo”*.

vi) Otimismo - a crença generalizada e estável de que coisas positivas irão acontecer; um exemplo de item é *“Vejo sempre o lado positivo das coisas”*.

vii) Curiosidade - envolve o interesse em conhecer e aprender coisas novas; um exemplo de item é *“Interessa-me tudo o que se passa ao meu redor”*.

viii) Criatividade - concetualizada, essencialmente, com base na originalidade e na flexibilidade cognitiva, incluindo assim a capacidade para encontrar soluções originais e com utilidade para os problemas, tanto novos como quotidianos e a capacidade para perceber e raciocinar sobre as coisas a partir de diferentes perspetivas; um exemplo de item é *“Sou capaz de ver as coisas a partir de pontos de vista completamente diferentes”*.

ix) Humor - definido como a capacidade para ver o lado engraçado da vida, de rir e fazer os outros rirem facilmente; um exemplo de item é *“O sentido de humor é muito importante na minha vida”*.

x) Domínio do Meio - tem a ver com a capacidade para gerir e organizar eficazmente atividades e exigências da vida diária, de forma a viver em harmonia com os objetivos e valores pessoais; um exemplo de item é *“Concilio adequadamente a minha vida académica, social e pessoal”*.

xi) Vitalidade - envolve uma sensação positiva de vivacidade e energia pessoal; um exemplo de item é *“Estou cheio/a de vitalidade”*.

Em todos os estudos de validação realizados até ao momento, a escala evidenciou propriedades psicométricas adequadas, tanto ao nível da precisão como da validade (Merino & Privado, 2015; Merino et al., 2015; Oliveira et al., 2018). Além disso, as análises fatoriais confirmatórias mostraram um bom nível de ajuste, com uma estrutura fatorial hierárquica, que forma um fator de segunda ordem, denominado como Funcionamento Psicológico Positivo (FPP). No estudo de validade realizado em Portugal junto de estudantes universitários (Oliveira et al., 2018), relativamente à precisão, o coeficiente *alfa* de Cronbach na pontuação global da EFPP foi de .90, considerado muito satisfatório e, nas subescalas, os valores foram superiores a .60, situando-se entre .60 e .79. No que se refere à validade convergente, ao analisarem as correlações entre as subescalas da EFPP e o valor global desta escala com a *Satisfaction With Life Scale*, identificou-se valores moderados ou elevados de correlação (Oliveira et al., 2018). Na versão portuguesa da EFPP, todos os itens estão formulados no mesmo sentido, pelo que, quanto mais elevada for a pontuação obtida, mais favorável será o resultado.

### **2.2.3. Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; versão portuguesa adaptada por Martins, Araújo e Almeida, 2015)**

A dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, nomeadamente a satisfação com a vida foi avaliada com a versão portuguesa de Martins et al. (2015) da *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Em Portugal, a validação inicial da SWLS foi concebida por Neto, Barros e Barros (1990; Neto, 1993) a partir de uma amostra de 308 professores do ensino básico e secundário. Este instrumento já foi traduzido para diversos idiomas e tem sido amplamente utilizado em diferentes culturas, apresentando-se como uma escala unidimensional e com bons níveis de precisão e de validade (e.g. Swami & Chamorro-Premuzic, 2009; Van Beuningen, 2012; Martins et al., 2015).

Composta por 5 itens, com formato tipo Likert de resposta com 7 pontos, onde o indivíduo tem de manifestar o seu grau de concordância ou discordância (1= Totalmente em desacordo; 7= Totalmente de acordo). Quanto maior o *score* obtido (o qual varia entre 5 a 25), maior o grau de satisfação com a vida apresentado pelo indivíduo.

Este instrumento tem apresentado valores moderados a altos de estabilidade temporal através do teste reteste, com um coeficiente de .82 num intervalo de 2 meses entre a primeira e a segunda aplicação (Diener et al., 1985) e uma correlação de .54 num intervalo de 4 anos (Pavot & Diener, 1993). No que concerne à validade, a SWLS tem demonstrado evidências de validade convergente (Diener et al., 1985; Lucas, Diener, & Suh, 1996) e discriminante (Lucas et al., 1996). Relativamente à análise da consistência interna (alfa de Cronbach), apresenta um coeficiente de .87, sendo que os coeficientes de correlação corrigidos entre os itens e o total da escala oscilam entre .54 e .79. De acordo com a análise fatorial dos coeficientes corrigidos de correlação entre os itens e o total da escala, e o *alfa* de Cronbach obtido, os resultados remetem à unidimensionalidade da escala (Martins et al., 2015).

### **2.2.4. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; versão portuguesa de Galinha, Pereira e Esteves, 2014)**

A dimensão emocional do bem-estar subjetivo, que inclui o afeto positivo e o afeto negativo, foi avaliada com a versão portuguesa de Galinha, Pereira e Esteves (2014) do *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988). Este instrumento de autorresposta é constituído por 20 itens (em que cada item corresponde a uma emoção distinta), com um formato de resposta Likert, onde o participante responde “em que medida sente cada uma das emoções neste momento” (variando de 1 = Nada ou muito ligeiramente e 5 = Extremamente). Os itens agrupam-se em duas dimensões: os afetos positivos e os afetos negativos, cada uma delas com 10 itens e com uma amplitude que varia entre 10 e 50. São exemplos de emoções positivas o entusiasmo, a inspiração e a determinação. Assim, os resultados de afeto positivo elevado denotam prazer e bem-estar subjetivo. Em

contrapartida, o afeto negativo elevado sugere desprazer e mal-estar subjetivo (e.g. medo, nervosismo e perturbação) (Galinha, Pereira & Esteves, 2014).

A versão portuguesa do PANAS apresenta boas qualidades psicométricas (validade de constructo, convergente e discriminante), bem como a sua versão original que tem sido validada em várias culturas e idiomas pelo mundo.

### **2.3. Procedimento**

Para a recolha de dados, tanto no primeiro como no segundo momento, foi inicialmente feito um pedido de colaboração junto dos docentes dos vários cursos/anos de licenciatura da instituição, onde foram apresentados os objetivos do estudo e esclarecidos os procedimentos envolvidos na aplicação do protocolo de instrumentos junto dos estudantes. Em função das respostas obtidas, foi calendarizado o momento para a recolha de dados, que ocorreu em grupo/turma. A adesão voluntária dos alunos ocorreu após a informação dos objetivos do estudo, da confidencialidade das suas respostas e garantia de anonimato, bem como da possibilidade de desistirem de participar a qualquer momento do estudo.

A primeira recolha de dados ocorreu no início do segundo semestre do ano letivo de 2017/2018, quando os estudantes frequentavam o primeiro ou o segundo ano do Ensino Superior. A segunda recolha de dados, que incluiu o mesmo protocolo de instrumentos, ocorreu no início do segundo semestre do ano letivo de 2018/2019, portanto, em ambos os momentos a recolha de dados decorreu antes das avaliações finais do segundo semestre.

Os dados foram analisados com recurso ao programa informático IBM SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 25). Para a testagem das hipóteses optou-se pelo Teste-t para amostras emparelhadas e com medidas repetidas (H1, H2, H3 e H4), pelo Teste-t para amostras independentes (H5) e pelo *rho* de Pearson (H6 e H7).



### 3. Resultados

Começamos por apresentar os resultados com a descrição dos valores obtidos (Médias e Desvios-padrão) nas escalas utilizadas e respectivas subescalas, na amostra global, nos dois momentos de recolha de dados (M1 e M2) e, em seguida, será feita a análise sobre a testagem das hipóteses H1 e H2. Estes resultados são apresentados na tabela 3.

**Tabela 3.**

Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respectivas diferenças, tomando a amostra global

| Escalas/Dimensões               | Momento | Média  | Desvio Padrão | t      | df  | p    |
|---------------------------------|---------|--------|---------------|--------|-----|------|
| PANAS (AP)<br>(n=67)            | M1      | 27.96  | 7.24          | -1.337 | 66  | .186 |
|                                 | M2      | 29.34  | 6.79          |        |     |      |
| PANAS (AN)<br>(n=67)            | M1      | 17.40  | 6.19          | 1.118  | 66  | .268 |
|                                 | M2      | 16.52  | 5.87          |        |     |      |
| SWLS<br>(n=131)                 | M1      | 25.28  | 5.08          | -1.792 | 130 | .075 |
|                                 | M2      | 26.00  | 4.66          |        |     |      |
| FPP (Total)<br>(n=61)           | M1      | 125.11 | 13.48         | -.062  | 60  | .951 |
|                                 | M2      | 125.23 | 10.98         |        |     |      |
| FPP_Autonomia<br>(n=67)         | M1      | 11.88  | 1.65          | .062   | 66  | .951 |
|                                 | M2      | 11.87  | 1.62          |        |     |      |
| FPP_Resiliência<br>(n=69)       | M1      | 11.90  | 1.67          | -1.095 | 68  | .277 |
|                                 | M2      | 12.13  | 1.79          |        |     |      |
| FPP_Autoestima<br>(n=67)        | M1      | 11.87  | 2.22          | 1.604  | 66  | .113 |
|                                 | M2      | 11.42  | 2.17          |        |     |      |
| FPP_Propósito na Vida<br>(n=69) | M1      | 12.04  | 1.70          | -.479  | 68  | .634 |
|                                 | M2      | 12.16  | 1.70          |        |     |      |
| FPP_Desfrute<br>(n=69)          | M1      | 10.55  | 1.83          | -1.728 | 68  | .088 |
|                                 | M2      | 10.96  | 1.76          |        |     |      |
| FPP_Otimismo<br>(n=67)          | M1      | 10.75  | 2.07          | .229   | 66  | .819 |
|                                 | M2      | 10.69  | 1.95          |        |     |      |
| FPP_Curiosidade<br>(n=69)       | M1      | 10.96  | 1.73          | -1.328 | 68  | .189 |
|                                 | M2      | 11.26  | 1.84          |        |     |      |
| FPP_Criatividade<br>(n=67)      | M1      | 11.28  | 1.82          | -1.051 | 66  | .297 |
|                                 | M2      | 11.52  | 1.50          |        |     |      |
| FPP_Humor<br>(n=69)             | M1      | 12.68  | 1.87          | -.454  | 68  | .651 |
|                                 | M2      | 12.78  | 1.78          |        |     |      |
| FPP_Domínio do Meio<br>(n=69)   | M1      | 10.01  | 2.31          | -1.038 | 68  | .303 |
|                                 | M2      | 10.30  | 1.74          |        |     |      |
| FPP_Vitalidade<br>(n=69)        | M1      | 10.99  | 2.39          | .980   | 68  | .331 |
|                                 | M2      | 10.68  | 2.18          |        |     |      |

Relativamente à escala PANAS, verificou-se uma média superior na subescala Afeto Positivo comparativamente com o Afeto Negativo, nos dois momentos de recolha de dados. Este resultado é muito favorável, indicando que ao longo do estudo os estudantes revelam sempre a superioridade da prevalência de emoções positivas face às negativas. Na escala SWLS, verificou-se um ligeiro aumento das médias do M1 ( $M = 25.28$ ;  $DP = 5.08$ ) para o M2 ( $M = 26.0$ ;  $DP = 4.66$ ). No valor total da escala EFPP e nas suas respetivas dimensões, as médias obtidas entre os dois momentos são muito próximas.

Ainda numa análise descritiva destes resultados, na figura 2 encontram-se apresentados os valores percentuais, referentes à variação da diferença entre o primeiro e o segundo momento de recolha de dados, nos instrumentos (escalas e subescalas) utilizados.

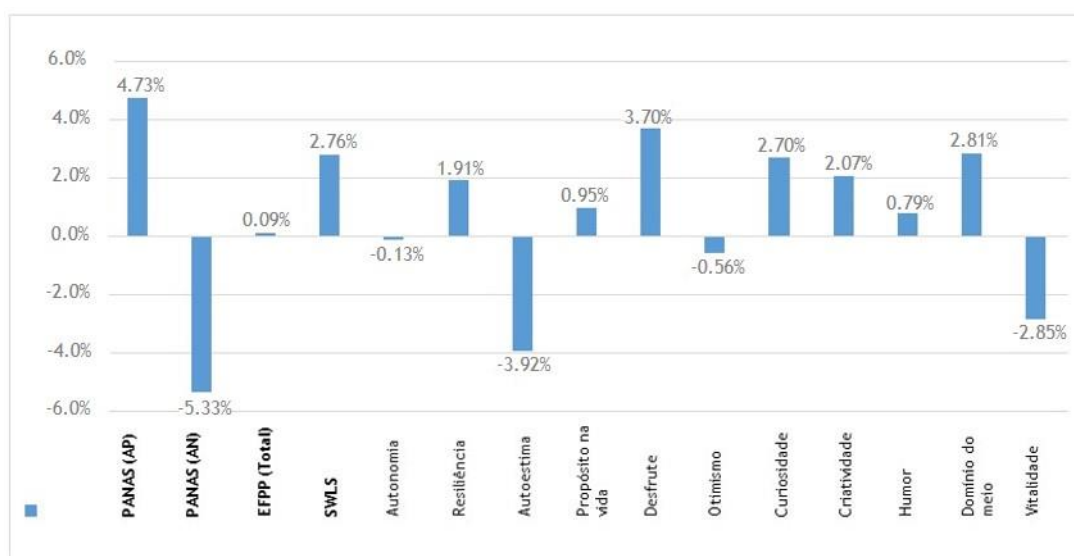


Figura 2. Variação percentual das médias do 1º para o 2º momento de recolha de dados

No que concerne à variação das médias do primeiro momento de recolha de dados (M1) para o segundo momento (M2), tendo em conta a figura 2, é possível verificar que se registou uma variação percentualmente negativa na escala PANAS, subescala Afeto Negativo (AN) (-5.33%) e nas dimensões da EFPP Autonomia (-0.13%), Autoestima (-3.92%), Otimismo (-0.56%) e Vitalidade (-2.85%). Em contrapartida, obteve-se uma variação percentualmente positiva na escala PANAS, subescala Afeto Positivo (AP) (4.73%), no valor total da EFPP (0.09%), na escala SWLS (2.76%) e nas dimensões da EFPP Resiliência (1.91%), Propósito na vida (0.95%), Desfrute (3.70%), Curiosidade (2.70%), Criatividade (2.07%), Humor (0.79%) e Domínio do Meio (2.81%). Assim, e em termos muito gerais, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Superior verificou-se uma melhoria nas pontuações médias obtidas na amostra global ao nível do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida percebida, aumento em emoções positivas e decréscimo em emoções negativas), bem como no Funcionamento Psicológico Positivo (FPP) global e em sete (dos onze) recursos psicológicos que o compõem. Entre as médias que mais decresceram ao longo do estudo, destacam-se as obtidas nas subescalas Autoestima e Vitalidade.

No sentido de averiguar se tais diferenças assumem significado estatístico (H1 e H2), procedemos a uma análise com o Teste-t, medidas repetidas para amostras emparelhadas (cf. Tabela 3). Considerando a amostra global, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de recolha de dados em qualquer uma das medidas em análise, ou seja, parece existir estabilidade temporal, não só nas medidas de BES (conforme formulado na H<sub>1</sub>), mas também ao nível do FPP e dos recursos que este constructo envolve (ao contrário do estipulado na H<sub>2</sub>).

Para um conhecimento mais aprofundado sobre a amostra em estudo, e em particular sobre os mecanismos que podem ajudar a compreender melhor o bem-estar e o FPP durante o processo de transição e adaptação ao ES, procedemos em seguida a uma análise dividindo a amostra em dois grupos: o grupo de estudantes que transitou, entre o M1 e o M2 do 1º para o 2º ano do ES (G1), e o grupo de estudantes que, entre os dois momentos de recolha de dados, transitou do 2º para o 3º ano do ES (G2). Desta forma, pretendemos diferenciar os estudantes no início do seu percurso no ES dos restantes estudantes, tomando para este efeito o mesmo tipo de análises realizadas anteriormente com a amostra global, no sentido de averiguar se tais diferenças assumem significado estatístico (H<sub>3</sub>). Os resultados obtidos são apresentados na tabela 4.

**Tabela 4.**

Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respetivas diferenças, segundo o ano frequentado pelos estudantes (G1/G2)

| Escalas/Dimensões | Grupos divididos por ano | Momento | Média  | Desvio Padrão | t      | df | p    |
|-------------------|--------------------------|---------|--------|---------------|--------|----|------|
| PANAS (AP)        | G1<br>(n = 49)           | M1      | 29.04  | 7.61          | -.998  | 48 | .323 |
|                   |                          | M2      | 30.33  | 6.36          |        |    |      |
|                   | G2<br>(n = 18)           | M1      | 25.00  | 5.21          | -.993  | 17 | .335 |
|                   |                          | M2      | 26.67  | 7.36          |        |    |      |
| PANAS (AN)        | G1<br>(n = 49)           | M1      | 18.59  | 5.81          | 1.115  | 48 | .270 |
|                   |                          | M2      | 17.59  | 5.97          |        |    |      |
|                   | G2<br>(n = 18)           | M1      | 14.17  | 6.20          | .333   | 17 | .743 |
|                   |                          | M2      | 13.61  | 4.57          |        |    |      |
| SWLS              | G1<br>(n = 95)           | M1      | 25.63  | 4.95          | -.978  | 94 | .330 |
|                   |                          | M2      | 26.11  | 4.76          |        |    |      |
|                   | G2<br>(n = 36)           | M1      | 24.36  | 5.35          | -1.946 | 35 | .060 |
|                   |                          | M2      | 25.72  | 4.45          |        |    |      |
| FPP (Total)       | G1<br>(n = 44)           | M1      | 126.64 | 14.74         | .394   | 43 | .695 |
|                   |                          | M2      | 125.70 | 11.71         |        |    |      |
|                   | G2<br>(n = 17)           | M1      | 121.18 | 8.62          | -1.131 | 16 | .275 |
|                   |                          | M2      | 124.00 | 9.01          |        |    |      |
| FPP_Autonomia     | G1<br>(n = 49)           | M1      | 12.02  | 1.79          | .714   | 48 | .479 |
|                   |                          | M2      | 11.80  | 1.70          |        |    |      |
|                   | G2                       | M1      | 11.50  | 1.15          | -2.263 | 17 | .037 |

|                       |                |    |       |      |        |    |       |
|-----------------------|----------------|----|-------|------|--------|----|-------|
|                       | (n = 18)       | M2 | 12.06 | 1.43 |        |    |       |
| FPP_Resiliência       | G1<br>(n = 51) | M1 | 12.14 | 1.69 | -.384  | 50 | .703  |
|                       |                | M2 | 12.24 | 1.86 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 11.22 | 1.48 | -1.684 | 17 | .110  |
|                       |                | M2 | 11.83 | 1.58 |        |    |       |
| FPP_Autoestima        | G1<br>(n = 49) | M1 | 12.24 | 2.18 | 2.200  | 48 | .033  |
|                       |                | M2 | 11.49 | 2.19 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.83 | 2.04 | -.959  | 17 | .351  |
|                       |                | M2 | 11.22 | 2.16 |        |    |       |
| FPP_Propósito na Vida | G1<br>(n = 51) | M1 | 12.14 | 1.83 | .131   | 50 | .897  |
|                       |                | M2 | 12.10 | 1.79 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 11.78 | 1.26 | -1.528 | 17 | .145  |
|                       |                | M2 | 12.33 | 1.46 |        |    |       |
| FPP_Desfrute          | G1<br>(n = 51) | M1 | 10.69 | 1.88 | -.915  | 50 | .364  |
|                       |                | M2 | 10.94 | 1.75 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.17 | 1.66 | -1.939 | 17 | .069  |
|                       |                | M2 | 11.00 | 1.85 |        |    |       |
| FPP_Otimismo          | G1<br>(n = 49) | M1 | 10.98 | 2.18 | .756   | 48 | .454  |
|                       |                | M2 | 10.73 | 2.02 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.11 | 1.60 | -1.141 | 17 | .270  |
|                       |                | M2 | 10.56 | 1.79 |        |    |       |
| FPP_Curiosidade       | G1<br>(n = 51) | M1 | 11.00 | 1.83 | -.975  | 50 | .334  |
|                       |                | M2 | 11.27 | 1.94 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.83 | 1.42 | -1.022 | 17 | .321  |
|                       |                | M2 | 11.22 | 1.56 |        |    |       |
| FPP_Criatividade      | G1<br>(n = 50) | M1 | 11.32 | 1.91 | -.971  | 49 | .336  |
|                       |                | M2 | 11.58 | 1.39 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 17) | M1 | 11.18 | 1.55 | -.402  | 16 | .693  |
|                       |                | M2 | 11.35 | 1.84 |        |    |       |
| FPP_Humor             | G1<br>(n = 51) | M1 | 12.73 | 2.07 | -.350  | 50 | .728  |
|                       |                | M2 | 12.82 | 1.87 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 12.56 | 1.20 | -.334  | 17 | .742  |
|                       |                | M2 | 12.67 | 1.53 |        |    |       |
| FPP_Domínio do Meio   | G1<br>(n = 51) | M1 | 9.86  | 2.48 | -1.252 | 50 | .216  |
|                       |                | M2 | 10.31 | 1.77 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.44 | 1.72 | .528   | 17 | .604  |
|                       |                | M2 | 10.28 | 1.71 |        |    |       |
| FPP_Vitalidade        | G1<br>(n = 51) | M1 | 11.06 | 2.55 | 1.061  | 50 | .294  |
|                       |                | M2 | 10.65 | 2.37 |        |    |       |
|                       | G2<br>(n = 18) | M1 | 10.78 | 1.93 | .000   | 17 | 1.000 |
|                       |                | M2 | 10.78 | 1.56 |        |    |       |

Tendo em conta os valores apresentados na tabela 4, relativamente à análise descritiva dos dados, verificamos que o G1 (estudantes que entre os dois momentos de recolha de dados transitaram do 1º para o 2º ano), na dimensão Afeto Positivo, apresentou uma elevação no valor da média do M1 ( $M = 29.04$ ;  $DP = 7.61$ ) para o M2 ( $M = 30.33$ ;  $DP = 6.33$ ). Já na dimensão Afeto Negativo, houve um declínio nas médias do M1 ( $M = 18.59$ ;  $DP = 5.81$ ) em relação ao M2 ( $M = 17.59$ ;  $DP = 5.97$ ). Na Satisfação com a Vida (SWLS), nesse mesmo grupo, identificamos uma elevação da média do M1 ( $M = 25.63$ ;  $DP = 4.95$ ) para o M2 ( $M = 26.11$ ;  $DP = 4.76$ ). Em relação ao G2, na dimensão Afeto Positivo houve também um aumento nas médias do M1 ( $M = 25.00$ ;  $DP = 5.21$ ) para o M2 ( $M = 26.67$ ;  $DP = 7.36$ ), bem como um declínio no Afeto Negativo (M1:  $M = 14.17$ ,  $DP = 6.20$ ; M2:  $M = 13.61$ ;  $DP = 4.57$ ). Tal como no G1, o G2 obteve uma elevação na média na escala SWLS entre o M1 ( $M = 24.36$ ;  $DP = 5.35$ ) e o M2 ( $M = 25.72$ ;  $DP = 4.45$ ). Relativamente ao FPP global, observou-se um declínio nas médias do M1 ( $M = 126.64$ ;  $DP = 14.74$ ) para o M2 ( $M = 125.70$ ;  $DP = 11.71$ ) no G1 e, contrariamente, no G2 registrou-se um aumento nas médias entre os dois momentos de recolha de dados. Importa ainda destacar que, em ambos os grupos, houve um aumento nas médias em Resiliência, Desfrute, Curiosidade, Criatividade e Humor do M1 para o M2.

Ao nível do BES, as análises inferenciais realizadas mostraram que, em todas as suas componentes, não houve diferenças significativas entre o M1 e o M2, tanto no grupo de alunos que transitou do 1º para o 2º ano ao longo do estudo (G1), como no grupo que transitou do 2º para o 3º ano (G2). O mesmo se verificou no FPP global. Contudo, as pontuações médias na dimensão Autoestima baixaram significativamente no G1 do 1º e o 2º ano ( $t = 2.200$ ;  $p < .05$ ) e, na Autonomia, houve uma melhoria significativa no G2 ( $t = -2.263$ ;  $p < .05$ ), o que confirma, em parte, o estipulado na  $H_3$ . No que concerne ao processo de adaptação dos estudantes ao ES, podemos inferir que a sua autoestima tende a baixar após o 1º ano do ES, mantendo-se nesse nível do 2º para o 3º ano e, à medida que os estudantes progredem na licenciatura, parece haver uma tendência a tornarem-se mais autónomos, sobretudo após o 2º ano de estudos. Nas demais medidas em análise, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Assim, ao considerarmos a fase específica em que os estudantes se encontram ao longo seu percurso nos primeiros anos do ES, bem como as dimensões particulares que compõem cada um dos constructos em análise, a estabilidade temporal do BES parece mais evidente do que a do FPP.

Ainda com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a amostra em estudo, realizamos em seguida a uma análise considerando a deslocação da residência habitual dos estudantes. Assim, tomamos o grupo de estudantes que, com a entrada no ES, mudaram da residência habitual e o grupo de estudantes que permaneceram na mesma morada, entre os dois momentos de recolha de dados. Desta forma, pretendemos identificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de bem-estar subjetivo e FPP em função da deslocação da residência habitual dos estudantes ( $H_4$ ) e, para tanto, procedemos a uma

análise com o Teste-t, medidas repetidas para amostras emparelhadas. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 5.

**Tabela 5.**

Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas nos dois momentos (M1 e M2) e respectivas diferenças, segundo a deslocação de residência (S/N)

| Escalas/Dimensões     | Deslocado (Sim/Não) | Momento (M1/M2) | Média  | Desvio Padrão | t      | df  | p     |
|-----------------------|---------------------|-----------------|--------|---------------|--------|-----|-------|
| PANAS (AP)            | S<br>(n = 52)       | M1              | 27.83  | 7.12          | -1.378 | 51  | .174  |
|                       |                     | M2              | 29.42  | 6.23          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 28.40  | 7.89          | -.279  | 14  | .785  |
|                       |                     | M2              | 29.07  | 8.71          |        |     |       |
| PANAS (AN)            | S<br>(n = 52)       | M1              | 17.27  | 6.39          | 1.296  | 51  | .201  |
|                       |                     | M2              | 16.08  | 5.77          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 17.87  | 5.60          | -.133  | 14  | .896  |
|                       |                     | M2              | 18.07  | 6.14          |        |     |       |
| SWLS                  | S<br>(n = 109)      | M1              | 25.13  | 5.21          | -2.378 | 108 | .019  |
|                       |                     | M2              | 26.12  | 4.66          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 22)       | M1              | 26.05  | 4.38          | .541   | 21  | .594  |
|                       |                     | M2              | 25.41  | 4.70          |        |     |       |
| FPP (Total)           | S<br>(n = 47)       | M1              | 125.40 | 13.18         | -.265  | 46  | .792  |
|                       |                     | M2              | 125.89 | 10.84         |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 14)       | M1              | 124.14 | 14.91         | .218   | 13  | .831  |
|                       |                     | M2              | 123.00 | 11.56         |        |     |       |
| FPP_Autonomia         | S<br>(n = 52)       | M1              | 11.94  | 1.61          | .199   | 51  | .843  |
|                       |                     | M2              | 11.88  | 1.67          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 11.67  | 1.80          | -.323  | 14  | .751  |
|                       |                     | M2              | 11.50  | 1.52          |        |     |       |
| FPP_Resiliência       | S<br>(n = 54)       | M1              | 12.04  | 1.67          | -1.218 | 53  | .228  |
|                       |                     | M2              | 12.33  | 1.76          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 11.40  | 1.64          | .000   | 14  | 1.000 |
|                       |                     | M2              | 11.40  | 1.77          |        |     |       |
| FPP_Autoestima        | S<br>(n = 52)       | M1              | 11.88  | 2.05          | 1.000  | 51  | .322  |
|                       |                     | M2              | 11.62  | 2.15          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 11.80  | 2.83          | 1.284  | 14  | .220  |
|                       |                     | M2              | 10.73  | 2.15          |        |     |       |
| FPP_Propósito na Vida | S<br>(n = 54)       | M1              | 11.98  | 1.84          | -1.043 | 53  | .301  |
|                       |                     | M2              | 12.26  | 1.67          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 12.27  | 1.10          | .834   | 14  | .418  |
|                       |                     | M2              | 11.80  | 1.82          |        |     |       |
| FPP_Desfrute          | S<br>(n = 54)       | M1              | 10.41  | 1.83          | -1.842 | 53  | .071  |
|                       |                     | M2              | 10.89  | 1.81          |        |     |       |
|                       | N<br>(n = 15)       | M1              | 11.07  | 1.79          | -.246  | 14  | .809  |
|                       |                     | M2              | 11.20  | 1.61          |        |     |       |
| FPP_Otimismo          | S                   | M1              | 10.70  | 2.05          | .070   | 52  | .945  |

|                     |          |    |       |      |        |    |      |
|---------------------|----------|----|-------|------|--------|----|------|
|                     | (n = 53) | M2 | 10.68 | 1.84 |        |    |      |
|                     | N        | M1 | 10.93 | 2.20 |        |    |      |
|                     | (n = 14) | M2 | 10.71 | 2.40 | .291   | 13 | .775 |
| FPP_Curiosidade     | S        | M1 | 11.00 | 1.77 |        |    |      |
|                     | (n = 54) | M2 | 11.09 | 1.92 | -.371  | 53 | .712 |
|                     | N        | M1 | 10.80 | 1.61 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 11.87 | 1.41 | -2.049 | 14 | .060 |
| FPP_Criatividade    | S        | M1 | 11.27 | 1.61 |        |    |      |
|                     | (n = 52) | M2 | 11.40 | 1.55 | -.511  | 51 | .612 |
|                     | N        | M1 | 11.33 | 2.47 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 11.93 | 1.28 | -1.348 | 14 | .199 |
| FPP_Humor           | S        | M1 | 12.67 | 1.90 |        |    |      |
|                     | (n = 54) | M2 | 12.81 | 1.59 | -.645  | 53 | .521 |
|                     | N        | M1 | 12.73 | 1.83 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 12.67 | 2.41 | .106   | 14 | .917 |
| FPP_Domínio do Meio | S        | M1 | 10.04 | 2.33 |        |    |      |
|                     | (n = 54) | M2 | 10.33 | 1.82 | -1.004 | 53 | .320 |
|                     | N        | M1 | 9.93  | 2.31 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 10.20 | 1.47 | -.357  | 14 | .726 |
| FPP_Vitalidade      | S        | M1 | 11.02 | 2.27 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 10.98 | 2.08 | .123   | 53 | .903 |
|                     | N        | M1 | 10.87 | 2.88 |        |    |      |
|                     | (n = 15) | M2 | 9.60  | 2.61 | 1.388  | 14 | .187 |

Ao realizarmos uma análise descritiva dos dados, referente à necessidade de deslocação da residência habitual dos estudantes, foi possível identificar a elevação nas médias na dimensão Afeto Positivo do primeiro para o segundo momento de avaliação. Tal elevação foi superior no grupo de estudantes deslocados (M1:  $M = 27.83$ ,  $DP = 7.12$ ; M2:  $M = 29.42$ ;  $DP = 6.23$ ), comparativamente com o grupo de não deslocados (M1:  $M = 28.40$ ,  $DP = 7.89$ ; M2:  $M = 29.07$ ,  $DP = 8.71$ ), importando também destacar que, no M1, a diferença de valores entre as médias dos dois grupos era mais desfavorável ao grupo de estudantes deslocados e, no segundo momento, as médias já foram bastante mais próximas. Relativamente ao Afeto Negativo, o grupo de estudantes deslocados teve uma diminuição nas médias do M1 ( $M = 17.27$ ;  $DP = 6.39$ ) para o M2 ( $M = 16.08$ ;  $DP = 5.77$ ), e o contrário sucedeu com o grupo de não deslocados (M1:  $M = 17.87$ ,  $DP = 5.60$ ; M2:  $M = 18.07$ ,  $DP = 6.14$ ), pelo que nesta dimensão, em termos gerais, parece haver uma tendência de evolução mais favorável no grupo que sai de casa dos pais com a entrada no ES.

Na satisfação com a vida percebida, o grupo que permanecia a viver com os pais teve um decréscimo na média do M1 ( $M = 26.05$ ;  $DP = 4.38$ ) para o M2 ( $M = 25.41$ ;  $DP = 4.70$ ) e o contrário observou-se no grupo que se encontrava deslocado (M1:  $M = 25.13$ ,  $DP = 5.21$ ; M2:  $M = 26.12$ ,  $DP = 4.66$ ). Tomando os resultados na EFPP, verificou-se um aumento nas médias globais do FPP total, bem como na maioria dos recursos que envolvem este constructo, no

grupo de estudantes que se encontravam deslocados da sua residência habitual, o mesmo não acontecendo com o grupo de estudantes não deslocados. Em particular, podem destacar-se os decréscimos, neste último grupo, nas médias obtidas do M1 para o M2 no FPP global e nos recursos Vitalidade, Autoestima.

A testagem da  $H_4$  revelou um aumento estatisticamente significativo ( $t = -2.378$ ;  $p < .05$ ), entre o primeiro e o segundo momento de recolha de dados, na dimensão cognitiva do BES (SCV) no grupo de estudantes que se encontravam deslocados. Portanto, os estudantes deslocados, enquanto grupo, sentem-se mais satisfeitos com a vida à medida que progredem no Ensino Superior. Nas demais medidas em análise neste âmbito, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

O estudo realizado teve ainda como objetivos secundários analisar eventuais diferenças/relações nas medidas de BES e FPP em função do sexo e das medidas de rendimento académico dos estudantes ( $H_5$ ,  $H_6$  e  $H_7$ ). Neste sentido, os resultados que serão apresentados em seguida reportam-se a um estudo transversal sobre os dados, considerando apenas o 2º momento de recolha de informações junto dos participantes (M2). Os resultados em função do sexo estão apresentados na tabela 6 e, em função das medidas de rendimento académico dos estudantes (média global atual nas classificações académicas e média de acesso ao ES), estão descritos na tabela 7.

**Tabela 6.**

Pontuações obtidas nas dimensões avaliadas no M2 e respetivas diferenças, em função do sexo

| Escalas/ Dimensões (M2) | Sexo | Média  | Desvio Padrão | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|------|--------|---------------|----------|-----------|----------|
| PANAS (AP)              | M    | 29.45  | 7.06          | 0.243    | 135       | .808     |
|                         | F    | 29.09  | 6.96          |          |           |          |
| PANAS (AN)              | M    | 16.72  | 5.87          | 1.042    | 135       | .299     |
|                         | F    | 15.48  | 5.66          |          |           |          |
| SWLS                    | M    | 25.79  | 5.29          | -.466    | 135       | .642     |
|                         | F    | 26.25  | 4.52          |          |           |          |
| FPP (Total)             | M    | 125.90 | 11.15         | -.762    | 135       | .447     |
|                         | F    | 127.84 | 12.46         |          |           |          |
| FPP_Autonomia           | M    | 12.10  | 1.63          | .884     | 135       | .378     |
|                         | F    | 11.82  | 1.48          |          |           |          |
| FPP_Resiliência         | M    | 12.17  | 1.54          | -.191    | 135       | .849     |
|                         | F    | 12.24  | 1.76          |          |           |          |
| FPP_Autoestima          | M    | 11.86  | 2.64          | .064     | 135       | .949     |
|                         | F    | 11.83  | 1.98          |          |           |          |
| FPP_Propósito na Vida   | M    | 11.90  | 1.68          | -1.793   | 135       | .075     |
|                         | F    | 12.55  | 1.75          |          |           |          |
| FPP_Desfrute            | M    | 10.45  | 1.80          | -1.956   | 135       | .052     |
|                         | F    | 11.16  | 1.71          |          |           |          |
| FPP_Otimismo            | M    | 11.03  | 2.13          | .579     | 135       | .564     |

|                     |   |       |      |        |     |      |
|---------------------|---|-------|------|--------|-----|------|
|                     | F | 10.78 | 2.12 |        |     |      |
| FPP_Curiosidade     | M | 10.93 | 2.10 | -2.312 | 135 | .022 |
|                     | F | 11.77 | 1.62 |        |     |      |
| FPP_Criatividade    | M | 11.69 | 1.44 | .044   | 135 | .965 |
|                     | F | 11.68 | 1.50 |        |     |      |
| FPP_Humor           | M | 12.79 | 1.88 | -.033  | 135 | .973 |
|                     | F | 12.81 | 1.76 |        |     |      |
| FPP_Domínio do Meio | M | 10.55 | 1.68 | .666   | 135 | .506 |
|                     | F | 10.29 | 1.95 |        |     |      |
| FPP_Vitalidade      | M | 10.41 | 2.23 | -1.222 | 135 | .224 |
|                     | F | 10.93 | 1.94 |        |     |      |

Tendo em conta a análise descritiva dos dados apresentados, e considerando as diferenças nas médias entre ambos os sexos por ordem decrescente, verificou-se que as maiores diferenças se situaram nas seguintes medidas: FPP global, Afeto Negativo, Curiosidade, Desfrute, Propósito na Vida, Vitalidade e SCV. Apesar de, em todas estas medidas os resultados serem mais favoráveis no sexo feminino, o grupo de estudantes do sexo masculino teve médias superiores nas medidas de Afeto Positivo, Autonomia, Domínio do Meio, Otimismo, Autoestima e Criatividade.

Após a testagem da  $H_5$  através do Teste-t para amostras independentes, verificou-se que o sexo feminino apresentou uma média mais alta e estatisticamente significativa ( $t = -2.312$ ;  $p < .05$ ) em relação ao sexo masculino, na dimensão Curiosidade da EFPP. Nas demais medidas em análise, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos.

**Tabela 7.**

Correlações ( $r$  de Pearson) entre as medidas de BES e FPP e as medidas de rendimento académico

| Escalas/Dimensões     | Média Global | Média de Acesso ao ES |
|-----------------------|--------------|-----------------------|
| PANAS (AP)            | -.073        | .260*                 |
| PANAS (AN)            | .044         | .253*                 |
| SWLS                  | -.007        | .087                  |
| FPP (Total)           | .061         | .179                  |
| FPP_Autonomia         | .132         | .038                  |
| FPP_Resiliência       | .088         | .122                  |
| FPP_Autoestima        | -.045        | .201                  |
| FPP_Propósito na Vida | .055         | .083                  |
| FPP_Desfrute          | -.010        | .199                  |
| FPP_Otimismo          | .082         | .278*                 |
| FPP_Curiosidade       | .098         | .062                  |
| FPP_Criatividade      | .107         | .038                  |
| FPP_Humor             | -.048        | .102                  |
| FPP_Domínio do Meio   | .042         | .061                  |

|                       |       |       |
|-----------------------|-------|-------|
| <b>FPP_Vitalidade</b> | -.035 | .253* |
|-----------------------|-------|-------|

\* $p < .05$

Por fim, no que respeita ao rendimento académico dos estudantes - analisado a partir da média de acesso ao ES e da média global nas suas classificações académicas no M2 -, podemos referir, com base na análise da tabela 7, a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a nota de acesso ao ES e algumas das medidas de BES e FPP, nomeadamente a componente emocional do BES - Afeto Positivo ( $r = .260$ ;  $p < .05$ ) e Afeto Negativo ( $r = .253$ ;  $p < .05$ ), o Otimismo ( $r = .278$ ;  $p < .05$ ) e a Vitalidade ( $r = .253$ ;  $p < .05$ ).

## 4. Discussão

O estudo desenvolvido teve como objetivo principal analisar o bem-estar subjetivo, especificamente a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo, e o funcionamento psicológico positivo dos estudantes, ao longo do seu percurso no Ensino Superior, particularmente, durante o 1º ciclo de estudos (licenciatura). Pretendeu-se, também, analisar a relação entre estes constructos e algumas variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente o ano escolar, a deslocação da residência habitual, o sexo e as variáveis académicas nota de acesso ao ES e média global no ES no segundo momento de recolha de dados. Neste capítulo, apresentaremos uma síntese acerca dos principais resultados obtidos na testagem das hipóteses formuladas, fazendo a sua articulação com a revisão de literatura.

As hipóteses 1 e 2 reportam-se à diferença, entre o M1 e M2, nas diferentes dimensões avaliadas do BES e do FPP, considerando a amostra global. Os resultados obtidos, quer ao nível do BES quer ao nível do FPP não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas, em qualquer uma das variáveis em estudo. Desta forma, os resultados sugerem uma possível estabilidade temporal nos constructos analisados. Contudo, destaca-se uma tendência para pontuações mais favoráveis nas médias obtidas no segundo momento de recolha de dados, face ao M1, com exceção de algumas dimensões do FPP, designadamente na Autonomia, Autoestima, Otimismo e Vitalidade, onde as médias foram mais baixas no M2. Assim, a variação percentual destes valores ao longo do 1º ciclo do ES traduz a tendência para uma melhoria dos resultados nas emoções vivenciadas pelos estudantes (maior Afeto Positivo e menor Afeto Negativo), na sua Satisfação Com a Vida (SCV) e no Funcionamento Psicológico Positivo (FPP), em termos globais e, mais especificamente, nas dimensões Resiliência, Propósito na Vida, Desfrute, Curiosidade, Criatividade, Humor e Domínio do Meio.

Os estudos revistos tendem a apontar que os níveis de bem-estar subjetivo são moderadamente estáveis ao longo do tempo (Lucas, 2007; Lucas & Donnellan, 2007; Sheldon & Lyubomirsky, 2013) mas, ao nível do bem-estar psicológico, as flutuações são mais evidentes, o que leva a maioria dos autores a considerar que o BEP é menos suscetível a estabilidade temporal, comparativamente com o BES (Bewick et al., 2019; Ríos-Risquez et al., 2018). Sheldon e Lyubomirsky (2013), por exemplo, encontraram argumentos para a questão da estabilidade temporal quando identificaram inúmeras evidências de que o bem-estar subjetivo é relativamente estável ao longo do tempo, mas ainda assim, os níveis médios de BES podem ser melhorados a partir do momento em que as pessoas sentem gratidão pelo que possuem. Já Headey e colaboradores (2014) mostram que escolhas que envolvam a participação social ativa, o voluntariado, a busca do equilíbrio no lazer e no trabalho, atividades de desporto e religiosas, podem mudar o BES ao longo do tempo. Globalmente, a

literatura aponta para a influência de diversos fatores externos ao indivíduo nas suas percepções de BE e SCV (e.g. acontecimentos críticos, positivos e negativos), mas tal influência deixa de ser evidente quando as avaliações são feitas a longo-prazo, onde os parâmetros individuais de BE são passíveis de alteração (Lucas, 2007). No que se reporta ao BEP, Ríos-Risquez e colaboradores (2018) identificaram que à medida que a resiliência aumenta, o BEP melhora. Bewick e colaboradores (2010) encontraram evidências de que existe uma maior pressão sobre o BEP no período inicial na universidade e inferiram que parece haver uma piora e flutuações no BEP ao longo do curso.

A hipótese 3 refere-se à existência de diferenças no BES e no FPP, entre os dois momentos de recolha de dados, tomando o ano de curso frequentado pelos estudantes (G1 transitou do 1º para o 2º ano; G2 do 2º para o 3º ano). Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo, tanto do 1º para o 2º ano, sendo este um período fulcral na adaptação ao ES, como do 2º para o 3º ano letivo. Tais resultados ratificam a possibilidade de existir estabilidade temporal do constructo ao longo do ES, concordando assim, com os estudos anteriormente revistos (Lucas, 2007; Lucas & Donnellan, 2007; Sheldon & Lyubomirsky, 2013).

De acordo com a análise dos resultados na testagem da H<sub>3</sub>, verificou-se um declínio estatisticamente significativo na dimensão Autoestima do FPP no grupo de estudantes que, no decorrer do estudo, passaram do 1º para o 2º ano. De acordo com a literatura consultada, os primeiros anos da licenciatura são caracterizados por um período crítico e propício a crises (Almeida et al., 1999), onde a autoestima elevada encontra-se correlacionada com níveis mais baixos de preocupações pessoais (Flynn & MacLeod, 2015; Topham & Moller, 2011). Dessa forma, o resultado encontrado corrobora com a literatura, visto que, o processo de transição e adaptação ao ES corresponde a uma gama de situações e preocupações propícias a baixa da autoestima dos estudantes. Por outro lado, a literatura tem apontado que, quando ingressam no ES, os estudantes tipicamente apresentam expectativas elevadas e, por vezes, irrealistas (Diniz & Almeida, 2006) em parte pelo escasso conhecimento que poderão ter acerca das exigências e desafios que irão encontrar pela frente e dos recursos que possuem para lidar com tais desafios. Este fato também poderá ajudar a compreender o decréscimo verificado na Autoestima entre o 1º e o 2º ano do ES, aliado ao fato de, no primeiro momento da recolha de dados, os estudantes do 1º ano ainda não tinham recebido as suas classificações finais nas Unidades Curriculares frequentadas.

Ainda sobre os resultados obtidos na testagem da H<sub>3</sub>, foi encontrado nesta investigação um aumento estatisticamente significativo na dimensão Autonomia do FPP, do 2º para o 3º ano do Ensino Superior. À semelhança do que foi observado na literatura revista, à medida que os estudantes progredem no seu percurso académico, começam a centrar-se, cada vez mais, na gestão das suas responsabilidades enquanto estudantes universitários (Diniz & Almeida, 2006; Imaginário & Vieira, 2011) e no desenvolvimento da sua autonomia e da sua identidade (Arnett, 2014). Portanto, a autonomia nesta etapa do ES, apresenta-se como um recurso

psicológico que possui valor intrínseco por estar relacionada a resultados que favorecem o estudante, possibilitando a sua adequação ao meio acadêmico, por promover o alcance de metas pessoais e a satisfação de necessidades que são moldáveis, aprendidas e estáveis (Merino & Privado, 2015).

Os resultados obtidos na testagem da  $H_3$ , nomeadamente a existência de diferenças em certas dimensões do FPP e a inexistência de diferenças no BES, em função da fase em que os estudantes se encontram no ES, parecem suportar a ideia de que o BEP poderá ser menos estável ao longo do tempo, comparativamente com o BES, dando assim algum suporte à forma como as  $H_1$  e  $H_2$  haviam sido formuladas. Desta forma, na análise da estabilidade temporal destes constructos em estudos longitudinais, será importante considerar variáveis pessoais dos indivíduos que possam variar em função do momento em que a recolha de dados é feita, em particular se for expectável que, nalgum desses momentos, os indivíduos estejam a vivenciar um período de maior (ou menor) vulnerabilidade.

A hipótese 4 reporta-se à diferença, entre os M1 e M2, nas diferentes dimensões avaliadas do BES e do FPP, considerando a necessidade de deslocação da residência habitual dos estudantes. Os resultados obtidos revelaram um aumento estatisticamente significativo, ao longo da licenciatura, na dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, nomeadamente a satisfação com a vida, no grupo de estudantes deslocados. Estes resultados corroboram com o estudo anteriormente revisto de Zheng e colaboradores (2004), onde se verificou que os estudantes que se encontram deslocados apresentam níveis mais elevados de BES. Já Seco e colaboradores (2005) referem que os estudantes que permanecem na residência habitual aquando do ingresso no ES demonstram índices elevados de bem-estar psicológico, bem como de equilíbrio emocional e estabilidade afetiva. Imaginário e Vieira (2011) reportam que a necessidade de deslocação proporciona no estudante a oportunidade de estabelecer novos laços afetivos, que possibilitem o apoio emocional necessário, para minimizar eventuais manifestações emocionais desfavoráveis. Tal fato foi identificado no presente estudo, visto que, no grupo de estudantes deslocados, verificou-se um aumento nas médias nas emoções positivas e uma diminuição nas emoções negativas, porém tais diferenças não foram estatisticamente significativas.

A hipótese 5 refere-se a eventuais diferenças nas medidas de BES e FPP em função do sexo dos estudantes. Os resultados obtidos revelaram que o grupo do sexo feminino apresentou uma média mais alta e estatisticamente significativa, em relação aos participantes sexo masculino, na dimensão Curiosidade da EFPP. A literatura (e.g., Granado et al., 2005; Seco et al., 2005) aponta para resultados mais favoráveis nas mulheres em aspetos relacionados com o estudo (métodos de estudo e gestão do tempo), o que poderá ajudar a compreender que, também nas mulheres, tenhamos verificado um maior interesse em conhecer e aprender coisas novas, ou seja nos aspetos envolvidos na avaliação da dimensão Curiosidade (Kashdam et al., 2009). Nas demais dimensões analisadas, não foram evidenciadas diferenças significativas. A literatura sobre este domínio não tem sido consensual. Embora pareça haver

uma maioria de estudos que, a partir da utilização das Escalas de Bem-Estar Psicológico de Ryff, apontem valores médios mais altos nas mulheres no domínio do meio e propósito na vida e, nos homens, na aceitação de si (Garcia-Andaleta, 2013; Rosa-Rodríguez et al., 2015), tais resultados não corroboram os obtidos na amostra em estudo.

As hipóteses 6 e 7 referem-se à existência de uma correlação estatisticamente significativa entre as medidas de bem-estar subjetivo e FPP e as medidas de rendimento académico dos estudantes, nomeadamente a média global nas classificações no ES e a nota de acesso ao ES. Os resultados obtidos, no que concerne à média global das classificações académicas, diferem do que era esperado. Segundo Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999), alcançar boas médias nas avaliações é um dos maiores preditores de bem-estar subjetivo por parte dos estudantes. Tal fato pode ser justificado devido à maioria dos estudantes da amostra referirem uma média nas avaliações acima dos 13 valores, o que talvez seja considerado para muitos participantes, uma boa média. Entretanto, relativamente à nota de acesso ao ES, registrou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a dimensão emocional do BES, nomeadamente o Afeto Positivo e o Afeto Negativo, e com as dimensões do FPP Otimismo e Vitalidade. O estudo revisto de Rosin e colaboradores (2014) revela que estudantes com altos níveis de afeto positivo apresentam mais vivências pessoais satisfatórias e que, quanto mais emoções negativas são experimentadas, menor é a qualidade das vivências académicas pessoais. Na generalidade, o otimismo apresenta-se como sendo o melhor preditor de bem-estar psicológico em universitários. Além disso, a Vitalidade apresenta-se como um recurso que envolve uma sensação positiva de vivacidade e energia pessoal (Ryan & Frederick, 1997), de modo que, os alunos que evitam comportamentos de risco para a sua saúde e que optam por um estilo de vida mais saudável, apresentam melhores resultados em termos de BEP (Rosa-Rodríguez et al., 2015).

## Conclusão

O presente estudo pretendeu contribuir, em especial, com conhecimentos acerca do bem-estar subjetivo (i.e., a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo) e o funcionamento psicológico positivo dos estudantes ao longo do seu percurso no Ensino Superior, mais especificamente, durante o 1º ciclo de estudos (licenciatura). De igual forma, objetivou colaborar no sentido de aumentar o entendimento acerca das dimensões que envolvem esse constructo, tendo em conta o ano letivo, rendimento académico, o sexo e a necessidade de deslocação da residência habitual dos estudantes.

Relativamente à estabilidade temporal do constructo, podemos concluir que ao longo do percurso dos estudantes no Ensino Superior, os níveis de bem-estar subjetivo demonstram ser moderadamente estáveis, assim como afirma a literatura revista. Em contrapartida, observamos algumas flutuações ao nível do funcionamento psicológico positivo, o que nos leva a concluir que, comparativamente ao BES, o FPP denota ser menos suscetível a estabilidade temporal.

Este estudo permitiu ainda concluir que o processo de transição e adaptação ao ES provoca um declínio significativo na autoestima dos estudantes e que, à medida que progridem no ES, denotam uma melhoria na autonomia. Além disso, a necessidade de deslocamento da residência habitual, ou seja, a saída do ambiente familiar por ocasião do ingresso no ES, proporciona nos estudantes um aumento na perceção de satisfação com a vida. No que concerne a possíveis diferenças entre os sexos, as alunas apresentam maior curiosidade no decorrer do percurso académico. Relativamente ao rendimento académico, as notas de acesso ao ES relacionam-se com os afetos positivos e afetos negativos, o otimismo e a vitalidade dos estudantes.

Existem algumas limitações que podem ser apontadas no estudo desenvolvido. No que concerne à amostra, esta foi composta maioritariamente por indivíduos do sexo feminino, embora com um tamanho adequado para as análises efetuadas. Neste estudo abdicamos de um grande número de alunos que apenas participaram no 1º momento de recolha de dados (mortalidade experimental). Devido ao fato da recolha de dados ter ocorrido no tempo de aula, faltou representatividade dos alunos que, por algum motivo (absentismo, saúde, etc.) não estavam presentes. Não temos informações dos alunos que reprovaram entre o 1º e o 2º momento de recolha de dados, visto que as escalas foram aplicadas à turma que frequentava o ano académico subsequente ao que estavam no 1º momento da recolha.

Destaca-se, por fim, o contributo do estudo desenvolvido, tendo em conta a melhoria do acompanhamento fornecido aos estudantes ao longo do seu percurso no Ensino Superior. Acreditamos que ações, por parte das instituições de Ensino Superior, que visem o aumento

dos recursos psicológicos dos estudantes, em particular a autoestima, podem contribuir para minimizar as dificuldades que afetam o bem-estar, a aprendizagem e o rendimento académico, especialmente no período de transição e adaptação ao contexto universitário.

Sugestões para eventuais estudos futuros perpassam pela equalização da amostra no sentido de ter mais estudantes do sexo masculino e, também, incluir a participação de alunos de outros cursos e de outros anos letivos (até o mestrado). Finalmente, é necessário referir que se devem ultrapassar as limitações aqui apontadas, no que concerne a dificuldades na avaliação do bem-estar subjetivo e do funcionamento psicológico positivo dos estudantes do Ensino Superior, procurando incluir métodos mais diversificados, além de escalas de autorresposta. Da mesma forma, seria interessante replicar o estudo noutras instituições de ES, uma vez que apenas foram incluídos nesta investigação estudantes de uma universidade, o que limita a generalização dos resultados para a população em geral.

## Referências Bibliográficas

- 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. (2019). Ensino Superior: combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida, *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. (p.17-30). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida, & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (p. 146- 164). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia, 14*(2), 189-208.
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(1), 33-44.
- Anusic, I., & Schimmack, U. (2016). Stability and change of personality traits, self-esteem, and well-being: Introducing the meta-analytic stability and change model of retest correlations. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(5), 766-781.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 132-141.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015) Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare, 1*(1), 13-32.
- Armenta, C., Bao, K. J., Lyubomirsky, S., & Sheldon, K. M. (2014). Is lasting change possible? Lessons from the hedonic Adaptation Prevention Model. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 57-74). California: Elsevier Academic Press.

- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2007). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, São Paulo: Alínea.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Orgs.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 287-298). New York: Springer.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35 (6) (2010), pp. 633-645.
- Bieda, A., Hirschfeld, G., Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Lin, M., & Margraf, J. (2019). Happiness, life satisfaction and positive mental health: Investigating reciprocal effects over four years in a Chinese student sample. *Journal of Research in Personality*, 78, 198-209.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Cantril, H. (1967). *The pattern of human concerns*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1.º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27-45.
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S., (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49.
- Coleta, J. A. D., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, 17(1), 129-139.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 533-539.

- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 2*(3), 195-210.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M. M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students, *British Journal of Guidance & Counselling, 34*(4), 505-517.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal (Orgs.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior - Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Atas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research, 24*(1), 93-94.
- Deci, E. L., & Ryan R. M., (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1-11.
- DeHaan, C. R., & Ryan, R. (2014). Symptoms of wellness: Happiness and eudaimonia from a self-determination perspective. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 37-55). California: Elsevier Academic Press.
- Demerouti, E., & Bakker, B. (2008). The oldenburg burnout inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J.R.B. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 51-63). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34 - 43.
- Diener, E. (2014). Stable happiness dies in Middle-Age: A guide to future research. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 200-308). California: Elsevier Academic Press.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective wellbeing: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 926-935.

- Diener, E., Emmons, A., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behavior*, 2, 253-260.
- Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- 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*, 24(1), 29-38.
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-110.
- Dyrdal, G., Røysamb, E., Nes, R., & Vittersø, J. (2011). Can a happy relationship predict a happy life? A population-based study of maternal well-being during the life transition of pregnancy, infancy, and toddlerhood. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 947-962.
- Fazio, A. F. (1977). *A concurrent validation study of the NCHS general well-being schedule*. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Fernandes, H. F., Vasconcelos-Raposo, J. & Teixeira, C. M. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's Scales of Psychological Well-Being in Portuguese Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2) 1032-1043.
- Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-Estar Psicológico (E. B. E. P.). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.). *Testes e provas psicológicas em Portugal* (pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO.
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. G. A. (2019). Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: Modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida, *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. (pp. 35-63). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação.

- Flynn, D. M., & MacLeod, S. (2015). Determinants of happiness in undergraduate university students. *College Student Journal*, 49(3), 452-460.
- Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367-1378.
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *American Psychological Science*, 13, 172-175.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 -319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, 254-290.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218 -226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 359, 1367-1378.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 69, 814-822.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonnano (Eds.). *Emotion: Current issues and future directions* (pp. 123-151). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo - PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia*, 28(1), 50-62.
- García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 4(1), 48-58.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2(4), 31-41.

- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *American views their mental health*. New York: Basic Books.
- Headey, B., & Muffels, R. (2017). A theory of life satisfaction dynamics: Stability, change and volatility in 25-Year life trajectories in Germany. *Social Indicators Research*, 140(2), 837-866.
- Headey, B., Muffels, R., & Wagner, G. G. (2014). National panel studies show substantial minorities recording long-term change in life satisfaction: Implications for set point theory. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 99-126). California: Elsevier Academic Press.
- Hobfoll, S. E. (2010). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 116-122.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), 337-421.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 159-182). Hoboken, NJ: Wiley
- Huta, V., & Ryan, R. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping wellbeing benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2(13), 155-164.
- Imaginário, S. & Vieira, L. S. (2011). Bem-estar subjetivo, integração social e vivências acadêmicas numa amostra de estudantes da Universidade do Algarve. *Revista AMAzônica*, (Ano 4), 7(2) 40-60.
- Kammann, R. & Flett, R. (1983). Affectometer 2: A scale to measure current level of general happiness. *Australian Journal of Psychology*, 35, 259-265.
- Kanazawa, S. (2014). Why is intelligence associated with stability of happiness? *British Journal of Psychology*, 105(3), 316-337.

- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and initial psychometrics. *Journal of Research in Personality, 43*, 987-998.
- Keyes, C. L. M. & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology, 4*(3), 197-201.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007-1022.
- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the Set-Point Model of Subjective Well-Being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 75-79.
- Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality, 41*(5), 1091-1098.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71* (3), 616-628.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science, 22*(1), 57-62.
- Machado, W. L. & Bandeira, D. R., (2012). Bem-estar psicológico: Definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos psicológicos, 29*(4), 587-595.
- Martins, M., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2015). Personalidade e bem-estar subjetivo na excelência profissional: Validação de escalas junto de gestores portugueses. *Revista E-Psi, 5*(2), 86-102.
- Massé, R, Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique. *Revue Canadienne de Santé Publique, 89*(5), 352 - 357.
- Massone, A., & Urquijo, S. (2016). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, según la edad y el género. *Salud & Sociedad, 5*(3), 274-280.
- Merino, M. D. & Privado, J. (2015). Funcionamiento psicológico positivo: Evidencia para un nuevo constructo y su medición. *Anales de Psicología, 31*(1), 45-54.
- Merino, M. D., Privado, J., & Gracia, Z. (2015). Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo: Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida. *Salud Mental, 38*(2), 109-115.

- Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2010). Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2010(130), 27-40.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of american and international students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- Monteiro, S. O. M., Tavares, J. P. C., & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos em Psicologia*, 13(1), 23-29.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários-EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Neto, F. (1993). Satisfaction With Life Scale: Psychometric properties in na adolescent sample. *Journal of outh and Adolescence*, 22, 125-134.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psicossocial* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Nico, M. & Alves, N. A. (2017). O bem-estar das crianças e dos jovens em Portugal: Contributos de uma pesquisa qualitativa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 34, 93-113.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da Eudaimonia: O Bem-Estar Psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Novo, R. F., Duarte-Silva, E., & Peralta, E. (1997). O bem-estar psicológico em adultos: Estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 313-323). Braga: APPORT.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.
- Oliveira, E. P., Merino, M. D., Privado, J. & Almeida, L. S. (2018). Escala de Funcionamento Psicológico Positivo: Adaptação e estudos iniciais de validação em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 48, 3-13.

- Olmstead, S. B., Roberson, P. N. E., & Fincham, F. D. (2016). Early psychological distress is a precursor to college men's later academic and social adjustment. *College Student Journal, 50*(1), 53-58.
- Passareli-Carrazzoni, P., & Da Silva, J. A. (2012). Bem-estar subjetivo: Autoavaliação em estudantes universitários. *Estudos psicológicos, 29*(3), 415-425.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164-172.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 3*(2), 137-152.
- Rios-Risquez, I. M., Garcia-Izquierdo, M., de los Angeles Sabuco-Tebar, E., Carrillo-Garcia, C., & Solano-Ruiz, C. (2018). Connections between academic burnout, resilience, and psychological well-being in nursing students: A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing, 74*(12), 2777-2784.
- Rosa-Rodríguez, Y., & Quiñones-Berrios, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot, 5*(1), 7-17.
- Rosa-Rodríguez, Y., Cartagena, N. N., Peña, M. Y., Quiñones-Berrios, A., & Osorio, T. N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 33*(1), 33-43.
- Rosin, A., Zanon, C., & Teixeira, M. (2014). Bem-estar Subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Interação em Psicologia, 18*(1), 1-12.
- Røysamb, E., Nes, R. B., & Vittersø, J. (2014). Well-being: Heritable and changeable. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 9-36). California: Elsevier Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality, 65*(3), 529-565.
- Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthing functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology, 4*(3), 202-204.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.

- Ryff, C. D., & Essex, M. J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging, 7*(2), 507-517.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.
- Scorsolini-Comin, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a Psicologia Positiva. *Paidéia, 22*(53), 433-435.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. *Psicologia e Educação, 4*(1), 7-21.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist Association, 55*(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sheldon, K. M., & Lucas, R. E. (2014). Is it possible to become a permanently happier person?. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 1-7). California: Elsevier Academic Press..
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2013). The challenge of staying happier: Testing the hedonic adaptation prevention model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(5), 670-680.
- Silva, É. C., & Heleno, G. V. M. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde, 4*(1) 69-76.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26*, 503-515.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*(2), 201-209.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Swami, V., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Psychometric Evaluation of the Malay Satisfaction With Life Scale. *Social Indicators Research, 92*, 25-33.

- Topham, P. & Moller, N. (2011). New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*, 196-203.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies, 8*, 311-333.
- Van Beuningen, J. (2012). *The satisfaction with life scale examining construct validity*. Den Haag: Statistics Netherlands.
- Varela, A., Pereira, A., Pereira, A., & Santos, J. C. (2017). Psychological distress: contributes for the portuguese adaption of the SQ-48. *Psicologia, Saúde & Doenças, 18*(2), 278-286.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, P., Dioses, A., Velasquez, N., & Reynoso, D. (2008). Bienestar Psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI, 11*(2), 139-152.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Yap, S. C. Y., Anusic, I., & Lucas, R. E. (2014). Does happiness change? Evidence from longitudinal studies. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 127-145). California: Elsevier Academic Press.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and subjective well-being of chinese students in Australia. *Journal of Happiness Studies, 5*, 57-72.



## **Anexos**



# **Anexo A**

## **Questionário Sociodemográfico e Académico**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR | MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA  
SAÚDE | 2018.19**

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da UBI, estamos a realizar um estudo que pretende compreender melhor como se caracterizam os estudantes em termos da sua adaptação, bem-estar e sucesso académico, permitindo assim uma maior adequação das formas de acompanhamento dos estudantes por parte das instituições. Agradecemos a sua colaboração ao preencher estes questionários. **Todas as informações recolhidas serão tratadas de modo a garantir a sua confidencialidade e anonimato.** Por favor, **responda de forma sincera a todas as questões.** Se tiver alguma dúvida deve pedir o meu esclarecimento. Muito obrigada pela sua colaboração, Adriana Levindo.

CÓDIGO:

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
(iniciais dos seus dois últimos  
apelidos)

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
(iniciais do 1º nome do pai e  
da mãe)

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
(dia e mês de  
aniversário)

**I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÉMICO**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos    2. Sexo: M  F     3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Estado Civil: solteiro  casado/união de facto  outro

5. Curso: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_    6. Ano: \_\_\_\_\_

7. Nº de Unidades Curriculares/disciplinas em que:

7.1. esteve inscrito no 1º semestre: \_\_\_\_\_    7.2. obteve aprovação no 1º semestre: \_\_\_\_\_

8. Média obtida no 1º semestre deste ano letivo: \_\_\_\_\_

9. Média global obtida no Curso até ao momento atual: \_\_\_\_\_

10. Em média, para além das aulas, quantas horas estuda por semana (rever apontamentos, leituras, exercícios)? \_\_\_\_\_ horas

11. Tem uma ocupação profissional? Sim  Não

Se sim, quantas horas trabalha por semana? \_\_\_\_\_ horas

12. Pensando no Curso que está a frequentar:

12.1. Foi a sua primeira opção no momento da candidatura ao Ensino Superior? Sim  Não

12.2. De 1 (mínimo) a 5 (máximo) indique a sua expectativa de o vir realmente a concluir \_\_\_\_\_

13. Pensando na Instituição que frequenta (UBI):

13.1. A UBI foi a sua primeira opção no momento da candidatura ao Ensino Superior? Sim  Não

13.2. De 1 (mínimo) a 5 (máximo) indique a sua expectativa de concluir o seu Curso na UBI \_\_\_\_\_

14. Pensando na sua assiduidade às aulas:

Ao longo do último mês, em média faltou a quantas aulas por semana? \_\_\_\_\_ aulas.

15. Neste momento, em tempo de aulas, está a residir:

Em casa dos pais

Numa residência Universitária

Com outros familiares

Numa casa/apartamento com outros estudantes

Sozinho/a

Outro (por favor especifique): \_\_\_\_\_

16. Caso se encontre deslocado em tempo de aulas, em média com que frequência regressa a casa?

Todas as semanas

De dois em dois meses

Mais de uma vez por mês

Semestralmente

Uma vez por mês

Outro (por favor especifique): \_\_\_\_\_

**17. Pensando nas pessoas com quem reside em tempo de aulas:**

De 1 (muito insatisfeito/a) a 5 (muito satisfeito/a) indique o seu grau de satisfação nas relações que tem com elas \_\_\_\_\_

**18. Que atividades costuma praticar nos seus tempos livres? (assinale as opções aplicáveis)**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ler ou ver TV                                | <input type="checkbox"/> Meditação e/ou yoga                       |
| <input type="checkbox"/> Exercício físico (ginásio, caminhadas, etc.) | <input type="checkbox"/> Música                                    |
| <input type="checkbox"/> Voluntariado                                 | <input type="checkbox"/> Dança                                     |
| <input type="checkbox"/> Associativismo                               | <input type="checkbox"/> Teatro                                    |
| <input type="checkbox"/> Navegar na internet ou jogar no computador   | <input type="checkbox"/> Atividades de âmbito espiritual/religioso |
| <input type="checkbox"/> Outro (por favor especifique): _____         |  |