

Introdução

A psicologia enquanto ciência evoca múltiplos objetos de estudo, organizando o conhecimento sobre a realidade do comportamento humano através do estudo de grupos específicos e de processos do funcionamento intra e interpsicológico.

Após a II Guerra Mundial, a psicologia focou grande parte da sua atenção na patologia, tendo por base o modelo de doença para a compreensão do comportamento humano, negligenciando assim, conceitos positivos como a felicidade e o bem-estar (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Alguns estudos realizados nas primeiras décadas do século XX e orientados no sentido da investigação e da teorização sobre os aspetos positivos do funcionamento psicológico, com estudantes particularmente dotados, constituem segundo Seligman e Csikszentmihalyi, (2000), exemplos de investigação que cumpriram uma das missões específicas da psicologia.

Com base nos trabalhos pioneiros de Rogers (1951), Maslow (1954, 1962), Jahoda (1958), Erikson (1963, 1982), Vaillant (1977), Deci e Ryan (2008), Ryff e Singer (1996), o estudo da psicologia positiva tem reunido esforços para desenvolver conhecimento científico acerca de como, porquê e em que condições, as emoções positivas, o bem-estar, a felicidade e o otimismo podem contribuir para o crescimento e desenvolvimento das pessoas (Seligman, 2002).

O bem-estar é uma área de estudo ampla, cuja investigação reflete diferentes concetualizações teóricas e operacionalizações do conceito (Novo, 2003).

É consensual que a origem do conceito reside na discussão filosófica e científica entre o hedonismo e a eudaimonia como objetivos de vida, levando à criação de duas correntes de pensamento que norteiam os modelos atuais de bem-estar (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995; Waterman, 1993) – o Bem-Estar Subjetivo (BES) (*Subjective Well-Being - SWB*) e o Bem-Estar Psicológico (BEP) (*Psychological Well-Being - PWB*).

Segundo a perspectiva hedónica o enfoque é dado ao princípio de obter prazer e evitamento da dor, pelo que a visão predominante é a de que o bem-estar consiste na avaliação subjetiva da felicidade e respeito às experiências de prazer (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). O modelo atual de bem-estar que sustenta tais orientações teórico-empíricas denomina-se de bem-estar subjetivo.

Na sequência das críticas apontadas ao hedonismo surge a perspectiva eudaimónica, mais abrangente na medida em que se centra no funcionamento psicológico positivo e no desenvolvimento de valores como a autorealização, o crescimento pessoal e o florescimento humano (Keyes, 2002, 2003, 2004, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998a, Waterman, 1993). O modelo atual de bem-estar que suporta as orientações teóricas decorrentes da perspectiva eudaimónica, designa-se por bem-estar psicológico tendo sido proposto por Carol Ryff (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995). Segundo a autora o bem-estar pode ser identificado a partir de recursos psicológicos de que o indivíduo dispõe nomeadamente processos cognitivos, afetivos e emocionais, que são globalmente descritos a partir de seis dimensões centrais do funcionamento psicológico positivo: aceitação de si, crescimento pessoal, objetivos na vida, relações positivas com os outros, domínio do meio e autonomia. Segundo Ryff (1989a), as mesmas dimensões deverão ser encaradas como componentes do bem-estar e não como contributos para o bem-estar, uma vez que, o indivíduo desenvolve o bem-estar psicológico a partir de capacidades cognitivas, desenvolvimento pessoal, afetividade na relação com os outros e competência emocional.

Ambas as perspectivas consideram valores humanistas que desenvolvem a capacidade do indivíduo para avaliar o que lhe proporciona bem-estar na vida (Keys,2002). No contexto de avaliação, o bem-estar subjetivo permite identificar o modo de satisfação ou a felicidade do indivíduo, bem como as áreas da sua vida em que tal se verifica, enquanto o bem-estar psicológico refere o modo de satisfação e de felicidade que o indivíduo sente em determinados domínios psicológicos atendendo aos recursos psicológicos que este dispõe (Ryff, 1989b).

Após a introdução às perspectivas hedónica e eudaimónica de bem-estar, passamos para o contexto do ensino superior, reconhecendo a ideia de que este sistema de ensino não é uma entidade meramente educativa, mas que se compõe de múltiplas tarefas adaptativas, de realização e de integração. O jovem adulto, aquando da entrada para o ensino superior, confronta-se com múltiplos desafios, essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade, colocando por vezes, em risco o seu bem-estar físico, psíquico e social.

Os períodos de transição e de frequência no ensino superior implicam desafios inerentes, com os quais os estudantes se confrontam psicologicamente, ao longo do tempo que frequentam este sistema de ensino. Estes períodos representam em grande medida situações de desequilíbrio, de descontinuidade, de ansiedade e de empenho no sentido da adaptação, o que resulta da necessidade de redimensionar os espaços de trabalho e de lazer, de realizar uma nova gestão do tempo, de se adaptar e relacionar com novas pessoas e instituições e aprender novos métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Nico, 2000; Ferraz, 2000; Ataíde, 2005).

Neste contexto, reconhecemos que os estudantes do ensino superior são vulneráveis a um conjunto de ameaças ao seu bem-estar, designadamente, situações de saúde física decorrentes de consumo de álcool (Roche & Watt, 1999), tabaco e outras drogas ilícitas (Webb, Ashton, Kelly, & Kamali, 1996), assim como o envolvimento em comportamentos sexuais de risco (Brown & Vanable, 2005). Outros aspetos como o stresse e situações de ansiedade (Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007; Pereira & Williams, 2001), baixa autoestima (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002), insatisfação corporal e perturbações do comportamento alimentar (Drewnowski, Kurter, & Krahn, 1994, Kurth, Krahn, Nairn, & Drewnowski, 1995, Mintz & Betz, 1988, Yager & O’Dea, 2008), são comuns neste tipo de população.

A natureza stressante que o papel de estudantes no ensino superior acarreta foi há muito reconhecida (Ellis, 1962). As dificuldades emocionais ou familiares, as manifestações sintomáticas verificadas durante o primeiro ano, e que em alguns casos se prolongam até ao terceiro ano deste nível de ensino, nomeadamente ansiedade, fraca tolerância à frustração, baixa autoestima, levam à consideração deste período como altamente gerador de stresse (Ataíde, 2005). Aproximadamente 75% dos estudantes que abandonam o primeiro ano do ensino superior não chega nunca a terminar uma licenciatura, o que explica em parte, a condição de mal-estar dos estudantes (Ellis, 1962).

De acordo com a importância do bem-estar psicológico e as implicações que o mesmo representa no contexto dos estudantes do ensino superior, é cada vez mais necessário conhecer medidas avaliativas que permitam desenvolver empiricamente o conceito e todo o processo de avaliação.

Quanto à existência de instrumentos de avaliação do bem-estar psicológico, em Portugal e que seja do nosso conhecimento até ao momento, existem dois trabalhos de tradução e adaptação da versão de 84 itens das *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* (Ryff & Essex, 1992) realizados por Ferreira e Simões (1999) e por Novo, Duarte Silva e Peralta (1997). Recentemente, foi realizado um trabalho de adaptação da versão de 18 itens das *PWBS*, realizado por Fernandes, Vasconcelos e Teixeira (2010), sendo que nenhum destes trabalhos foi conduzido com estudantes do ensino superior.

No âmbito de instrumentos validados para estudantes universitários, identificámos a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) de Monteiro, Tavares e Pereira (2012).

Considerando o contexto anteriormente referido, nomeadamente o número reduzido de instrumentos validados para a população de estudantes do ensino superior, consideramos que a adaptação de um instrumento de avaliação do bem-estar psicológico para este tipo de população, assume pertinência. Assim, o objetivo primeiro da nossa investigação é adaptar um instrumento que foi pioneiro na avaliação do bem-estar psicológico, *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* (Ryff & Essex, 1992), utilizando uma amostra de estudantes do ensino superior português, através da versão de 84 itens. Optámos por este instrumento na medida em que, tendo sido pioneiro em Portugal no domínio da avaliação do bem-estar, não foi até à data adaptado para estudantes do ensino superior.

Reconhecendo cada vez mais a importância da avaliação do bem-estar psicológico, em estudantes deste nível de ensino, decidimos avançar para o estudo da adaptação do instrumento *Psychological Well-Being Scales (PWBS)*, (Ryff & Essex, 1992).

O segundo objetivo deste estudo é compreender a relação entre bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior e as suas características sociodemográficas, pessoais e académicas, procurando esclarecer a influência destas variáveis no bem-estar dos estudantes. Este estudo visa contribuir para o elencar de pistas para a intervenção psicológica junto de estudantes do ensino superior promotora de bem-estar.

O trabalho apresenta-se estruturado em duas partes fundamentais: a primeira, corresponde ao enquadramento teórico, constituída pelos capítulos 1, 2 e 3. A segunda, reporta à investigação empírica, desenvolvida nos capítulos 4, 5 e 6, seguida da conclusão do trabalho realizado.

No capítulo 1, abordamos o conceito de bem-estar, sua evolução e enquadramento concetual referindo os principais momentos críticos, perspectivas e modelos.

No capítulo 2, descrevemos algumas medidas avaliativas de bem-estar psicológico, designadamente, as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) de Carol Ryff e outras escalas recentes relacionadas com a mesma finalidade.

O capítulo 3, reporta aos estudantes do ensino superior e bem-estar psicológico, sendo abordados aspetos sociodemográficos, pessoais e académicos envolvidos no segundo estudo deste trabalho. Trata-se de um estudo com um conjunto de variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, que permite saber até que ponto a idade, o sexo, a perceção emocional, a expressão emocional, a capacidade para lidar com emoções, a capacidade intelectual, o humor, o *coping*, e a satisfação académica estão associadas ao bem-estar psicológico dos estudantes. Por outro lado, permite ainda identificar fatores preditores do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia de investigação, os objetivos dos estudos empíricos, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos que fazem parte do protocolo de investigação, os procedimentos operacionais dos estudos realizados, procedimentos de recolha de dados e os procedimentos da análise de dados.

No capítulo 5, desenvolvemos o estudo de adaptação do instrumento *Psychological Well-Being Scales (PWBS)*, (Ryff & Essex, 1992) e a análise estatística das suas qualidades psicométricas com estudantes portugueses do ensino superior.

O capítulo 6, contempla a análise da relação entre as variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas e o bem-estar psicológico. O mesmo estudo analisa também, as variáveis preditivas do bem-estar psicológico procurando identificar um modelo multivariado de bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

A finalizar, apresentamos um conjunto de reflexões e apreciações sob a forma de conclusão, relativa aos principais resultados obtidos nos dois estudos empíricos, apresentados e discutidos nos capítulos 5 e 6, bem como as pistas para estudos futuros que permitam clarificar melhor aspetos de natureza concetual, metodológica ou outra, não deixando contudo, de referir as limitações e as respetivas implicações dos estudos aqui apresentados.

Esta tese foi elaborada segundo o novo Acordo Ortográfico, nos termos da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/2011 de 25 de Janeiro e da Circular nº 4/2011, da Universidade de Évora.

Foi igualmente elaborada segundo as Regras Essenciais de Estilo APA (2012).

PRIMEIRA PARTE
Enquadramento Teórico

Capítulo

1

Bem-Estar: Abordagens Conceituais e Evolução

A atenção dispensada ao tema do bem-estar não é recente. Desde a Grécia antiga, filósofos como Aristóteles já tentavam decifrar o significado da palavra felicidade. Enquanto filósofos debatiam a essência do estado de felicidade, investigadores empenharam-se em construir conhecimento e trazer evidências científicas sobre o bem-estar (Ryan & Deci, 2001). O bem-estar, sendo muito influenciado pelos pensamentos e perspectivas da psicologia positiva, cujas raízes remontam ao humanismo e ao construtivismo, construiu-se progressivamente como uma das áreas de conhecimento suscitando grande interesse no campo da investigação científica. É sobretudo a partir da última década do século XX que o bem-estar se torna alvo de interesse científico (Fernández-Ballesteros, 2003), quer em termos de intervenção clínica, quer em termos sociais (Ryff & Deci, 2001).

Assim, após décadas de investigação, o conceito de bem-estar afirma-se no campo científico da psicologia, transformando-se num dos temas mais discutidos para compreender os fatores psicológicos que integram a vida saudável do indivíduo.

Para Roothman, Kirsten e Wissing (2003) a concetualização do bem-estar tem sido efetuada em termos de componentes tais como processos específicos - afetivos (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), processos físicos e a sua relação com a qualidade de vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), processos focalizados no crescimento pessoal, relação com os outros e objetivos na vida (Ryff, 1989a; Ryff & Singer, 1998a).

Definição e Enquadramento

O bem-estar é um conceito acerca do funcionamento psicológico positivo ou ótimo baseado na teoria psicológica, agregando conhecimentos de áreas como a psicologia do desenvolvimento, psicologia humanista e existencial e saúde mental (Ryff, 1989a).

A inclusão do estudo do bem-estar no âmbito da investigação científica deu-se apenas na década 60 impulsionada por grandes transformações sociais e pela necessidade de desenvolver indicadores sociais de qualidade de vida (Diener, 1984; Galinha & Ribeiro, 2005; Keyes, 2006; Ryff, 1989a). Durante esse período, psicólogos sociais compreenderam que, até então se tinha explorado a fundo questões sobre as doenças mentais e o sofrimento humano, sabendo-se pouco sobre os aspetos como a saúde mental e a felicidade. Ao longo de várias décadas equiparou-se a saúde mental e o bem-estar das pessoas à ausência de doença, privilegiando-se um olhar sobre os acontecimentos negativos e sobre os processos de doença, descritos por sintomas que envolvem as funções mentais superiores (emoções, desejo, volição, crenças e motivação) e que acarretam sofrimento significativo para o próprio ou outros (Teixeira, 2009).

De forma geral, podemos considerar que o bem-estar engloba o funcionamento psicológico ótimo do indivíduo (Deci & Ryan, 2008), no entanto, ao longo da investigação deste conceito tem sido controversa a definição do que é uma experiência ótima ou uma boa vida. Este debate tem implicações teóricas e práticas, pois o que consideramos ser bem-estar irá influenciar a nossa forma de governar, ajudar, aconselhar (Ryan & Deci, 2001), havendo implicações também para a própria prática clínica no âmbito da psicologia para a promoção da saúde. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a saúde mental prende-se com a *“medida em que um indivíduo ou grupo é capaz, por um lado, de realizar aspirações e satisfazer necessidades e, por outro, de lidar com o meio ambiente. A saúde é, portanto, vista como um recurso para a vida diária, não o objetivo dela; abrange os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas, é um conceito positivo”* (OMS, 1948, p.28, citado em Ryff & Singer, 1998a). Desta forma, a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não sendo apenas a ausência de doença, mas incluindo a presença de indicadores positivos.

O conceito de bem-estar enquadra-se no constructo de saúde mental, sendo que apesar de não se assumir como uma medida absoluta para medir saúde mental, é uma condição essencial para a mesma (Galinha, 2008).

Na década de 80 ocorre um avanço importante na concetualização do bem-estar através de uma distinção concetual dos conceitos de bem-estar subjetivo e de bem-estar psicológico. A divergência dos vários autores levou a que se subdividissem duas perspetivas de bem-estar. Uma relativa ao bem-estar subjetivo definido como um campo de estudo que integra as dimensões de afeto e satisfação com a vida. Outra relativa ao bem-estar psicológico constituído como um campo de estudo que integra as dimensões do funcionamento psicológico, autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito de vida e desenvolvimento pessoal (Novo, 2003).

Momentos Críticos

O conceito de bem-estar esteve, inicialmente, associado aos estudos da economia e tinha outro significado, o de bem-estar material (*welfare*). Tradicionalmente, os economistas identificavam o bem-estar com o rendimento pelo que foi necessário proceder a uma distinção operacional entre o bem-estar material e o bem-estar global. O bem-estar material é a avaliação feita pelo indivíduo sobre o seu rendimento, bens e serviços que o dinheiro pode comprar para o seu bem-estar. Para além dos recursos materiais, outros aspetos determinam o nosso bem-estar ou a nossa qualidade de vida, nomeadamente a nossa saúde, relações e satisfação com o trabalho. Assim, com a emergência do conceito de bem-estar, tal como o conhecemos hoje, foi necessário proceder a uma distinção operacional entre o bem-estar material e o bem-estar global (Van Praag & Fritjers, 1999).

É nos anos 60, que o conceito de bem-estar transcendeu a dimensão de bem-estar económico e assume uma dimensão global, de bem-estar na vida como um todo, valorizando outras dimensões da vida dos indivíduos (Novo, 2003). Podemos assim, identificar este como o primeiro momento crítico do conceito de bem-estar, na sua breve história de aproximadamente quatro décadas.

As mudanças conceituais no bem-estar de um sentido material para um sentido global refletiram-se nos estudos empíricos no terreno. Entre as décadas de 60 e 80, Andrews e Robinson (1991) reportam 12 grandes estudos americanos sobre o bem-estar subjetivo. Estes estudos permitiram identificar um nível médio de bem-estar subjetivo expresso pela população e em função de grupos demográficos definidos.

O segundo momento crítico na evolução do conceito de bem-estar, ocorre por volta dos anos 80, quando a quantidade de investigação produzida sobre o conceito de bem-estar resulta numa crise na definição do conceito e numa subdivisão em Bem-Estar Subjetivo (BES) e Bem-Estar Psicológico (BEP). Em resultado da ampla utilização do conceito por investigadores de várias áreas da psicologia, os contornos da sua definição tornaram-se algo arbitrários não observando um consenso na definição do conceito. Segundo Novo (2003), esta divergência conduziu à separação de duas perspetivas do bem-estar, o bem-estar subjetivo, que forma um campo de estudo e integra as dimensões do afeto e satisfação com a vida, e o bem-estar psicológico que constitui outro campo de estudo, fundado nos anos 80, por Carol Ryff, e que corresponde ao funcionamento psicológico positivo dos indivíduos.

Os estudos sobre o bem-estar subjetivo desenvolvem-se em paralelo e, muitas vezes, em articulação com os conceitos de bem-estar psicológico, no seio de um campo ainda maior que é o da saúde em geral e da saúde mental em particular (Galinha & Ribeiro, 2005). O nascimento na década de 90, da psicologia positiva através de Seligman contribuiu para uma melhor concetualização do constructo de bem-estar.

A separação do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo torna-se essencial para respeitar os limites dos conceitos, cujas perspetivas conceituais passamos a desenvolver.

Perspetivas Concetuais

A investigação do bem-estar agrupa-se essencialmente em duas perspetivas que refletem visões filosóficas diferentes, *o hedonismo e o eudaimonismo* (Ryan & Deci, 2001) e que orientam os modelos atuais de bem-estar (Ryff & Keyes, 1995; Ryan & Deci, 2001). A perspetiva hedónica, refere-se ao estado subjetivo da felicidade e adota uma visão de bem-estar na procura de prazer ou felicidade, evitando assim, sofrimento sustentando o modelo de bem-estar subjetivo. A perspetiva eudaimónica, por sua vez, define o bem-estar em termos de potencial humano, ou seja, a procura de realização da própria natureza do indivíduo está associada ao bem-estar psicológico (Ryan & Deci, 2001). Contudo, o conceito de bem-estar está ligado à época do iluminismo, no século XVIII, onde o homem passa a estar no centro da própria humanidade como símbolo de vida.

Os estudos realizados no âmbito do bem-estar fundamentam-se essencialmente, em duas grandes perspetivas: a primeira, designada hedónica, que privilegia a avaliação de indicadores de felicidade e de satisfação com a vida; a segunda, eudaimónica, que reporta à importância e ao significado das experiências de vida, associada ao funcionamento psicológico positivo dos indivíduos (Novo, 2003; Ryan & Deci, 2001).

Cada uma das perspetivas, de acordo com a concetualização teórica dá origem a dois modelos, os quais passamos a caracterizar de forma sumária referindo alguns aspetos que os constituem.

Perspetiva Hedónica: Bem-Estar Subjetivo

Segundo Fiquer (2006), o bem-estar subjetivo é um termo psicológico que é utilizado na literatura como sinónimo de felicidade, apesar de ser mais adequado usar o termo bem-estar devido à diversidade de conotações associadas ao conceito de felicidade.

O bem-estar subjetivo constitui um campo de investigação que procura compreender as avaliações que as pessoas fazem das suas vidas (Diener, Suh & Oishi, 1997). Tais avaliações são afetivas, cognitivas (satisfação global com a vida e com outros domínios específicos, como o casamento, trabalho, etc.).

Neste domínio do conhecimento não se procura estudar estados psicológicos negativos ou patológicos, tais como, a depressão, a ansiedade e o stresse, mas apenas diferenciar os níveis de bem-estar que as pessoas conseguem alcançar na sua vida (Diener, Suh & Oishi, 1997).

Concetualmente o conceito de bem-estar subjetivo tem evoluído ao longo dos tempos, com algumas críticas e limites nos diferentes contextos em que se insere.

O conceito de bem-estar subjetivo surge no final do ano de 1950, na expectativa de procurar indicadores de qualidade de vida, com vista a operar mudanças sociais (Land, 1975).

Durante a década de 1960 surgem as obras de Andrews e Withey (1966) que preconizam que, embora as pessoas vivam ambientes definidos objetivamente é ao mundo subjetivamente definido que elas respondem.

Outros estudos (Bradburn, 1969; Cantril, 1967; Gurin, Veroff & Feld, 1960) enfatizaram a satisfação com a vida e a felicidade como elementos integrantes do conceito de qualidade de vida. Os dois componentes que integram a visão contemporânea de bem-estar subjetivo – satisfação com a vida e afetos positivos e negativos tiveram a sua génese nos trabalhos de Bradburn (1969).

O progresso que foi desenvolvido nesta área, em termos de objetivos de investigação é muito significativo (Novo, 2003). Diener surge como um dos principais investigadores da área do bem-estar subjetivo (Novo, 2003), tendo distinguido as diferentes linhas de investigação da história contemporânea do bem-estar subjetivo (Diener, Oishi & Lucas, 2003a).

Enquanto centrado na pesquisa epistemológica do conceito de felicidade (dimensão afetiva), só após o estudo de Diener et al. (1985) é que se verificou um incremento das evidências empíricas sobre a dimensão da satisfação com a vida (avaliação subjetiva de natureza cognitiva). Mais tarde, a felicidade e a satisfação com a vida surgem como componentes do modelo de bem-estar subjetivo (Diener, 2000; Diener et al., 1999, 2003; Novo, 2003).

Segundo Diener e Lucas (2000), as análises sobre bem-estar podem estar mais relacionadas com a frequência com que se experimentam as emoções positivas do que com a intensidade dessas emoções. Existem evidências empíricas sobre afetos (Diener & Diener, 1996) e satisfação com a vida (Andrews & Robinson, 1991), revelando que as pessoas tendem a relatar mais as vivências de afetos positivos do que os afetos negativos e a revelar satisfação com a vida em níveis acima do nível médio das medidas aplicadas, independentemente da idade, do nível sócio económico ou etnia.

O debate sobre as componentes emocionais do bem-estar subjetivo teve as suas primeiras formulações em Bradburn (1969). Segundo este autor, os afetos positivos e negativos não são duas polaridades do mesmo conceito, mas formam dois aspetos distintos de afetividade, capazes de apresentar correlações particulares com conjuntos específicos de traços de personalidade. Bradburn propôs pois uma estrutura bidimensional para os afetos positivos e afetos negativos.

Segundo os estudos desenvolvidos por Tay e Diener (2011) consideram que o bem-estar subjetivo é constituído por alguns componentes: 1) satisfação global com a vida, que inclui a autorealização, significação de vida e sucesso; 2) satisfação que envolve alguns domínios específicos de vida da pessoa como o trabalho, lazer, matrimónio, amizade e saúde; 3) afetos positivos e negativos, que incluem emoções e humor agradáveis.

Em relação à satisfação global com a vida, Tay e Diener, (2011) afirmam que esta inclui os julgamentos mais amplos, como sentir-se realizado com a vida que se construiu, estando relacionada com a maneira como as pessoas interpretam as diferentes situações experienciadas ao longo da vida.

A satisfação com domínios específicos compreende alguns aspetos específicos da vida, como o lazer, a vida conjugal, saúde, trabalho, entre outros. Por fim, os afetos positivos e negativos são considerados por Diener (2000), como sendo componentes centrais do bem-estar subjetivo, refletindo experiências básicas dos diversos acontecimentos que permeiam a vida das pessoas.

Existe algum consenso no que respeita ao conceito de bem-estar subjetivo ser constituído por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de satisfação com a vida, em termos globais ou específicos da própria vida e uma dimensão avaliativa afetiva, emocional positiva (alegria, afeição e orgulho) e negativa (vergonha, culpa, tristeza e ansiedade), expressa também em termos globais ou específicos (Galinha, 2008).

A composição emocional do conceito de bem-estar subjetivo inclui um balanço entre duas dimensões: emoções positivas e emoções negativas. Para que o balanço represente uma dimensão de bem-estar subjetivo, é necessário resultar de uma relação positiva entre as dimensões vividas, ou seja, a vivência de maiores emoções positivas do que negativas no decorrer da vida. Estas dimensões de bem-estar subjetivo têm uma forte relação com a visão hedónica de felicidade, na medida em que dá ênfase aos aspetos afetivos da vida (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

De acordo com Diener (2000), os afetos positivos são caracterizados por um conjunto de experiências de emoções e de humores agradáveis, da mesma forma que os afetos negativos se constituem por experiências de emoções e humores desagradáveis.

A influência dos afetos positivos e negativos na vida das pessoas não costuma ser tão duradoura nos diferentes momentos de vida, visto que ocorre um tempo em que interfere de forma mais intensa e depois vai diminuindo a sua influência. Seligman (2002) revela que, em menos de três meses, os eventos importantes, sejam eles positivos ou negativos, perdem o impacto sobre os níveis de bem-estar subjetivo, fazendo com que as pessoas voltem a apresentar os seus níveis médios de felicidade. Isto significa que as emoções associadas às experiências vividas são passageiras e que, por mais difícil que seja uma determinada situação, ela não terá força por muito tempo.

A satisfação com a vida é o julgamento que o indivíduo faz sobre a sua vida (Keyes, 2002), refletindo o quanto o indivíduo se percebe distante ou próximo das suas aspirações (Campbell, 1981). Trata-se, segundo Neugarten, Havighurst e Tobin (1961), de um estado psicológico que guarda estreita relação com bem-estar subjetivo mais do que avaliações objetivas da qualidade de vida pessoal.

A satisfação com a vida é ainda um conceito considerado como uma dimensão subjetiva de qualidade de vida ao lado da felicidade e do bem-estar geral. Em termos de perspectiva objetiva de qualidade de vida, a saúde é um dos pilares fundamentais para o bem-estar das pessoas. Por outro lado, a perspectiva subjetiva de qualidade de vida inclui a satisfação com a vida, tendo em conta as diferenças culturais.

As tentativas para integrar a satisfação com a vida no conceito de bem-estar subjetivo são relativamente antigas. A primeira, reporta a um estudo realizado nos EUA, em 1957, coordenado por Gurin, tendo sido publicado em 1960 (Gurin et al., 1960). No referido estudo, a satisfação com a vida foi considerada uma componente de qualidade de vida, bem como a felicidade e a moral (Keyes et al., 2002).

Em 1980, alguns investigadores (e.g. George & Bearon, 1980), reconheceram a satisfação com a vida como uma dimensão cognitiva de bem-estar subjetivo. Foi significativo esse reconhecimento, na medida em que, foi possível distinguir a satisfação com a vida da componente emocional. Como consequência desse reconhecimento, foi possível identificar que, pessoas idosas eram mais satisfeitas com a sua vida do que os jovens, mas estas revelavam menos afetos positivos do que aqueles (Andrews & Robinson, 1991; Campbell, 1981).

Esse reconhecimento proporcionou também, a realização de outros estudos dentro dos domínios da psicologia, usando medidas específicas de cada um dos componentes de bem-estar subjetivo, bem como avaliar as relações entre as suas componentes cognitivas (satisfação com a vida) e emocionais (afetos positivos e negativos).

Em termos de síntese, o bem-estar subjetivo pode ser conceitualmente definido como um conceito que inclui o afeto onde estão subjacentes duas dimensões, uma positiva e outra negativa (Diener, 1984).

A maioria dos investigadores aceita que o afeto é uma das componentes emocionais do bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999). Quanto à relação existente entre o afeto positivo e negativo não existe um consenso nos modelos. A maioria dos estudos apoia um modelo de afeto de dois fatores independentes (Bradburn, 1969; Goldstein & Glick, 1987; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980).

Outros estudos indicam um modelo unidimensional ou multidimensional do afeto (Brown, 2006; Bentler, 2004, Burns & Machin, 2009), revelando uma correlação inversa entre o afeto positivo e o afeto negativo. Um terceiro grupo de estudos aborda a influência da relação de variáveis individuais mediadoras entre os fatores (Lindfors, Berntsson & Lundberg, 2006; Jin & Moon, 2006), com as medidas utilizadas com questões culturais ou de género ou com a amplitude temporal a que se referem os relatos (Diener et al., 1985; Galinha, 2008).

Segundo Diener (2000), o afeto positivo e negativo devem ser estudados separadamente, pois constituem componentes distintas do conceito de bem-estar subjetivo.

O segundo modelo de bem-estar insere-se na perspetiva eudaimónica, o qual passamos a caracterizar de forma sumária referindo alguns aspetos que o constituem.

Perspetiva Eudaimónica: Bem-Estar Psicológico

O conceito de bem-estar psicológico apareceu como críticas à fragilidade das formulações que sustentavam o bem-estar subjetivo e aos estudos psicológicos que enfatizaram a infelicidade e o sofrimento, negligenciando as causas e consequências do funcionamento positivo.

Os trabalhos de Ryff (1989a) e mais tarde, Ryff e Keyes (1995) são dois marcos na literatura sobre o tema. Segundo estes autores, as formulações teóricas em que se apoia o campo de estudo do bem-estar subjetivo são frágeis por diversos motivos. Primeiro, o estudo de Bradburn (1969) sugeriu a existência de duas dimensões na estruturação dos afetos (positivos e negativos), visto que na época havia relação entre o bem-estar subjetivo e as mudanças sociais e políticas, afetando o padrão de vida das pessoas. Por outro lado, a satisfação com a vida, postulada como componente cognitiva de bem-estar subjetivo emergiu para o campo sociológico, sem ter qualquer referência teórica sustentável em psicologia.

O bem-estar psicológico é um conceito proposto por Carol Ryff nos anos 80 (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c), com duas assunções prévias. A primeira, mais geral e comum à do modelo de bem-estar subjetivo, reconhecendo que o estudo do sofrimento psicológico não permite conhecer as causas e as consequências do funcionamento psicológico positivo. A segunda é relativa ao reconhecimento de que apesar de nas últimas décadas ter havido um esforço de caracterização do funcionamento positivo, a concepção de bem-estar é restrita (Novo, 2003). Com a ambição de representar o bem-estar de modo abrangente, do ponto de vista das dimensões psicológicas visadas e tradutor de um desenvolvimento normal e positivo, este conceito foi proposto no final dos anos 80, no quadro de um modelo teórico fundamentado em conceitos originários da psicologia do desenvolvimento, da psicologia clínica e na saúde mental (Ryff, 1989b; Novo, 2003).

Este modelo está orientado do ponto de vista concetual e teórico (*theory-driven*), sendo o bem-estar psicológico definido como um constructo multidimensional que abrange um conjunto de dimensões do funcionamento psicológico positivo na idade adulta (Ryff, 1989a): aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia.

A primeira dimensão designada por *aceitação de si*, refere-se às atitudes positivas do indivíduo em relação a si próprio, ao reconhecimento e aceitação dos múltiplos aspetos do *self* e ao sentimento positivo relativo à vida passada. Esta dimensão é fundamentada nas referências de Maslow sobre a importância da aceitação da natureza dos outros e de si mesmo, como uma característica da autorealização. Baseia-se ainda na concepção de Rogers de valor do *self*, e na concepção de maturidade de Allport na qual ele incluiu a aceitação de si e a descreveu através da segurança emocional. Esta dimensão integra também os contributos de Jung sobre a aceitação dos vários aspetos do *self* (o bem e o mal que acontece na vida das pessoas). No âmbito das teorias de *life-span*, a teoria dos estágios psicossociais de Erikson dava ênfase não só à aceitação de si, mas também à aceitação dos eventos de vida passados. No que se refere à saúde mental destacamos Jahoda face às atitudes positivas em relação ao *self* que incluíam aceitação de si e auto confiança (Ryff, 1989a).

Crescimento pessoal, é a segunda dimensão do modelo que reporta à importância de um sentimento de contínuo desenvolvimento do indivíduo, abertura a novas experiências, à percepção do seu potencial e de melhoria do seu *self*, bem como do seu comportamento ao longo do tempo. A habilidade de adaptar-se às contínuas mudanças do mundo exige cada vez mais a capacidade pessoal de mudança constante. Neste contexto, Rogers refere a abertura à experiência como um fator importante e determinante para a realização pessoal. Por sua vez, Maslow salienta que, a autorealização é um processo constante. A percepção das próprias potencialidades também é relatada por Jahoda (Ryff, 1989a). Esta dimensão está próxima da noção de *eudaimonia*, na perspectiva de Aristóteles, que identifica o sentimento acompanhado de comportamento em direção a um fim, com base no potencial individual (Ryff, 1989a).

Os objetivos na vida, são a terceira dimensão do modelo de Ryff, traduzindo o reconhecimento de aspirações e metas a alcançar, bem como a convicção de que tais metas direcionam o comportamento dando um sentido à vida. Baseada nos modelos de Jahoda, Allport e Rogers, esta dimensão enfatiza a importância da manutenção de uma perspectiva de vida capaz de dar sentido a objetivos de natureza pessoal (Ryff, 1989a). Segundo as teorias do desenvolvimento os objetivos de vida estão em constante mudança ao longo do percurso individual. Contudo, independentemente de tais modificações o funcionamento positivo implica sempre a existência de metas que dão um significado ao comportamento humano (Ryff, 1989a).

As relações positivas com os outros, inserem-se na quarta dimensão do modelo apresentando um enfoque centrado na preocupação das competências relacionais, capacidade para estabelecer relações satisfatórias e a preocupação com o bem-estar dos outros. A fundamentação teórica desta dimensão está relacionada com a teoria de Maslow, referindo que os indivíduos autorealizados demonstram interesses sociais e são capazes de estabelecer relações de amor e de amizade íntimas. Concetualmente, Rogers com a importância da confiança na natureza humana dá um contributo para esta dimensão. Allport por sua vez refere a inclusão de relações calorosas como fator de maturidade. Erikson, nos estágios da vida adulta refere desafios desenvolvimentais que se relacionam com fatores de natureza interpessoal, nomeadamente o estabelecimento de relações de intimidade (Ryff, 1989a).

O domínio do meio está relacionado com a competência de saber envolver-se e gerir o meio ambiente e criar contextos adequados às necessidades pessoais. Esta dimensão está associada aos pressupostos da teoria *life-span*, dando ênfase aos processos de personalidade da vida adulta como relacionados com o manejo de uma série de atividades complexas vinculadas aos âmbitos profissional, familiar e pessoal. Allport também contribuiu para esta dimensão na medida em que definia a pessoa com maturidade como sendo capaz de se adaptar e de se desenvolver no meio em que está inserido (Ryff, 1989a).

Finalmente a sexta dimensão do modelo, a *autonomia*, considera para além de outros aspetos, a independência, a autoregulação do comportamento e a autodeterminação do indivíduo. Esta dimensão está fundamentada do ponto de vista teórico, nas conceções de Maslow, Rogers, Jung e Jahoda (Ryff, 1989a). Segundo Maslow os indivíduos auto atualizados são descritos como autónomos e resistentes, i. e, com habilidade de resistir a pressões sociais determinadas pela cultura. Rogers defendia a ideia de um *locus* de avaliação interna segundo o qual o indivíduo se avaliaria de acordo com padrões pessoais e não recorria a aprovação dos outros. Jahoda, por sua vez enfatizou a autonomia como um critério de saúde mental. Nessa perspetiva, a autonomia estaria ligada à auto determinação, independência e autoregulação do comportamento humano (Ryff, 1989a).

Segundo Ryff (1989a), as seis dimensões descritas deverão ser encaradas como dimensões do bem-estar psicológico e não como fatores para promover o bem-estar psicológico.

Importa referir que, segundo Novo (2003), o grande contributo de Carol Ryff foi o de identificar os pontos de convergência do quadro teórico e transferi-los para o quadro empírico, permitindo centrar as dimensões de base do funcionamento psicológico positivo, no âmbito da saúde mental, na idade adulta e na velhice.

Do ponto de vista teórico, este modelo valoriza a integração das perspetivas clínicas e de desenvolvimento como ponto de partida. Concetualmente distancia-se do significado de felicidade e de satisfação, mas valoriza as dimensões que promovem essa mesma satisfação e felicidade (Novo, 2003).

Em função deste enquadramento, torna-se necessário que o termo que representa a *eudaimonia* não se resuma apenas ao de felicidade na medida em que é uma dimensão psicológica em si restrita, quer ao nível concetual, quer ao nível temporal (Ryff, 1989a, 1989b). Deste modo, a perspetiva eudaimónica orienta-se para os conceitos de auto realização, desenvolvimento e florescimento humano, de modo a abranger toda a significância e importância defendida por Aristóteles de uma sociedade sustentada em valores justos e humanos (Keyes, 2002, 2003, 2004; Maltby, Day & Barber, 2005; Muñoz, 2003; Paschoal, 2000; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989a, 1989b; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998a; Waterman, 1993).

Em síntese, a abordagem do bem-estar psicológico surge como um modelo que traduz o resultado de um desenvolvimento e funcionamento positivos nas diferentes dimensões que abrangem a área da perceção pessoal e interpessoal, a apreciação do passado, o envolvimento no presente e a mobilização para o futuro, assumindo um carácter amplo representativo do funcionamento psicológico positivo. O sentido de felicidade, neste conceito ultrapassa a ideia de que ela é um fim em si mesma ou constitui um objetivo de vida, para ser considerada como produto do desenvolvimento e da realização da pessoa humana (Ryff, 1989b).

No sentido de compreendermos melhor a multidimensionalidade do bem-estar, vamos abordar alguns modelos e os respetivos aspetos que os constituem.

Modelos de Bem-Estar

Iremos abordar seis modelos que se constituem como importantes para compreendermos a multidimensionalidade do bem-estar: 1) modelo de bem-estar subjetivo, 2) modelo de bem-estar psicológico de Carol Ryff, 3) modelo integrativo de bem-estar psicológico, 4) modelo cognitivo comportamental e desenvolvimentista de bem-estar psicológico, 5) modelo de bem-estar psicológico de Lawton e 6) modelo das exigências e dos recursos do trabalho no contexto de bem-estar académico dos estudantes do ensino superior.

Modelo de Bem-Estar Subjetivo

A perspectiva hedónica dá origem ao modelo de bem-estar subjetivo que surge numa época em que as preocupações científicas, sociais e políticas se orientavam no sentido de quantificar a qualidade de vida numa perspectiva subjetiva por oposição a indicadores económicos e demográficos (Diener, 1984). Este modelo abrange o estudo dos fatores que constituem uma boa vida de acordo com as perceções dos indivíduos. Assim, o bem-estar subjetivo refere-se às avaliações que as pessoas fazem das suas vidas, quer na dimensão afetiva, quer cognitiva (Diener, 2000). Este domínio tem dado lugar a uma extensiva investigação e acumulação de dados desde os anos 60, pelo que tal investigação é considerada extensa e concetualmente difusa, tendo em conta as críticas apontadas pela razão de ter sido construído essencialmente com base em dados empíricos e não a partir de modelos teóricos (Andrews & Robinson, 1991).

Os primeiros estudos foram desenvolvidos num contexto de investigação mais de carácter sociológico, com base recolha de dados sobre a qualidade de vida dando lugar ao conhecimento das relações entre as condições macrossociais e a satisfação (Novo, 2003).

Com a evolução da investigação neste domínio, (Diener et al.,1999) assumiu a necessidade de contemplar um fator de ordem superior (bem-estar subjetivo), adquirindo assim, um estatuto de interesse científico, em vez da conceção de um único constructo psicológico específico. Assim sendo, Diener (2003), propôs um modelo hierárquico de felicidade que tem vindo a desenvolver-se em termos de validade estrutural / fatorial.

Contudo, e apesar de não ser analisada a adequação da definição de um fator de ordem superior de bem-estar subjetivo com base nas suas dimensões afetivas (afeto positivo e negativo) e cognitiva (satisfação com a vida), obteve-se suporte empírico para a existência de uma variável latente. O estudo com uma amostra de indivíduos noruegueses permitiu algum suporte empírico, embora parcial, para a delimitação teórica previamente formulada (Andrews & Withey, 1966; Diener, 1984).

A fim de complementar a caracterização do modelo de bem-estar subjetivo, podemos distinguir três diferentes abordagens, nomeadamente, i) o bem-estar como experiência cognitiva, associada ao grau de satisfação / insatisfação e o modo como as pessoas interpretam as suas condições de vida (Campbell, 1981), ii) análise das experiências afetivas, a qual deu origem ao conceito de equilíbrio afetivo (Bradburn, 1969), iii) estudo descritivo dos aspetos relativos à qualidade de vida interpretados num contexto de saúde mental (Andrews & Robinson, 1991).

Atualmente, o bem-estar subjetivo é definido como um domínio que se refere ao bem-estar global avaliado a partir da satisfação com a vida e da felicidade. Estas duas dimensões do bem-estar subjetivo embora relacionadas entre si, diferenciam-se pela especificidade dos processos psicológicos que envolvem (Novo, 2003).

Modelo de Bem-Estar Psicológico de Carol Ryff

A perspetiva eudaimónica deu origem ao modelo de bem-estar psicológico que, contrariamente ao anterior bem-estar subjetivo, do ponto de vista teórico valoriza a integração das perspetivas clínicas e de desenvolvimento como ponto de partida. Concetualmente distancia-se do significado estrito de felicidade e de satisfação e valoriza as dimensões que promovem essa mesma satisfação ou felicidade.

Neste modelo, o bem-estar psicológico é definido como um constructo multidimensional que contempla um conjunto de seis dimensões, cuja descrição já enumerámos no presente capítulo.

Referimos também, o mérito de Ryff, o de identificar os pontos de convergência das diversas formulações teóricas a transportá-las do plano teórico para o plano empírico.

O modelo que estamos a descrever permite centrar as dimensões nucleares do funcionamento psicológico positivo, colmatar o carácter restrito do modelo de bem-estar subjetivo e integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental. O bem-estar psicológico, neste modelo é definido como um constructo multidimensional, em que as descrições de maturidade, funcionamento integral do indivíduo, realização de si, relacionamento interpessoal e o crescimento pessoal, constituem um quadro de referência do bem-estar psicológico segundo o modelo de Carol Ryff.

A ausência de uma única teoria global que proporcione uma base adequada para definir o bem-estar levou Ryff a considerar que um modelo útil podia ser gerado integrando as propostas implícitas em diferentes modelos teóricos. A conjugação das extensivas definições das teorias clínicas com os processos que orientam as mudanças ao longo do desenvolvimento tornou possível, a identificação dos conteúdos de desenvolvimento pessoal, mas muito pouco para a identificação dos processos de desenvolvimento (Andrews & Robinson, 1991).

Modelo Integrativo de Bem-Estar Psicológico

Considerando o modelo sociocognitivo da satisfação desenvolvido por Lent, são incluídos os diversos domínios ou papéis de vida relevantes para os indivíduos, designadamente aqueles que dizem respeito ao domínio académico e do desempenho escolar, o grau de satisfação associado ao seu desempenho, a identificação, evolução e concretização de objetivos valorizados pelos mesmos e o sentimento de eficácia inerente à sua concretização, sendo um bom preditor do aumento do bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001).

O modelo integrativo de bem-estar psicológico, que do ponto de vista concetual, pretende articular aspetos da teoria da autodeterminação, da teoria sociocognitiva de carreira e do modelo normativo de satisfação. Lent e colaboradores, colocam o seu domínio no estudo do impacto que um conjunto de variáveis, nas quais se inclui a satisfação com a vida poderá ter no bem-estar psicológico.

Segundo os estudos realizados até ao momento, o bem-estar psicológico está associado a determinados aspetos, nomeadamente: 1) o bem-estar psicológico é diretamente influenciado pelas necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento; 2) a satisfação global com a vida é influenciada pela satisfação em domínios específicos, académico e social; 3) a satisfação em domínios específicos é influenciada pelos objetivos que a pessoa valoriza; 4) as expetativas de resultado influenciam a satisfação com a vida; 5) os recursos e as barreiras do contexto influenciam as expetativas de autoeficácia, as expetativas de resultado, os objetivos, a satisfação em domínios específicos e as necessidades psicológicas de competência, autonomia e vínculo;

6) a autonomia influencia as expectativas de autoeficácia, os objetivos, a satisfação em domínios específicos e a satisfação com a vida. Outros estudos têm sido realizados como: o bem-estar psicológico e a satisfação global com a vida; a autonomia e o vínculo ou relacionamento; a autonomia e a competência; a competência e o relacionamento; a autoeficácia e os objetivos; a autoeficácia e as expectativas de resultado; autoeficácia e a competência, bem como as expectativas de resultado e os objetivos (Deci & Ryan, 2008; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001).

Torna-se importante referir que, no âmbito deste modelo foram identificados contextos relacionados com o bem-estar psicológico. Um deles é o acadêmico, dimensão estruturante da vida dos estudantes do ensino superior, colocando desafios, nomeadamente a promoção de estudantes mais autónomos e auto regulados nos seus percursos formativos, considerando assim o bem-estar psicológico como condição determinativa do desenvolvimento pessoal e académico (Jin, & Moon, 2006).

Modelo Cognitivo Comportamental e Desenvolvimentista de Bem-Estar Psicológico

No âmbito da identificação de modelos empíricos, que pretendam integrar as perspetivas atuais de conceptualização de bem-estar psicológico, Bizarro desenvolveu um modelo como base para a construção e validação de um instrumento de avaliação de bem-estar psicológico na adolescência (Bizarro, 1999, 2001).

O modelo referenciado assenta na concetualização do funcionamento psicológico que evidencia a componente cognitiva, a sua relação com o comportamento e a expressão emocional sendo composto por cinco dimensões. Duas dessas dimensões avaliam índices de dificuldades nos adolescentes, são elas as dimensões: Ansiedade (ANS) e a dimensão Cognitiva Emocional Negativa (CEN). As outras três dimensões avaliam a presença de recursos pessoais que se consideram serem positivas para o bem-estar psicológico dos jovens, i.e., a dimensão Cognitiva Emocional Positiva (CEP), o Apoio Social (AS) e a Perceção de Competências (PC) (Bizarro, 2001).

A dimensão ansiedade inclui algumas reações típicas nos adolescentes e jovens universitários, sintomas fisiológicos, comportamentais e cognitivos (Kendal & Ronan, 1990; Oort, Greaves-Lord, Verhulst, Ormed & Huizink, 2009).

A dimensão cognitiva-emocional negativa e a dimensão cognitiva-emocional positiva colocam o enfoque nas abordagens cognitivo-comportamentais, nomeadamente a forma de considerar as variáveis cognitivo-comportamentais como promotoras do bem-estar psicológico ou promotoras da incapacidade de adaptação e dificuldades psicológicas, podendo influenciar os estados emocionais e os comportamentos dos adolescentes e jovens universitários (Kendal, 1991).

Ao nível cognitivo vários fatores concorrem para uma diminuição do bem-estar psicológico, nos adolescentes e jovens estudantes do ensino superior, designadamente as distorções cognitivas. Estas consistem num modelo disfuncional de processar a informação que poderá levar a uma perturbação emocional com consequências negativas para o indivíduo (mal-estar psicológico) (Kendal, 1991). As cognições descritas através das referidas dimensões refletem uma maior vulnerabilidade cognitiva para um maior ou menor bem-estar psicológico dos adolescentes (Bizarro, 1999).

A dimensão apoio social foi concebida para avaliar a perceção que os adolescentes e estudantes têm relativamente ao apoio social disponível, o qual demonstra estar significativamente associado ao bem-estar psicológico. Segundo Cohen (2004), o apoio social é definido como o apoio psicológico e material com a intenção de ajudar os sujeitos em causa a lidarem eficazmente com o stresse.

A perceção de competências inclui a autoperceção de competências em áreas significativas para os estudantes, tais como fazer amigos, resolver problemas e sucesso académico (Bizarro, 2001).

Modelo de Bem-Estar Psicológico de Lawton

Segundo Lawton, Kleban e Carlo (1984), o bem-estar subjetivo é um constructo que inclui o bem-estar psicológico, a qualidade de vida percebida (enquanto avaliações que se referem à qualidade da experiência interna), e ainda o bem-estar objetivo, que inclui o meio ambiente objetivo e as competências comportamentais, enquanto aspetos externos observáveis pelos outros.

Na perspectiva do referido modelo, a qualidade de vida percebida, o bem-estar subjetivo está menos ligado a domínios separados do quotidiano, referindo-se mais a um sentimento geral de satisfação e de saúde mental positiva, considerada geralmente como melhor indicador da autoestima e da força do eu.

O modelo ecológico (Lawton et al.,1984), considera o comportamento num dado contexto, implicando que, cada pessoa deva ser vista como um resultado de transação do indivíduo com o meio, em que a força relativa da pessoa e do meio variam, tendo competências comportamentais mais determinadas internamente e outras mais determinadas exteriormente.

De acordo com o modelo referido os indicadores de bem-estar psicológico interno e bem-estar psicológico externo formam grupos separados, em que o último tem uma forte ligação aos comportamentos sociais e à qualidade de vida percebida (Lawton et al.,1984).

No contexto do ensino superior, apresentamos o modelo das exigências e dos recursos do trabalho no contexto de bem-estar académico, que passamos a descrever.

Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho no Contexto de Bem-Estar Académico dos Estudantes do Ensino Superior

O modelo das exigências e dos recursos do trabalho (Demerouti, Bakker, de Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001a, Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001b) tem-se afirmado no âmbito da psicologia do trabalho e das organizações como quadro concetual explicativo de *burnout* e do *engagement*, no contexto profissional. A aplicação ao contexto do ensino superior português foi realizada através de uma investigação recente (Figueira, 2013), no sentido de estudar o modelo de duas formas, por um lado testando a capacidade explicativa de mal-estar e do bem-estar académico dos estudantes do ensino superior, por outro testando o seu valor na explicação do bem-estar destes estudantes. Este modelo tem tido de um modo geral, grande suporte empírico (Dollard, LaMontagne, Caulfield, Blewett & Shaw, 2007; Hakanen, Perhoniemi, & Toppininer, 2008a).

No entanto, no que se refere às relações de interações previstas, os resultados têm-se revelado menos consistentes, isto é, os recursos apresentam uma relação de influência positiva direta na percepção de *engagement* e de influência negativa na percepção de *burnout* e as exigências influenciam positivamente a percepção de *burnout* mas, nem sempre, os recursos e as exigências interagem de modo a influenciar a percepção de bem-estar. Desta forma, são vários os autores que optam por estudar apenas os efeitos previstos no modelo (Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008b).

Estudos anteriores com estudantes do ensino superior em que as variáveis exigências e recursos são utilizadas para avaliar a percepção do contexto acadêmico usam medidas de exigências relacionadas com a pressão do tempo e com a complexidade da tarefa e medidas de recursos relacionadas com a percepção de controle nas tarefas acadêmicas e de suporte dos pares (Chambel & Curral, 2005).

Um dos pressupostos centrais do modelo são os efeitos principais das exigências e dos recursos sobre o bem-estar. Segundo o estudo de Figueira (2013), a percepção de recursos e exigências do contexto acadêmico contribui para o bem-estar acadêmico e bem-estar psicológico. Estes resultados sugerem que os estudantes que percebem no início de cada ano letivo elevadas exigências de pressão de tempo são aqueles que no final do ano se envolvem mais no trabalho acadêmico, sentindo-se mais alegres, felizes, satisfeitos em termos curriculares, socio relacionais e institucionais. Estes resultados de algum modo contrariam os pressupostos do modelo aqui caracterizado. No que respeita à ocorrência de um processo de deterioração da saúde decorrente de uma percepção elevada de exigências, nomeadamente a pressão do tempo, em outros contextos.

Quanto ao papel das variáveis assumidas como recursos na percepção de bem / mal-estar psicológico os resultados não confirmam uma influência positiva destas sobre o bem-estar (Salanova, Schaufeli, Martinez, & Bresó, 2010).

A importância dos recursos institucionais é considerada na gestão das instituições de ensino superior como uma prioridade associada à satisfação académica (Astin, 1997). O comportamento dos estudantes em função do decurso do ano letivo evidencia a necessidade de se poder estudar o papel mediador de outras variáveis, particularmente no que concerne às estratégias de *coping* utilizadas, diferenciando os indivíduos no modo como gerem a relação entre exigências e recursos (Bakker & Leiter, 2010).

Em termos de síntese, podemos afirmar que, o conceito de bem-estar, foi sendo desenvolvido em várias perspectivas e formas ao longo dos tempos, tornando-se assim um dos constructos mais estudado desde dos anos 80.

Por um lado, a sua faceta teórica e empírica tornou o conceito cada vez mais abrangente, uma vez que a sua aplicação é transversal, seja qual for o contexto em que o mesmo se insere. Por outro lado, a sua multidimensionalidade também permite compreender alguns dos limites e ao mesmo tempo a sua abrangência no campo do estudo psicológico.

Um dos avanços neste domínio de estudo consistiu no desenvolvimento de escalas de medida que permitem operacionalizar e validar o conceito. Assim, no capítulo seguinte, abordaremos algumas das principais medidas avaliativas, no sentido de melhor podermos estudar as dimensões de avaliação do bem-estar psicológico e sua relação com outras variáveis.

Capítulo

2

Medidas Avaliativas de Bem-Estar Psicológico

Os instrumentos de medida propostos para avaliar as diferentes dimensões conceituais do bem-estar são diversos. Apesar de existir uma variedade de instrumentos e de alguns deles serem escalas com apenas um item, colocam-se alguns problemas relativamente à fragilidade dos dados e à sua comparabilidade e integração. Atualmente, parece existir alguma evolução no sentido de indicadores mais amplos e representativos do conceito de bem-estar.

A investigação sugere que o bem-estar psicológico é multifatorial e multidimensional impondo a necessidade de desenvolver medidas específicas para avaliação destas variáveis. Contudo, a maioria das medidas desenvolvidas são de autoavaliação. Nestas condições, os níveis de subjetividade aumentam e, para alguns autores, esta fragilidade pode ser prejudicial em situações clínicas, quando o bem-estar percebido pode ser ilusório (Demerouti & Bakker, 2008).

Do ponto de vista empírico o bem-estar é, desde há muito, assumido em múltiplos estudos como variável dependente, todavia o seu enquadramento conceitual nem sempre é claro. Os instrumentos utilizados para a sua operacionalização são muito diversos e ainda focados na avaliação de sintomas de doença mental.

Ao procurarmos formas de avaliação específicas do funcionamento positivo dos indivíduos, partindo de modelos de bem-estar, encontramos um percurso de construção de

instrumentos, desde escalas de item único, de que são exemplo a *Self-Anchoring Ladder* (Cantril, 1967), a *Delighted-Terrible Scale* (Andrews Withey, 1966) até escalas mais genéricas, como a *Well-Being Scale* de Schlosser (Schlosser, 1995), que avalia o bem-estar em três dimensões: física, cognitiva e afetiva (Bizarro, 1999).

Associada ao modelo de bem-estar subjetivo de Diener (1984), encontramos a escala *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), ao modelo de bem-estar psicológico as escalas *Psychological Well-Being Scales* (Ryff, 1989a) e ao modelo de bem-estar social, a *Social Well-Being Constructs* (Keyes, 1998).

Constitui propósito desta investigação, adaptar o instrumento *Psychological Well-Being Scales* de Carol Ryff (1989), versão de 84 itens, (Ryff & Essex, 1992), pelo interesse que pode ter no estudo do bem-estar psicológico, no contexto académico, pelo que o passamos a descrever.

Escalas de Bem-Estar Psicológico de Carol Ryff

A avaliação do bem-estar psicológico foi equacionada a partir do referencial teórico de Ryff (1989a, 1989b), o que permitiu a construção de um instrumento de medida constituído por várias escalas, para cada uma das dimensões implicadas no modelo de bem-estar psicológico, cujas dimensões / escalas referimos no capítulo anterior.

Considerando que até finais da década de 1980, as principais investigações tinham unicamente contemplado os conceitos de felicidade e satisfação com a vida como princípios concetuais e metodológicos orientadores do estudo do bem-estar, Carol Ryff no seu artigo de 1989 intitulado “*Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*”, apresentou uma série de dimensões orientadas para a explanação das características envolvidas no bem-estar psicológico (Ryff, 1989b).

Assim, com base nas teorias humanista-existenciais, do desenvolvimento humano e da saúde mental, Ryff (1989a) desenvolveu um modelo de bem-estar psicológico constituído por seis dimensões do conceito, (aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia). As dimensões do conceito ou do constructo representam tarefas evolutivas características do desenvolvimento saudável, estando associadas a indicadores de qualidade de vida, de bem-estar e a processos biológicos e psicossociais adaptativos (Ryff & Singer, 1998).

As seis dimensões do bem-estar psicológico que referimos anteriormente, correspondem às seis escalas que constituem o instrumento EBEP, as quais constituem as seis dimensões do bem-estar psicológico que o instrumento visa medir, (Ryff, 1989b).

Partindo de diversos pontos de convergência existentes nas teorias formuladas acerca do funcionamento psicológico positivo, Ryff desenvolveu um instrumento de auto avaliação com o objetivo de definir teórica e empiricamente as dimensões anteriormente apresentadas. A delimitação dessas dimensões é por nós apresentada através dos altos e baixos scores, de alguns itens da versão traduzida das escalas, constantes na tabela 1.

Tabela 1

Dimensões do Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989b) Segundo os Scores

Dimensão	High Scorer	Low Scorer
<i>Aceitação de Si</i>	<i>“De um modo geral sinto-me confiante e bem comigo próprio(a)”.</i>	<i>“Provavelmente não tenho uma atitude para comigo próprio(a) tão positiva como a maioria das pessoas tem em relação a si própria”.</i>
<i>Crescimento Pessoal</i>	<i>“Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo”.</i>	<i>“Quando penso em mim, vejo que realmente não tenho melhorado muito como pessoa ao longo dos anos”.</i>
<i>Objetivos na Vida</i>	<i>“Sou uma pessoa ativa quando se trata de pôr em prática os planos que tracei para mim próprio(a)”.</i>	<i>“Costumava definir objetivos para mim próprio(a), mas isso agora parece-me uma perda de tempo”.</i>
<i>Relações Positivas com os Outros</i>	<i>“As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros”.</i>	<i>“Sinto-me frequentemente sozinho(a) porque tenho poucos amigos íntimos com quem posso partilhar as minhas preocupações”.</i>
<i>Domínio do Meio</i>	<i>“Em geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro”.</i>	<i>“Não me adapto muito bem às pessoas e à sociedade à minha volta”.</i>
<i>Autonomia</i>	<i>“Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias a opiniões da maioria das pessoas”.</i>	<i>“Altero com frequência as minhas decisões, se os meus amigos ou familiares não estão de acordo comigo”.</i>

Nota: Ryff, 1989a, p. 45-46; Ryff, 1989b, p. 1072; Ryff, 1991, p.288; Ryff, 95, p.101; Ryff & Keyes, 95, p. 727; Ryff & Singer, 96, p.17.

Após a operacionalização das dimensões do bem-estar psicológico, foram desenvolvidas escalas psicométricas para avaliação objetiva do conceito. No estudo original de Ryff (1989a), as *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* possuíam 20 itens por subescala, sendo metade negativos, selecionados a partir do método de correlação item-total. A consistência interna das subescalas variou de $\alpha=0.86$ a $\alpha=0.93$ e o coeficiente de estabilidade temporal (teste-reteste), avaliado no período de seis semanas em uma subamostra de 117 participantes, variou de $r=0.81$ a $r=0.88$. Posteriormente, versões alternativas e mais breves do instrumento foram desenvolvidas, mantendo a proporção de itens por dimensão e de itens positivos e negativos. A versão de 84 itens, 14 por subescala é a mais utilizada em estudos do grupo de Ryff e colaboradores, apresentando índices de consistência interna variando de $\alpha=0.83$ a $\alpha=0.91$ (Ryff & Essex, 1992), versão por nós aplicada a estudantes do ensino superior.

Outra versão, de 18 itens (três por dimensão) foi construída para grandes amostras, por questões de brevidade e economia. Esta versão, contudo, apresentou baixa consistência interna, variando de $\alpha=0.33$ a $\alpha=0.56$, o que se deve em parte, ao número reduzido de itens por dimensão (Ryff & Keyes, 1995). Por fim, uma versão de 54 itens (nove por dimensão) tem sido utilizada no *Wisconsin Longitudinal Study* pela equipa de Ryff. As subescalas da última versão apresentaram medidas de fidedignidade de 0.61 a 0.83 (Van Dierendonk, 2005).

As diferentes versões das *PWBS* foram adaptadas e / ou traduzidas em diversos países, incluindo Itália (Ruini, Ottolini, Rafanelli, Ryff & Fava, 2003), Grécia (Vleioras & Bosma, 2005), Austrália (Burns & Machin, 2009), China (Cheng & Chan, 2005), Canadá (Clarke, Marshall, Ryff & Wheaton, 2001), Alemanha (Fleeson & Baltes, 1996), Coreia do Sul (Jin & Moon, 2006; Keyes & Ryff, 2003), Portugal (Novo, 2003), Suécia (Lindfors & Lundberg, 2002), Espanha (Van Dierendonck, Díaz, Rodriguez- Carvajal, Blanco & Marenco-Jiménez, 2007), Holanda (Van Dierendonck, 2005) e Brasil (Wagner, Denise & Josiane, 2013). Diversos estudos investigaram a validade de constructo das *Psychological Well-Being Scales* através da sua estrutura fatorial.

Utilizando técnicas de análise fatorial confirmatória, alguns estudos corroboram o modelo teórico de seis fatores oblíquos (Cheng & Chan, 2005; Clarke et al., 2001; Van Dierendonck et al., 2007), enquanto outros sugerem que um modelo incluindo um fator de segunda ordem apresenta melhor ajuste (Lindfors, Berntsson & Lundberg, 2006; Van Dierendonck, 2005; Ryff & Keyes, 1995). Esta última hipótese significa que as seis dimensões interdependentes medem em conjunto o mesmo constructo.

A interpretação do modelo hierárquico apresenta algumas dificuldades, tendo em vista que diferentes dimensões do bem-estar psicológico apresentam distintos padrões de variação em relação a critérios externos, como por exemplo, diferentes etapas do desenvolvimento (Ryff, 1989a; Ryff & Keyes, 1995).

Quanto ao número total de itens do instrumento foi alterado na versão chinesa (24 itens; Cheng & Chan, 2005), espanhola (39 itens; Van Dierendonck et al., 2007 e holandesa (39 itens; Van Dierendonck, 2005), com o objetivo de garantir as propriedades psicométricas do instrumento.

Outros estudos investigaram a validade de constructo das *PWBS* através da sua relação com indicadores prévios de bem-estar no âmbito psicológico presentes na literatura, os quais referimos no ponto seguinte.

Estudos das Escalas de Bem-Estar Psicológico

Os principais estudos realizados com o instrumento EBEP têm-se centrado na determinação da validade da estrutura fatorial do instrumento e definição de correlatos com medidas de bem-estar subjetivo, personalidade ou saúde física, recorrendo a amostras situadas na idade adulta e em idosos (Grossbaum & Bates, 2002; Keyes, 2002; Marmot, Fuhrer, Ettner, Marks, Bumpass & Ryff, 1998; Ryff, 1989a.; Schmutte & Ryff, 1997; Urry, Nitschke, Dolsk, Jackson, Dalton & Mueller, 2004).

Outros estudos têm analisado as variações médias das seis dimensões das escalas de Ryff (EBEP), ao longo de diferentes grupos de idade, iniciando a análise das diferenças de perfis a partir dos 18 anos (Novo, 2003; Novo, et al., 1997; Kafka & Kozma, 2002; Ryff, 1989b; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Heidrich, 1997). Neste âmbito, verificamos serem poucos os estudos centrados em idades mais jovens, sendo que, em Portugal identificámos os trabalhos de Fernandes, Vasconcelos-Raposo (2010), com adolescentes.

Existem outros estudos cujas amostras se centram em jovens universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos de idade (Van Dierendonck, 2005; Kitamura, T., Kishida, Gatayama, Matsuoka, Miura & Yamabe (2004); Paradise & Kernis, 2002; Vleioras & Bosma, 2005).

Um dos aspetos que encontramos no estudo do bem-estar nas suas duas áreas principais de pesquisa (BES e BEP) é que a pesquisa acerca da felicidade e da qualidade de vida tem proliferado em maior quantidade do que a investigação centrada no modelo multidimensional de bem-estar psicológico.

Verificamos assim, que o modelo de Ryff foi utilizado em investigações acerca da validade dos instrumentos que visam determinar quais as variáveis sociodemográficas e psicossociais que contribuem para uma vida saudável ao nível do funcionamento psicológico.

Em função da multiplicidade de objetivos nos estudos realizados no domínio do bem-estar psicológico, apresentamos em anexo (tabela 2 – anexo 1), as principais características de algumas amostras e resultados obtidos ao nível da consistência interna das EBEP (Ryff, 1989b; Ryff & Essex, 1992; Ryff & Keyes, 1995).

Podemos verificar que o instrumento de 18 itens tem revelado alguns problemas metodológicos quanto ao critério psicométrico do coeficiente de consistência interna. Contudo, na sua forma original de 120 itens, Ryff (1989b) também analisou a validade dos constructos quanto ao índice de fiabilidade relativo à sua estabilidade temporal (teste-reteste), obtendo uma correlação positiva entre as seis escalas, com uma variação dos coeficientes entre $\alpha=0.25$ e $\alpha=0.73$.

Outra versão proposta por Ryff e Essex (1992), foi a de 84 itens (14 itens por escala). Os valores de consistência interna oscilaram entre $\alpha=0.83$ e $\alpha=0.91$, revelando níveis elevados de correlação com a escala total.

A adaptação das EBEP à população portuguesa (Novo, 2003), foi efetuada através da forma de 84 itens (14 por escala), de Ryff e Essex (1992). Esta opção traduz do ponto de vista empírico, características psicométricas desejáveis para a investigação (Novo, 2003). A versão original revelou valores adequados de consistência interna para as seis escalas de bem-estar psicológico, que variam entre $\alpha=0.74$ e $\alpha=0.86$ e para o total de $\alpha=0.93$.

O estudo desenvolvido por Ferreira e Simões (1999) também contribuiu para a adaptação do instrumento EBEP à população portuguesa, com base na versão de 84 itens de Ryff e Essex (1992).

No âmbito da adaptação das EBEP a adolescentes, os estudos de Casullo e Solano (2000), Albieri, Ruini e Fava (2006), surgem como raras exceções ao quadro empírico apresentado por Ryff e Essex (1992).

A adaptação espanhola permitiu a redução de 84 para 39 itens, facilitando a sua aplicação em diferentes âmbitos tais como: organizacional, saúde e social, melhorando assim, as propriedades psicométricas.

A totalidade das escalas apresentam uma boa consistência interna, com valores entre $\alpha=0.70$ a $\alpha=0.84$. A adaptação contou com participantes com idades compreendidas entre 18 e 72 anos de ambos os sexos, com várias áreas de atividade profissional (Van Dierendonck, Díaz, Rodriguez- Carvajal, Blanco & Moreno-Jiménez, 2007).

Resultados dos Estudos Realizados com as Escalas de Bem-Estar Psicológico com Estudantes do Ensino Superior

Tendo em linha de conta os estudos realizados no âmbito da validação do instrumento de medida EBEP no contexto do ensino superior, a nível internacional, daremos ênfase neste ponto ao estudo mais recente de Wagner, Denise, e Josiane (2013), desenvolvido com estudantes brasileiros.

Devido ao número reduzido de estudos sobre a adaptação das EBEP, bem como ao potencial uso em diversas áreas da psicologia, o estudo de adaptação contou com uma amostra de estudantes do ensino superior, a partir da versão de 84 itens (Ryff & Essex, 1992). Foram avaliadas as propriedades psicométricas e validade de constructo através de análises fatoriais confirmatórias e das relações com indicadores de satisfação de vida, afetos positivos e negativos. A amostra foi constituída por estudantes de instituições públicas e privadas, no total de 313 participantes, dos quais 68 (21,7%) pertencem a instituições públicas e 245 (78,3%) de instituições privadas em contexto brasileiro.

O número elevado de itens que sofreram modificações, ao longo das etapas de adaptação das EBEP reforça a posição de que somente a tradução linguística não é suficiente para a adaptação de instrumentos, mas também que alterações no estilo de redação e do conteúdo dos itens são indispensáveis neste processo (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Geisinger, 1994; Sandoval & Duran, 1998).

Contudo, devido às diferenças culturais e à dificuldade em se atingir a equivalência semântica de alguns itens (Sandoval & Duran, 1998) e aos valores das matrizes de correlação item-total dos itens (Ryff, 1989a), a exemplo de outros estudos, na validação brasileira foram eliminados itens que comprometessem as propriedades psicométricas do instrumento, o que aconteceu também nos estudos prévios da adaptação das EBEP de Cheng e Chan, (2005), Van Dierendonck, (2005), Van Dierendonck et al., (2007).

Corroborando os estudos sobre a dimensionalidade das EBEP (Cheng & Chan, 2005; Clarke et al., 2001; Van Dierendonck et al., 2007), o modelo teórico de seis fatores oblíquos apresentou melhor ajuste quando comparado aos modelos de um fator e de seis fatores ortogonais. Apesar dos seis fatores das EBEP apresentarem correlações moderadas a elevadas, não estão suficientemente sobrepostas a ponto de serem sumarizadas um único traço latente. Sabemos que o método de análise fatorial confirmatória tende a superestimar a correlação entre fatores oblíquos, devido à restrição de carga cruzada dos itens (Brown, 2006).

Dos 84 itens da versão inicial e original (Ryff & Essex, 1992), foram reduzidos a 36, cujas cargas fatoriais em cada um dos fatores apresentam consistência interna satisfatória, apesar do número reduzido de itens por escala. Segundo os autores do estudo, as escalas podem ser utilizadas separadamente (Wagner, Denise & Josiane, 2013).

As relações entre as seis dimensões do bem-estar psicológico e os indicadores de bem-estar corroboram com estudos anteriores, em termos de magnitude e direcionalidade (Kafka & Kozma, 2002; Keyes et al., 2002; Ryff, 1989a; Ryff et al., 1996; Ryff & Keyes, 1995).

Segundo os resultados obtidos no estudo da validação de Wagner, Denise, e Josiane, (2013), o bem-estar psicológico está positivamente associado a julgamentos de satisfação com a vida e afetos positivos. Contudo, as dimensões do bem-estar psicológico estão negativamente associados a afetos negativos e sintomas depressivos.

Como nota final, os autores anteriormente referidos (Wagner, Denise & Josiane, 2013), sugerem estudos futuros das dimensões do bem-estar psicológico com variáveis pessoais, designadamente o sexo, devido às diferenças de pequena magnitude observadas no estudo realizado.

Consideramos a sugestão oportuna, uma vez que, a nossa investigação prevê o segundo estudo com essa variável, do qual daremos conta na segunda parte do nosso trabalho. Porém, existem outras medidas de bem-estar psicológico e de bem-estar psicossocial, cujos instrumentos passamos a apresentar.

Estudos Portugueses Recentes com Escalas de Bem-Estar Psicossocial e Bem-Estar Psicológico

Escala de Bem-Estar Psicossocial

O bem-estar psicológico é um conceito que assume uma centralidade ímpar nos domínios das ciências do comportamento, pela importância que tem na vida social dos indivíduos. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a percepção subjetiva de bem-estar é suscetível de ser influenciada por variáveis psicossociais assim como diversos fatores podem ser influenciados pela percepção subjetiva de bem-estar.

A avaliação é um momento decisivo na intervenção socioeducativa (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003). Paralelamente, Galinha e Loureiro (2006), defendem que um dos principais obstáculos à investigação se encontra na ausência de instrumentos de avaliação adequados. A par de outras formas qualitativas e de dinâmicas comportamentais para a recolha de dados na intervenção socioeducativa, efetivamente, existe na investigação uma clara dificuldade em avaliar constructos de raiz para a população portuguesa (Almeida, Simões & Gonçalves, 1995). Nesta linha de preocupação, surgiu a Escala de Bem-Estar Psicossocial, versão para adolescentes, para a população portuguesa (EBEPS-A) inserida no domínio da cognição e da afetividade, construída e validada por Galinha e Loureiro (2005, 2006; Galinha, 2007).

Trata-se de um instrumento de avaliação de bem-estar psicológico dirigido a adolescentes. A escala é constituída por 76 itens, de tipo Likert com cinco alternativas de resposta, i.e. de nunca a sempre.

O estudo psicométrico da EBEPS-A evidencia boa dispersão dos resultados, em termos de desvio padrão e coeficientes de correlação item / total da escala valores significativos de serem considerados ($p=.01$). Os cinco fatores encontrados explicam 37,15% da variância encontrada, designadamente: 1. Motivação, com 24,17% da variância, constituído por 26 itens e com $\alpha=.93$; 2. Autoestima, com 14 itens, uma variância de 4,53% e $\alpha=.90$; 3. Bem-Estar Interpessoal com 16 itens, uma variância de 3,66% e $\alpha=.89$; 4. Autoeficácia, com 14 itens, uma variância de 2,41% e $\alpha=.85$; 5. Suporte Social, com 6 itens, variância de 2.38%, sendo $\alpha=.75$.

Na versão final, a escala com 76 itens apresenta um valor de alfa semelhante à versão inicial ($\alpha=0.96$). Segundo a literatura este é considerado um valor excelente de consistência interna (Almeida & Freire, 2007; Hill & Hill, 2002; Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

Também no âmbito do ensino superior português, foi recentemente desenvolvido um estudo de validação de um instrumento designado por *Mental Health Continuum – Long Form (MHC-LF)*, que passamos a descrever.

Bem-Estar em Estudantes do Ensino Superior

Mental Health Continuum – Long Form (MHC-LF)

O estudo do bem-estar em estudantes do ensino superior acrescenta conhecimento às investigações anteriores que se têm dividido entre o grupo dos adultos e o grupo dos adolescentes, com exceção de um estudo de Robitschek e Keys (2009) em que o modelo tridimensional da medida de bem-estar foi confirmada numa amostra de estudantes do ensino superior. Estes estudantes surgem como grupo de transição entre a adolescência e a idade adulta, o que poderá apresentar algumas especificidades desenvolvimentais.

O instrumento de medida de bem-estar, emocional, psicológico e social, designado por *Mental Health Continuum – Long Form (MHC-LF)* (Keyes, 2002, 2006), considerado também pelo autor (Keyes, 2002), como instrumento de medida do bem-estar subjetivo, foi adaptado aos estudantes do ensino superior português por Figueira, (2013).

Trata-se de uma escala de autorelato, composta por quarenta itens. Os quarenta itens estão organizados de acordo com três escalas distintas: 1) bem-estar emocional positivo, composta por seis itens, de resposta tipo *Likert* de 1) (sempre) a 5) (nunca). Segundo os estudos de Gallagher, Lopez e Preacher (2009), a consistência interna foi elevada, com valor de alfa de $\alpha=0.89$; 2) bem-estar psicológico, composta por dezoito itens, cuja opção de resposta varia entre 1) (concordo muito) a 7) (discordo muito), organizados em seis dimensões (auto aceitação; objetivos de vida; domínio do meio; relações positivas com os outros; crescimento pessoal e autonomia), cuja consistência interna nos estudos de Gallagher et al. (2009) variou entre $\alpha=0.72$ e $\alpha=0.85$ em termos de alfa; 3) bem-estar social, constituída por quinze itens, cuja opção de resposta consiste numa escala de 1) (concordo muito) a 7) (discordo muito), organizados em conjuntos de três itens de acordo com cinco dimensões (contribuição social, integração na sociedade, atualização e crescimento social, aceitação social e coerência social), cujo valor de alfa variou entre $\alpha=0.66$ e $\alpha=0.86$, nos estudos iniciais de Gallagher et al. (2009).

Os itens redigidos de forma positiva foram posteriormente invertidos de modo a que a um maior valor do somatório das subescalas corresponda uma maior percepção de bem-estar.

De acordo com os estudos de validação da escala aos estudantes do ensino superior português, a distribuição dos resultados obtidos nos três fatores de bem-estar (bem-estar emocional, bem-estar social e bem-estar psicológico) apresentam uma ligeira assimetria. A consistência interna da medida total foi em termos de alfa de $\alpha=0.89$ para o bem-estar emocional, $\alpha=0.84$ para a escala de bem-estar psicológico e de $\alpha=0.82$ para o bem-estar social. Valores idênticos aos encontrados por Ryff (1995) e por Keyes (1998).

Apesar de algumas limitações e considerando os dados relativos à validade do constructo e à pertinência do conteúdo dos itens, nomeadamente validade convergente e divergente em relação ao bem-estar académico, os resultados obtidos são um primeiro passo para considerar útil a aplicação do instrumento na avaliação do bem-estar destes estudantes permitindo uma análise integrada das diferentes dimensões de bem-estar que, estando correlacionadas entre si, se influenciam mutuamente, segundo os estudos de Steger, Kashdan e Oishi, (2008), demonstrando assim, o impacto associado ao bem-estar psicológico e social (eudaimónico) no bem-estar emocional (hedónico).

Os resultados dos estudos de adaptação do instrumento (*MHC-LF*) aos estudantes do ensino superior revelam indicadores significativos de bem-estar específicos, diferenciando-se de outros grupos populacionais, designadamente adultos em idade avançada e adolescentes, estudados através do mesmo instrumento (Keyes, 2007).

Segundo (Figueira, 2013), autora do estudo de adaptação do instrumento aos estudantes do ensino superior português, uma das maneiras de clarificar a medida de bem-estar (*MHC-LF*) quanto à sua fiabilidade psicométrica nestes estudantes será alargar o estudo com amostras mais representativas em termos de cursos, instituições de ensino superior e sexo.

Deste modo, o instrumento (*MHC-LF*) é considerado pela investigadora (Figueira, 2013) como medida válida e multidimensional para avaliar indicadores de bem-estar específico, verificando-se a correlação das dimensões de tipo hedónico e eudaimónico, confirmados anteriormente por outros autores (Ryan & Deci, 2001).

Na mesma linha e contexto de investigação, surgiu o EMMBEP, que em breve síntese apresentamos no ponto seguinte.

Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico em Estudantes Universitários – EMMBEP

Na sequência das diferentes medidas de bem-estar psicológico, em estudantes universitários, Monteiro, Tavares e Pereira (2012), desenvolveram um estudo, no sentido de darem a conhecer o trabalho de adaptação de uma escala, designada por, *Échelle de Mesure de Manifestations du Bien-Être Psychologique* (EMMBEP) (Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair & Battaglini 1998), que, na versão portuguesa, é designada por Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP).

Através da distribuição dos 25 itens da escala, o estudo da dimensionalidade e consistência interna e os contributos da análise fatorial confirmatória permitiram analisar as propriedades psicométricas do instrumento com a finalidade de operacionalizar o constructo de bem-estar psicológico.

Há a salientar que o instrumento possui características adequadas em termos de validade e fidelidade. Com base na versão original, o instrumento é constituído por seis fatores: felicidade, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos, envolvimento social, auto estima e equilíbrio, responsáveis por 65,62% da variância total.

A análise fatorial confirmatória realizada confere apoio à estrutura de seis fatores do instrumento, sendo que, este modelo demonstra um ajustamento aceitável aos dados. Quanto à consistência interna, os valores encontrados para os diversos indicadores (alfa) fiabilidade composta e variância extraída) estão próximos ou acima dos desejáveis. Os valores de alfa encontrados para os fatores e para a nota global da escala são na sua maioria muito adequados, uma vez que variam entre $\alpha=0.67$ e $\alpha=0.89$.

No que respeita às correlações entre a nota da escala total e as notas das subescalas que compõem a EMMBEP, verifica-se que, de entre todas as subescalas é a felicidade que se destaca como sendo aquela que melhor explica o bem-estar psicológico.

A EMMBEP apresenta-se assim como um instrumento adequado para avaliar o bem-estar psicológico em estudantes universitários, cujos índices de ajustamento do modelo de seis fatores indicam globalmente um ajustamento aceitável do modelo (*Chi-square* = 810,57; *RMSEA* = 0,07, *CFI* = 0,91, *GFI* = 0,87, *NFI* = 0,87). Contudo, os estudos psicométricos realizados foram conduzidos apenas com uma amostra, impondo-se nova aplicação junto de outras amostras mais representativas, de acordo com as recomendações de Almeida e Freire (2007).

É assim necessário a realização de futuros estudos em que se avalie a fidelidade teste-reteste da EMMBEP, bem como a validade convergente com outras medidas (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012).

Em termos de síntese e de modo conclusivo, as medidas avaliativas de bem-estar psicológico referidas permitem compreender a necessidade de desenvolver estudos no sentido de melhor conhecermos as dimensões concetuais do conceito de bem-estar em geral e do bem-estar psicológico em particular, o que implica necessariamente o desenvolvimento de investigação em medidas avaliativas adaptadas e validadas ao contexto e à população a que as mesmas se destinam.

Reconhecemos que, a investigação no âmbito do bem-estar psicológico no contexto do ensino superior português é ainda insuficiente devido ao reduzido número de estudos produzidos. Contudo, as medidas avaliativas referidas ao longo deste capítulo reforçaram a grande importância que estas representam no conhecimento global e no conhecimento específico do bem-estar psicológico dos estudantes. As escalas de bem-estar psicológico de Carol Ryff revelam características de maior amplitude na avaliação do bem-estar psicológico, devido às seis dimensões e ao número de itens que as constituem. A sua importância centra-se na possibilidade de podermos avaliar o bem-estar psicológico dos estudantes ao nível do conhecimento de si próprio, desenvolvimento pessoal, relações positivas com os outros, o domínio do meio social onde se insere e a autonomia pessoal para resolução dos seus problemas.

A escala de bem-estar psicossocial apresenta características diferentes das EBEP de Carol Ryff, na medida em que, apesar de ser constituída por cinco fatores insere-se apenas nos domínios da cognição e da afetividade. Sendo mais redutora tem a sua importância em termos de intervenção socioeducativa, designadamente no contexto do ensino superior. Apesar de não ser considerada uma escala de medida específica para avaliar o bem-estar psicológico dos estudantes, permite conhecer outros fatores do bem-estar psicológico ou que contribuem para este, designadamente: a motivação, autoestima, bem-estar interpessoal, autoeficácia e suporte social. Com estes fatores podemos também avaliar o bem-estar dos estudantes, nas perspetivas: pessoal, socio relacional e institucional.

A escala de medida designada por *Mental Health Continuum – Long Form (MHC-LF)*, apesar da sua importância se centrar mais no bem-estar subjetivo, não deixa de contribuir para a avaliação do bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior, uma vez que, as suas características são adequadas às perspetivas hedónica e eudaimónica do bem-estar. Como grande contributo também dá ênfase às dimensões pessoal e social dos estudantes.

Por último, a escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) é um instrumento com características centradas nas perspetivas hedónica e eudaimónica, constituído por seis fatores relacionados com a estabilidade pessoal, emocional e social. Consideramos uma escala de medida importante para o contexto do ensino superior, porque o fator estabilidade nos estudantes é condição necessária a uma boa adaptação ao novo sistema de ensino, à aprendizagem e rendimento académico e a todo o desenvolvimento psicossocial.

Por todos os motivos mencionados, bem como o número de jovens que entra e frequenta o ensino superior em Portugal, justifica-se o aumento da investigação sobre medidas de bem-estar psicológico no domínio do funcionamento psicológico positivo.

No capítulo seguinte, apresentaremos ainda que de forma breve, algumas variáveis do bem-estar psicológico que podem conduzir a uma melhor explicação das dinâmicas e modelos de bem-estar psicológico, em termos de percursos da investigação no domínio do bem-estar em geral e do bem-estar psicológico em particular. Os trabalhos de investigação neste domínio contribuem para uma melhor clarificação da operacionalização do conceito, assim como compreender a sua multidimensionalidade, nomeadamente através de variáveis de natureza sociodemográfica, pessoal e académica.

Capítulo

3

Estudantes do Ensino Superior e Bem-Estar Psicológico

No âmbito da revisão da literatura sobre os estudantes do ensino superior, encontramos algumas abordagens diferenciadas, cujos estudos se centram nos seguintes domínios: 1) processos de transição e respetivos impactos psicológicos; 2) processos de desenvolvimento psicossocial; 3) processos de adaptação a novos contextos e a tarefas desenvolvimentais.

Iremos como complemento às abordagens realizadas anteriormente, desenvolver algumas ideias transversais em termos da perceção dos estudantes sobre algumas ameaças ou desafios ao seu bem-estar, desde das estratégias de evitamento (*coping*) passando pelas competências pessoais, emocionais e satisfação académica.

A entrada para o ensino superior caracteriza-se pelo culminar de uma difícil etapa no percurso académico de qualquer estudante. Como recém-chegados, certamente tudo parece estranho e confuso para os estudantes caloiros. Esta etapa na vida de um estudante implica naturalmente, confrontar-se com diversas mudanças a nível pessoal, familiar, social e académico. Neste sentido, é fundamental ter em conta que estas mudanças são particularmente importantes na transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior, o que podem ser aspetos ameaçadores para além de outros, do bem-estar.

Vários são os autores (e.g. Aspinwall & Taylor, 1992; Cooke, Bewick, Barkham & Audin, 2006; Dias, 2006; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), que têm dedicado a sua atenção aos aspetos relativos ao percurso académico, considerando-o um momento crítico que faz aumentar a ansiedade. Alguns destes autores identificam as tarefas, o ambiente académico, como fatores ameaçadores para o bem-estar dos estudantes (Cooke et al., 2006; Dias, 2006).

De um modo geral, entendemos que o ingresso no ensino superior e a sua frequência consiste num período de stresse para os estudantes, levando estes muitas vezes, a não encontrarem estratégias que permitam moderar o impacto dos acontecimentos de vida, ameaçando o bem-estar psicológico e o sofrimento experienciado (Costa & Leal, 2004).

As dificuldades de adaptação ao ensino superior podem ter várias consequências para os estudantes, nomeadamente o baixo rendimento académico, o insucesso académico, a mudança de curso e/ou de estabelecimento de ensino superior, podendo chegar ao abandono do sistema de ensino. Outras situações podem também ocorrer, designadamente ao nível psicológico com possíveis cenários depressivos e ansiosos (Costa & Leal, 2004).

Para além dos aspetos referidos, a adaptação dos estudantes depende ainda da perceção que os mesmos têm da própria instituição que frequentam e da sua qualidade de vida académica. Estes aspetos prendem-se com o ambiente em que estão inseridos, desde do clima social, institucional, até à segurança pessoal, serviços de apoio e relacionamento institucional e social. Esta conceção de qualidade de vida académica consiste deste modo, numa condição de bem-estar físico, psicológico e social (Soares, 2003).

No processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior, as tarefas desenvolvimentais e o desenvolvimento psicossocial constituem outra preocupação e desafios que os estudantes têm de enfrentar. Estes desafios podem ser divididos em dois tipos: académicos, isto é, relacionados com as experiências vividas nas instituições de ensino superior – alteração de métodos de estudo, de ensino, de unidades curriculares, professores, rendimento académico, envolvimento curricular, interações sociais com o grupo de pares, com os professores e com o pessoal não docente (Diniz & Almeida, 2006). Aos problemas associados às dimensões referidas juntam-se outras de natureza pessoal, designadamente: saudades de casa, separação psicológica dos pais, solidão, timidez e limitações nas competências sociais, o que contribui para o fraco desempenho nas tarefas desenvolvimentais, no desenvolvimento psicossocial, influenciando o bem-estar psicológico dos estudantes, principalmente no primeiro ano de frequência no ensino superior. Neste contexto, a adaptação ao ensino superior consiste numa situação complexa que envolve uma grande quantidade de fatores interpessoais e contextuais, sendo de referir o impacto que esta tem nos estudantes, incluindo as características desenvolvimentais, as exigências e o apoio necessário às novas situações (Ferraz & Pereira, 2003).

Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Acadêmicas

Segundo a abordagem desenvolvimentista os estudos da década de 90 evidenciaram um esforço na forma de classificar as tarefas de desenvolvimento dos estudantes universitários designadamente, o desenvolvimento de competências transversais e específicas (Chickering & Reisser, 1993). As competências transversais representam o conhecimento que atravessa todos os domínios do saber. São comuns a vários contextos, a diversas atividades, sendo isentas de especificidade profissional. Caracterizam-se pela transversalidade, pela não contextualização, adaptação a contextos particulares e pela transferibilidade, enquanto possibilidade de transferência da sua utilização em contexto diferente daquele em que foi aprendida. Estão relacionadas com a capacidade de gerir recursos do Eu, com a capacidade de relacionamento interpessoal. No contexto educativo, as competências transversais atravessam diversas unidades científicas e os diversos campos sociais. As competências específicas são aquelas que estão diretamente relacionadas com uma profissão, organizando-se de forma hierarquizada. Remetem para as atitudes positivas de desempenho e relacionamento, para as habilidades de execução de tarefas específicas, de forma a atingir o sucesso na vida profissional. Subentendem a faculdade para realizar eficazmente tarefas específicas e a otimização de recursos profissionais. Os estudantes universitários deverão saber desenvolver relações sociais e institucionais, construindo autonomia na sua vida académica, enquanto pessoa e estudante (Jardim, 2010).

Estudos relativos às interações entre os fatores institucionais de ensino superior e os fatores pessoais e familiares dos estudantes permitem concluir existir influência na qualidade do desenvolvimento dos estudantes bem como no ajustamento académico e social. Os fatores referidos centram-se ao nível estrutural dos estabelecimentos de ensino superior, designadamente serviços de apoio à saúde física e psicológica, bibliotecas, serviço social, satisfação curricular e institucional. Os fatores pessoais e familiares estão relacionadas com as capacidades de natureza emocional, nível socioeconómico das famílias, ambiente familiar e qualidade de vida urbana (Astin, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991).

A partir da publicação original de Ryff (1989a), diversos estudos investigaram a relação do bem-estar psicológico com processos desenvolvimentais adaptativos e constructos que refletem dimensões positivas da saúde mental (Ryff & Singer, 2008).

O bem-estar psicológico tem evidenciado uma correlação positiva com a autoestima e moral (Ryff, 1989a), processos de regulação emocional, satisfação com a vida acadêmica e afetos positivos (Ryff, 1989a), *coping* (Brown, 2006), competências pessoais (Tay, 2011), inteligência social (Ting, 2000), evitamento (Young, 1999).

No caso dos estudantes do ensino superior, a entrada e adaptação ao sistema de ensino, requer que os estudantes se ajustem a todo o conjunto de mudanças e o apoio encontrado junto dos pares, na família e nos professores, parece ser decisivo para este processo.

Variáveis Sociodemográficas

Apesar do desenvolvimento do modelo teórico ter ocorrido em amostras com sujeitos de meia-idade e velhice a utilização das EBEP relativas ao modelo de bem-estar psicológico Ryff (1989a), para a compreensão do funcionamento psicológico positivo em amostras mais jovens, incluindo estudantes universitários, tem revelado boa adequação teórico-empírica (Van Dierendonck, 2005; Kitamura et al., 2004; Paradise & Kernis, 2002; Vleioras & Bosma, 2005).

A idade é uma variável geralmente utilizada para investigar as mudanças nos níveis do bem-estar psicológico em função de diferentes etapas do ciclo vital, enquanto o nível educacional permite comparar os níveis de bem-estar psicológico em função dos níveis socioeconômicos (Ryff, 1989a; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

A questão sobre como o nível educacional influencia os níveis de bem-estar psicológico tem vindo a ser investigada por Ryff e outros investigadores (Fiquer, 2006; Ryff, 1989a; Ryff & Singer, 2008). Os resultados de um modo geral são convergentes ao evidenciarem uma forte associação positiva entre todas as dimensões de bem-estar psicológico e o nível educacional.

Relativamente às variáveis idade e sexo, o estudo inicial de Ryff (1989b) analisou as diferenças de bem-estar psicológico entre três faixas etárias: jovens adultos, adultos de meia-idade e adultos idosos. No global, verificou-se um efeito diferenciador para a idade, à exceção das dimensões aceitação de si e relações positivas com os outros.

As tendências médias evidenciaram níveis superiores para a amostra da meia-idade, em que reportavam níveis significativos mais elevados do que os idosos. Por sua vez, os mais jovens revelaram níveis superiores de crescimento pessoal em relação aos idosos, ocorrendo o inverso para a dimensão do bem-estar psicológico no que respeita ao domínio do meio (Ryff, 1989b).

De um modo geral, as diferenças relativas à idade são muito semelhantes entre estudos norte-americanos e os estudos de validação portuguesa das EBEP (Ferreira & Simões, 1999), com a exceção da escala de autonomia para a qual não se encontraram quaisquer diferenças significativas (Novo, 2003).

Em termos correlacionais, o estudo de Keyes (2002), não evidenciou quaisquer relações entre a idade e o bem-estar psicológico global, sendo estes resultados replicados em estudos com estudantes universitários, verificando-se nestes associações positivas entre a idade e o bem-estar psicológico, mais significativas em três dimensões, designadamente: aceitação de si, autonomia, e crescimento pessoal (Vleioras & Bosma, 2005; Kitamura et al., 2004). Contudo, Ryff e Essex (1992) sugerem que, o bem-estar psicológico não deve ser considerado como um traço, mas sim, um processo dinâmico que varia com o tempo, à medida que os indivíduos lidam com os desafios da vida.

No que concerne à variável sexo, os resultados obtidos em diversos estudos (Ryff, 1995), sugerem uma certa homogeneidade nas diversas dimensões de bem-estar psicológico, à exceção das relações positivas com os outros e o crescimento pessoal.

Segundo resultados das investigações iniciais desenvolvidas por Ryff (1989b), o sexo feminino revelou níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Em estudos com estudantes universitários japoneses (Kitamura et al., 2004) e outros estudos em contexto nacional (Novo, 2003), revelaram que, o sexo masculino evidenciou níveis mais elevados de bem-estar psicológico, tendo o mesmo sido verificado em estudos italianos (Ruini, Ottolini, Rafanelli, Tossani, Ryff & Fava, 2003).

Algumas variáveis demográficas revelam uma variação nos valores do bem-estar psicológico de acordo com os fatores culturais e os grupos etários das amostras utilizadas. Segundo Ryff, (1989b), os fatores demográficos contribuem pouco para a variância (entre 3% e 24%) das EBEP.

A relação entre recursos económicos e o bem-estar subjetivo (Diener, 2003), tem sido uma temática estudada empiricamente, o mesmo não se tem verificado ao nível do bem-estar psicológico, associado aos recursos económicos. Ora, atualmente existe uma preocupação acrescida das famílias e dos estudantes universitários em manterem-se no ensino superior devido à situação económica de Portugal, designadamente por falta de recursos financeiros motivada pelo elevado desemprego dos pais. Segundo o estudo de Ryff (1989b) o contributo dos recursos económicos na explicação da variância do bem-estar em conjunto com os níveis de saúde, a dimensão financeira constitui uma variável significativa para o bem-estar psicológico.

As variáveis sociodemográficas também têm sido estudadas no domínio do bem-estar psicológico, o que tem representado um grande contributo nos estudos diferenciais e contextuais, relativamente ao bem-estar psicológico. Outros estudos neste domínio (e.g. Keys, 2002; Ryff, 1995; Buss, 2000), têm revelado resultados significativos entre as variáveis sociodemográficas e o bem-estar psicológico, designadamente: área científica do curso, contexto familiar, situação de desemprego dos pais e local de residência, verificando-se correlações moderadas, com destaque para a estabilidade económica, cujos níveis de bem-estar psicológico são mais elevados. A área científica do curso é um aspeto fundamental na estabilidade do bem-estar dos estudantes, uma vez que, o grau de satisfação, as vivências positivas em frequentarem um curso para o qual estão vocacionados é considerado um fator promotor do bem-estar psicológico. As áreas da saúde, das ciências sociais e humanas são as mais representativas neste domínio. O contexto familiar, representa um contributo significativo, principalmente quando existem famílias estruturadas e com qualidade de vida. O desemprego dos pais e viver fora de casa dos pais são considerados fatores ameaçadores do bem-estar dos estudantes. Contudo, a estabilidade financeira seja ela motivada pelo financiamento dos pais quer através de bolsa, está associada significativamente ao bem-estar psicológico dos estudantes.

No domínio dos processos de ajustamento e / ou adaptação, estudos realizados no domínio dos estilos e estratégias de *coping* que os estudantes do ensino superior privilegiam para lidarem com os fatores de stresse com que se confrontam, bem como da relação com os processos de ajustamento (Figueira & Pinto, 2007; Leong & Bonz, 1997), evidenciam as competências pessoais e até emocionais dos estudantes como fatores de adaptação à vida académica (Figueira, 2013; Leong & Bonz, 1997).

Nesta linha de pensamento, alguns estudos (Leong & Bonz, 1997; Figueira, 2013) diferenciam-se quanto ao perfil de estratégias que os estudantes utilizam para gerir situações de stresse. Por um lado, as estratégias de *coping* orientadas para a resolução de problemas são preditoras de melhor ajustamento académico (Leong & Bonz, 1997). Por outro lado, as estratégias de regulação emocional, de negação e evitamento têm uma relação positiva com níveis elevados de ansiedade. Deste modo, uma das dimensões do segundo estudo, desta investigação, prende-se com as estratégias de *coping* de evitamento.

Estratégias de *Coping*

Coping é a palavra de origem anglo-saxónica não traduzível diretamente para português. Contudo, é utilizada como “formas de lidar com “estratégias de confronto” ou “mecanismos” que habitualmente os indivíduos utilizam para lidar com os agentes indutores de stresse. O *coping* tem duas funções: a primeira, é focada na emoção, consistindo na regulação do estado emocional por meio de esforços que permitem ao sujeito pensar e agir de forma eficaz, falando com alguém e não recorrer ao evitamento ou comportamentos patogénicos. O *coping* focado no problema, consiste na modificação ou alteração da relação indivíduo-ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de stresse, estabelecendo planos de ação.

Como já referimos, o ingresso no ensino superior é, para muitos estudantes, o culminar de um longo percurso e permanência no sistema educativo, de tal modo que todas as suas expectativas e projetos futuros são equacionados tendo em conta a frequência de um curso superior.

Durante a entrada e adaptação ao ensino superior, os estudantes necessitam de ajustar-se a todo um conjunto de mudanças, o apoio encontrado junto dos pares, na família e nos professores, parece ser decisivo para este processo. O consumo de drogas é utilizado como estratégia de *coping* orientada para a tarefa nos estudantes do sexo masculino que apresentam insucesso escolar masculino que apresentam insucesso escolar. Além disso, verificou-se, nestes mesmos estudantes, que a falta de apoio escolar dos pais, a falta de apoio da escola nos tempos de estudo e a distância da casa à universidade são algumas das variáveis de stresse associadas ao bem-estar psicológico (Costa & Leal, 2004).

Optámos pelo evitamento com estratégia de *coping*, no sentido de compreendermos até que ponto os estudantes do ensino superior recorrem ao evitamento como forma de regular o seu bem-estar, evitando assim confrontos e situações que possam influenciar o bem-estar psicológico, nomeadamente situações que exigem maior envolvimento, maiores competências pessoais, emocionais e sociais e naturalmente maior adaptação ao sistema de ensino.

O evitamento é uma estratégia de *coping* reconhecida por clínicos e investigadores de diversas orientações teóricas. O conceito de evitamento inclui qualquer forma de escape que tenha por objetivo alterar a forma ou a frequência dos eventos e dos contextos considerados ameaçadores ou indesejados pelas pessoas.

Segundo Cloitre (1992), alguns indivíduos são mais propensos a evitar informação, de modo a diminuir a perceção da ameaça sentida, sempre que a mesma ultrapassa um determinado limiar de importância ou relevância.

Consoante o contexto e a perspectiva temporal, é possível que o evitamento seja uma estratégia eficaz e até adaptativa para gerar bem-estar psicológico ou para o funcionamento do indivíduo, particularmente em situações menos intensas, quotidianas e de curto prazo, tais como evitar demonstrar sinais de ansiedade durante uma entrevista de trabalho ou evitar demonstrar sinais de aborrecimento perante uma pessoa querida. Contudo, em situações menos adequadas, o evitamento como estratégia de *coping* pode tomar contornos psicopatológicos.

Em diversos estudos envolvendo populações clínicas e não clínicas, o evitamento apresenta correlações fortes com medidas de psicopatologia geral e específica, existindo também evidências de que o evitamento experiencial¹ é um fator de vulnerabilidade para as perturbações de ansiedade e não apenas uma consequência das mesmas (Hayes & Feldman, 2004; Kashdan, Barrios, Forsyth & Steger, 2006).

Young (1990, 1999) identificou três tipos de processos de evitamento, em função da natureza dos mesmos, designadamente: 1) evitamento cognitivo, que consiste no evitamento de cognições, pensamentos e imagens associados ao esquema, podendo apresentar-se como a dificuldade em evocar determinadas memórias ou em recordar acontecimentos do passado;

¹ Segundo Hayes, Wilson, Gifford, Follette e Stohsahl, (1996); Forsyth e Steger, (2006), citado por Cloitre, (1992), o evitamento experiencial ocorre quando uma pessoa é relutante a permanecer em contacto com determinadas experiências privadas (i.e., sensações corporais, emoções, pensamento, memórias, predisposições comportamentais), estando presente nas mais diversas formas de psicopatologia.

2) evitamento emocional, que consiste no evitamento das emoções e sentimentos associados ao esquema e que são experimentadas sempre que este é ativado; 3) evitamento comportamental, consiste no evitamento de situações ou contextos nos quais o isolamento social ou procrastinação, representam estratégias de evitamento comportamental do esquema (Young, 1999).

Um dos modelos mais integradores que surgiu como um desenvolvimento da terapia cognitiva clássica é a terapia focada nos esquemas, proposta por Young (1990). Integrando conceitos de outras abordagens cognitivas, Young define quatro conceitos centrais: esquemas precoces não adaptativos, processos de evitamento, processos de manutenção e processos de compensação dos esquemas. Os esquemas precoces não adaptativos, correspondem à noção de esquema ou crença nuclear e são caracterizados por terem a sua origem na infância, resultando de experiências disfuncionais com pais, familiares e pares, gerando padrões complexos de comportamento que se mantêm inalterados ao longo da vida estando associados a elevados níveis de afeto negativo quando ativados (Young, 1990). Estes esquemas são habitualmente crenças incondicionais acerca do eu e do eu em relação com os outros, que interferem de modo significativo na vida do indivíduo, na medida em que o impedem de satisfazer necessidades básicas, associadas à necessidade de autonomia, de integração e validação social, de desenvolvimento pessoal (Young 2007).

Os processos de manutenção do esquema são responsáveis não só pela sua manutenção mas também pelo seu reforço. Correspondem a percepções mal interpretadas do ponto de vista cognitivo descritas por Baker e Siryk (1984), incluindo padrões de comportamento não adaptativo.

Os processos de compensação do esquema, são habitualmente definidos como a adoção de um estilo cognitivo e / ou comportamental oposto ao que seria de prever a partir da ativação das crenças nucleares do sujeito. Ou seja, o comportamento do indivíduo modifica-se a partir da valorização das crenças, relativamente ao comportamento que seria esperado desse mesmo indivíduo, quer seja do ponto de vista cognitivo ou comportamental.

O processo de evitamento do esquema impede que o indivíduo experimente emoções intensas e desagradáveis, tais como ira, ansiedade, tristeza e culpa, decorrentes da ativação dos seus esquemas precoces não adaptativos.

Assim, as estratégias de evitamento habitualmente utilizadas por determinado indivíduo podem ser concetualizadas como estratégias de *coping* do sujeito para lidar com os seus esquemas precoces não adaptativos.

No sentido de identificar as estratégias de evitamento (cognitivo, emocional e comportamental) utilizadas pelo indivíduo, foi desenvolvido o instrumento designado por YRAI (*Young- Rygh Avoidance Inventory*), cujo objetivo consiste em fornecer informação quantificável sobre estratégias de evitamento mais frequentes utilizadas pelos indivíduos, com vista a auxiliar a tomada de decisão, no contexto das diferentes situações e vivências do dia a dia do indivíduo, como será o caso dos estudantes do ensino superior.

O primeiro estudo publicado relativamente ao YRAI foi realizado por Spranger, Waller e Bryant-Waugh (2001), citado por Young (2007), debruçando-se sobre a relação entre o evitamento e psicopatologia bulímica. Após a realização de testes de fiabilidade (alfa) de *Cronbach* na amostra de sujeitos voluntários, verificou-se que os maiores níveis de consistência interna eram encontrados quando se agrupavam as subescalas de evitamento cognitivo/emocional e comportamental / somático.

Num estudo anterior, Luck e Lacey (2005), citado por Young (2007), os autores estudaram as características psicométricas do YRAI numa amostra de jovens adolescentes encontrando baixa consistência interna com α inferiores a 0.70.

O único estudo de que tivemos conhecimento acerca da estrutura fatorial do YRAI com uma mostra clínica diversificada, foi realizado por Karaosmanoglu (2007), citado por Soares (2003). Neste estudo, uma análise fatorial de componentes principais do YRAI permitiu extrair onze fatores distintos, designados pelo autor como: 1) bloqueio de pensamento, 2) isolamento social, 3) sentimentos de felicidade, 4) indiferença, 5) sintomas psicossomáticos, 6) letargia, 7) racionalidade excessiva, 8) bloqueio de memórias, 9) bloqueio da raiva, 10) autoapaziguamento e 11) uso de substâncias. Uma análise fatorial de segunda ordem permitiu extrair dois fatores distintos: evitamento cognitivo e evitamento experiencial, este último descrito como um estilo de evitamento em que o sujeito tenta evitar sentimentos dolorosos através da mudança da experiência imediata, realizando ações comportamentais ou sensorialmente estimulantes.

O primeiro estudo realizado em Portugal acerca das propriedades psicométricas e da estrutura fatorial do YRAI, foi realizado por Motta, Rijo e Pinto Gouveia, (2008a, 2008b) citado por Machado, Gonçalves, Almeida, e Simões (2011), não havendo muitos estudos empíricos realizados noutros países com e sem estudantes do ensino superior, para estabelecer a validade deste instrumento desde a origem do conceito. No entanto, Motta, Rijo e Pinto Gouveia, (2008a, 2008b), citado por Machado et al. (2011), levaram a cabo um estudo de validação do instrumento. O estudo foi realizado numa amostra da população geral (incluindo estudantes do ensino superior) e clínica, procurando testar a validade fatorial do YRAI em ambas as populações. Foi realizada uma análise fatorial em componentes principais revelando uma estrutura constituída por 12 fatores, explicando 64,18% da variância total da escala. Os fatores identificados reportam-se a: 1) isolamento social; 2) sintomas psicossomáticos, 3) distração pela atividade, 4) bloqueio de memória da infância, 5) racionalidade excessiva e controlo; 6) negação da infelicidade; 7) abuso de substâncias; 8) não pensar em assuntos perturbadores intencionalmente; 9) autoapaziguamento; 10) supressão da raiva; 11) bloqueio de emoções perturbadoras; 12) problemas gastrointestinais. O teste da fiabilidade da escala completa para a amostra geral revelou boa consistência interna, $\alpha=0.79$, variando a consistência interna das subescalas entre $\alpha= 0.77$ e $\alpha=0.79$.

Não conhecendo até ao momento qualquer estudo do YRAI com estudantes do ensino superior português, propomos incluir neste trabalho a variável evitamento como estratégia de *coping*, no sentido de avaliarmos a relação desta variável com o bem-estar. Até que ponto os estudantes utilizam esta variável como estratégia de *coping*, mediadora/reguladora/promotora do bem-estar psicológico.

Na tentativa de compreensão dos processos que podem contribuir para a promoção do bem-estar dos estudantes do ensino superior, alguns autores (e.g. Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007) identificam preditores de bem-estar psicológico, designadamente, os recursos associados à tarefa, às crenças, às competências pessoais e à inteligência social.

Segundo Kashdan, Barrios, Forsyth e Steger (2006), quando as rotinas são quebradas, por exemplo com mudanças do local de habitação, aumenta a vulnerabilidade aos eventuais perigos do meio. A deslocação do local de residência habitual ou a saída de casa dos pais, as dificuldades económicas e o desejo de autonomia, levam os estudantes a fecharem as portas a formas de suporte social, fazendo com que se sintam sós nas suas decisões.

Em termos de síntese, existem diversas razões para a existência de stresse por parte de estudantes universitários, designadamente as exigências académicas, qualidade das relações interpessoais, problemas financeiros, separação psicológica ou seja, a saída de casa dos pais e ainda a falta de suporte social.

Na mesma linha de entendimento, Serra (1989) considera que, os problemas a enfrentar deverão ser entendidos sob três dimensões: uma relativa a aspetos resultantes do processo de transição de vida e adaptação a um novo meio académico, nomeadamente a solidão; outra respeitante a questões relacionadas com o processo de desenvolvimento pessoal (autoconceito, autoestima e maturidade); por fim, uma terceira dimensão relativa a aspetos específicos ligados à vida académica, tais como a ansiedade, o stresse, rendimento escolar, desistência, motivação, relação com os colegas / professores e relação institucional.

A grande questão é que muitos destes estudantes apresentam algumas dificuldades adaptativas ou utilizam estratégias de *coping* de evitamento ou outras, pouco eficazes para a obtenção de bem-estar psicológico. O desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e de satisfação académica, podem contribuir para uma melhor capacidade adaptativa ao meio académico e para o seu bem-estar psicológico.

Em seguida, debruçamo-nos sobre competências pessoais, autoconceito e variáveis académicas enquanto aspetos que podem contribuir para o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior.

Competências Pessoais

As questões da identidade são centrais nos diversos modelos da psicologia vocacional sendo importantes e determinantes a autoperceção no processo de construção de carreira dos indivíduos (Super, Savickas & Super, 1996). Diversos estudos (e.g. Super, Savickas & Super, 1996) apontam para relações positivas e significativas entre a perceção do seu valor global como pessoa ou autoestima e a maturidade de carreira (atribuições internas e orientações para o futuro, clareza da autoimagem em relação aos objetivos competências, interesses ou personalidade definição de objetivos profissionais futuros).

Assim, a importância que as autoavaliações do indivíduo assumem, quer ao nível dos modelos teóricos quer nas intervenções em desenvolvimento da carreira, justifica um interesse crescente pela construção e adaptação de instrumentos psicológicos que permitam avaliá-las. Sendo aceite a ideia de que os autoconceitos são múltiplos a escolha de um instrumento adequado a esta área de intervenção deverá pressupor esta diversidade, correspondendo à conceção de um modelo de fatores correlacionados (Byrne & Chavelson, 1986). Nesta aceção, o indivíduo possui múltiplos autoconceitos, específicos de diferentes domínios, embora relacionados entre si e associados a uma faceta separada de um autoconceito mais global. Esta conceção é a base de numerosos trabalhos centrados sobre a competência dos sujeitos em múltiplas dimensões do *self* com aplicação em contextos clínicos e educacionais (Harter, 1990; Pais Ribeiro, 1994).

Seguindo uma perspectiva cognitiva e desenvolvimentista (Harter, 1990; Pais Ribeiro, 1994), considera o *self* como uma construção cognitiva e social, uma teoria que o indivíduo constrói sobre si próprio que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, em função de evoluções cognitivas e sociais como os valores, retroação social e a fonte de comparação proporcionada pelos outros, partindo do autoconceito de cada indivíduo.

O termo autoconceito teve as suas origens no início do século XX. Até então, trabalhos desenvolvidos para estudar a individualidade do homem, centravam-se mais no “*self*”, que era caracterizado de modo vago e impreciso, resultante de uma mistura de dogmas filosóficos e religiosos, onde ponderavam conceitos metafísicos como a alma e o espírito. O autoconceito pode ser considerado como uma forma de organização interna de atitudes a qual apresenta três componentes, a saber: 1) componente cognitiva (corresponde ao conteúdo percetivo do autoconceito, designado por autoimagem; 2) autoestima (grau em que a pessoa se sente portadora de valores e qualidades significativas para si e para a sociedade; 3) comportamental (resulta da influência das duas componentes anteriores).

Para Harter (1999 & Pais Ribeiro, 2004), a autoestima ou autoavaliação global, são considerados pela autora, como sinónimos, dependendo de dois fatores que funcionam de modo aditivo: as competências pessoais e a aprovação social. De acordo com esta perspectiva, as competências em diferentes domínios são importantes para o desenvolvimento da personalidade e concorrem para a autoestima do indivíduo.

Assim, de acordo com as mudanças a que os processos cognitivos estão sujeitos ao longo do desenvolvimento e com as experiências que o indivíduo vai acumulando na relação com os outros, o autoconceito, incluindo conteúdo, estrutura e organização alteram-se ao longo do percurso de vida do indivíduo. Com tal, as medidas de autoperceção foram concebidas de forma diferenciada para vários grupos etários, designadamente o SPPC – Perfil de Auto Perceção para Crianças (Harter, 1999), o SPPA – Perfil de Autoperceção para Adolescentes (Harter, 1999) e o ASPP – Perfil de Autoperceção para Adultos (Pais Ribeiro, 2004).

A relação entre a perceção de competências pessoais, a adaptação académica e o bem-estar psicológico, tem sido abordada, nomeadamente considerando esta perceção como variável preditora da adaptação académica (e.g. Boulter, 2002; Pittman & Richmond, 2008; Pais Ribeiro, 2004) ou preditora do bem-estar psicológico (e.g. May, Byrd, Brown, Beckman & Sizemore, 2007; Uhrlas & Gibb, 2007; Pais Ribeiro, 2004).

Os estudantes universitários, embora adultos com a idade cronológica adulta, ainda não assumem, com autonomia plena, os papéis que correspondem à idade adulta, acumulando, enquanto estudantes, algumas facetas mais características da adolescência. Construído para esta população, O *SPPCS – Self- Perception Profile for College Students* (Neemann & Harter, 1986) ou Perfil de Autoperceção para Estudantes Universitários, na tradução portuguesa, foca a sua avaliação simultaneamente em áreas mais próximas da adolescência e em áreas mais próximas do adulto (Pais Ribeiro, 2004).

No sentido de integrar este instrumento nas intervenções de orientação vocacional e de desenvolvimento de carreira, como forma de avaliar as autoperceções de competência em diferentes domínios, o mesmo foi adaptado a estudantes do ensino superior e estudadas as suas características psicométricas numa amostra portuguesa. As autoperceções assim avaliadas podem, no âmbito das intervenções psicológicas com jovens do ensino superior, servir de base à definição de objetivos individuais que possam corresponder à procura de bem-estar psicológico a partir do desenvolvimento pessoal (Paradise et al., 2002).

O *SPPCS* inclui quatro domínios relativos a competências ou capacidades, designadamente: criatividade, competência académica, competência intelectual e competência atlética. Os restantes domínios referem-se a relações sociais: aparência, amizades íntimas, aceitação social, relações com os pais, relações amorosas, humor e moralidade (Neemann & Harter, 1986; Pais Ribeiro, 1994).

Tendo-se verificado a quase inexistência de estudos portugueses relacionados com o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, decidimos incluir no nosso estudo a variável competências pessoais, no sentido de analisarmos o seu contributo para o bem-estar psicológico deste tipo de população, recorrendo para o efeito, ao *SPPCS*, como instrumento de operacionalização desta dimensão.

De acordo com Almeida (2002), as instituições de ensino superior devem preocupar-se com o sucesso académico dos estudantes, levando os estudantes a desenvolver competências pessoais e sociais, como fatores de promoção do bem-estar psicológico.

Segundo Jardim (2008), o desenvolvimento da competência do autoconhecimento é algo que, os estudantes podem encontrar numa fase de estabilização da sua identidade, o que exige estratégias de reconhecimento de capacidades e características pessoais - análise do autoconceito. As competências emocionais, relacionais e cognitivas são competências pessoais a destacar no contexto educativo. Em qualquer situação pode ser necessário expressar e escutar, comunicar pensamentos, estruturar, relacionar ou analisar informação, dar respostas, canalizar tensões, temporizar reações, compreender os outros e compreender-se, resolver conflitos e analisar situações. O processo de ensino/aprendizagem constitui uma atividade cognitiva, exigindo da parte dos estudantes uma autorregulação dos seus sentimentos e pensamentos, que orientem a sua atitude mais proactiva para a situação de bem-estar em geral e bem-estar psicológico em particular.

Em síntese, as competências pessoais estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos da pessoa, ou seja, do *self*. Estas competências pressupõem a promoção do potencial interior e a faculdade para estabelecer relações. Implicam a otimização de recursos pessoais e sociais, a perceção de si mesmo e dos outros, promovendo o bem-estar e a saúde mental. São construídas, fundamentalmente, na interação com os outros e de forma informal. Estas competências são visíveis no dia a dia do indivíduo, nas relações que estabelece com os outros, na sua vida privada ou académica, constituindo a forma de ser e de saber fazer de cada pessoa. Respondem a uma constante introspeção sobre o quotidiano e sobre as decisões tomadas. Refletem uma autoavaliação constante que visa o aperfeiçoamento de si, implicando o indivíduo na tomada de decisão, na resolução de situações problemáticas e no próprio processo de construção de conhecimento não só cognitivo, mas também afetivo, social e emocional.

A abordagem da competência emocional (Goleman, 1997, 1999) organiza as competências em dois grandes grupos: aptidões pessoais e aptidões sociais.

A perspectiva da missão do ensino superior permite afirmar a centralidade do enriquecimento intelectual e moral dos cidadãos e da comunidade no seu todo, juntamente com a formação no sentido do exercício da cidadania. Desta forma, o ensino superior já não é apenas chamado a transmitir conhecimentos definitivos, mas tem como missão basilar preparar os estudantes para a vida, reforçando a competência emocional /inteligência emocional como fator de desenvolvimento do bem-estar psicológico.

Competência / Inteligência Emocional

A inteligência emocional é definida como um conceito que envolve a habilidade dos indivíduos para controlar sentimentos e emoções próprias e dos outros. Envolve um conjunto de processos mentais, que permitem analisar a informação emocional (Salovey & Mayer, 1990). Esses processos são fundamentalmente, a avaliação e a expressão emocional que constituem a inteligência emocional, nomeadamente os indivíduos que apresentam mais precisão na comunicação, na expressão dos seus estados emocionais; que tendem a compreender e a responder mais rapidamente e de forma eficaz às suas emoções, demonstrando-as aos outros de melhor forma; o modo como os indivíduos lidam com as emoções dos outros, que permitem respostas afetivas; os indivíduos que conseguem selecionar comportamentos socialmente corretos e adaptativos, para além de praticarem eficazmente a regulação emocional, isto é, a capacidade individual de controlar, avaliar e regular as emoções em geral.

O conjunto de pressupostos teóricos definidos por Salovey e Mayer (1990) em relação à inteligência emocional, permite compreender que um conjunto de problemas de ajustamento possam ter a sua origem em deficiências verificadas ao nível da inteligência emocional, ou seja, numa aprendizagem ou regulação ineficaz ou pouco desenvolvida dos estados emocionais e dificuldade em reconhecê-las em si mesmos e nos outros. Assim, indivíduos com uma inteligência emocional pouco desenvolvida, podem ficar desconfortáveis ou mesmo excluídos dos outros.

Segundo Goleman (1997) a inteligência emocional é uma habilidade dos indivíduos se automotivarem e persistirem na concretização dos seus objetivos, apesar das frustrações, de consistindo ainda em controlar os seus impulsos, adiar recompensas e regular o seu estado emocional, no sentido de que o desânimo decorrente de determinada situação adversa e perturbação associada não impeça nem diminua a sua capacidade de empatia e de esperança.

A inteligência emocional tem despertado interesse na comunidade científica, não apenas devido à publicação da obra de Goleman (1999), mas também devido à aplicabilidade do conceito a inúmeras situações do quotidiano e, particularmente, aos contextos educativo, e organizacional. Na verdade, a inteligência emocional, expressão que foi usada pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990), constitui-se como um dos constructos mais atuais e interessantes ao combinar emoção com a inteligência.

A inteligência emocional, enquanto conjunto de competências que permitem a compreensão de padrões emocionais e a resolução de problemas, é também designada como competência emocional, tendo sido alvo de inúmeras definições, das quais destacamos: capacidade para perceber emoções, reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento e regular as emoções de modo reflexivo promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

A inteligência ou competência emocional poderá ser importante em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, nomeadamente em contextos como a família, a escola e o trabalho, contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Faria & Lima Santos, 2005).

O desenvolvimento de competências emocionais favorece a aquisição das competências escolares. A motivação está intrinsecamente relacionada com o controlo das emoções e é primordial para a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades. Para além disto, a implementação da educação emocional justifica-se pela finalidade da educação – desenvolvimento da personalidade integral dos estudantes como sejam o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional; pelo processo educativo – que é caracterizado todo

ele pela relação interpessoal repleta de fenômenos emocionais exigindo uma atenção especial para com a influência que as emoções exercem sobre a aprendizagem; pelo autoconhecimento, sendo um dos aspectos mais importantes do processo educativo emocional; pela luta contra o fracasso escolar – que exige uma abordagem preventiva nos aspectos da educação emocional, auxiliando os estudantes a enfrentar a aprendizagem com outras “ferramentas” como a motivação e a autoestima; pelas relações sociais – que são muitas vezes afetadas por uma expressão inadequada das emoções ou uma falsa interpretação de sinais não verbais de outrem; pela saúde emocional – justificada por investigações recentes que apontam uma relação estreita entre as emoções e o bem-estar psicológico (Jardim, 2010).

No âmbito dos estudantes do ensino superior, os estudos têm revelado que uma competência emocional pouco desenvolvida afeta os estudantes, tanto na vida acadêmica, como fora dela, principalmente no domínio do bem-estar psicológico (Fernández- Bellesteros, 2003). Segundo o mesmo autor, são diversas as áreas em que a inteligência emocional em estudantes universitários tem sido estudada, nomeadamente nos domínios das relações interpessoais, bem-estar psicológico, e rendimento acadêmico.

Outros estudos (e.g. Chambel & Curren, 2005), apontam no sentido de que os estudantes do ensino superior com elevados níveis de inteligência emocional, tendem a ter competência emocional, (nas dimensões da percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com as emoções), reduzindo ao mesmo tempo as queixas associadas a situações ansiosas e depressivas e, recorrendo frequentemente a estratégias de enfrentamento ativo de resolução de problemas.

As capacidades de autoconsciência e de automotivação são habilidades da inteligência emocional, revelando estudantes universitários mais capazes e criadores de projetos de vida mais objetivos rumo ao bem-estar psicológico (Gomes & Ribeiro, 2001).

Também o estudo de Perrenoud (2000), refere que, elevados níveis de inteligência emocional em estudantes do ensino superior estão relacionados com reduzidos níveis de esgotamento, percepção do stress e evolução no rendimento acadêmico.

A maioria dos estudos sobre inteligência emocional em estudantes universitários evidenciam que as carências ao nível da inteligência emocional afetam os estudantes, principalmente no domínio do bem-estar psicológico, rendimento acadêmico, qualidade das relações interpessoais Perrenoud (2000).

Nos últimos anos tem-se defendido o retorno à avaliação das percepções sobre as competências pessoais em vez da avaliação da competência através de testes objetivos clássicos (Pervin, 1990; Perrenoud, 2000), considerando-se a facilidade e a rapidez de utilização de medidas de autorelato e, ainda, o seu uso como complemento de medidas de realização ou de observação (Bajgar, 2001; Perrenoud, 2000). O Questionário de Competência Emocional, ilustra esta perspetiva sendo um instrumento de tipo autorelato, originalmente desenvolvido na Croácia e utilizado em diferentes contextos (académico e laboral) por Taksic (2001).

Fundamenta-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997) e inclui um total de 45 itens, apresentando três dimensões distintas: percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com emoções.

Dada a importância da competência / inteligência emocional no domínio do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior e atendendo ao reduzido número de estudos realizados em Portugal, decidimos incluir também neste nosso trabalho a variável competência emocional, no sentido de analisarmos o seu contributo para um modelo multidimensional de bem-estar psicológico, em estudantes universitários portugueses. Considerámos igualmente pertinente a variável satisfação académica, na medida em que a sua introdução recente em contextos educativos, nomeadamente em instituições de ensino superior, tem permitido associá-la positivamente tanto ao rendimento académico, competência emocional, como à motivação e ao bem-estar psicológico.

A relação entre saúde mental e educação é referenciada pela literatura como ponto de partida para a promoção do bem-estar dos estudantes do ensino superior. O papel das instituições, como agentes de promoção e desenvolvimento da saúde mental e do bem-estar deve ser regulado através de níveis de satisfação académica, desenvolvendo estudantes capazes de se compreenderem a si próprios, relacionarem-se de modo eficaz com os outros, preocupados com a comunidade que habitam, apoiando-se em elevados padrões de satisfação académica.

Satisfação Académica

Apesar do conceito de satisfação académica não reunir consenso na literatura, é de uma forma geral definida como uma avaliação cognitiva (Okun, & Weir, 1990) e afetiva (Bean, & Bradley, 1986) da qualidade da experiência académica dos estudantes.

O ensino superior tem vindo a ser considerado como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento económico, social e cultural das nações, num contexto de crescente competição global (Ferreira, 2009).

A entrada no ensino superior implica muitas vezes mudanças marcantes na vida dos jovens. Representa uma descontinuidade em relação a experiências pessoais, sociais e académicas anteriores e pressupõe a superação de um conjunto heterogéneo de desafios, entre os quais, o afastamento da família e amigos, novas formas de organização do tempo, entre outros (Brown 2006).

A transição do ensino secundário para o ensino universitário surge, segundo Ferreira (2009), como uma das mais importantes de todo o ciclo de vivências académicas dos jovens estudantes.

Ao entrar para o ensino superior, o estudante encontra um ambiente, radicalmente, diferente daquele que conheceu durante toda a sua vida académica, podendo este ser encarado, simultaneamente, como um desafio e uma ameaça (Ferreira, 2009) uma vez que exige a adoção de estratégias de trabalho e organização pessoal e pode ainda ser descrita como indutora de stresse e de tensão (Serra, 1989).

A satisfação com a vida, enquanto um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, constitui uma medida de avaliação global das condições de vida em geral (Serra, 1989). Considerando que a satisfação com a vida se correlaciona positivamente com as várias esferas da vida e que a satisfação académica será uma das dimensões importantes no processo de interação entre a instituição e o indivíduo (Franco, 2007), parece-nos pertinente compreender em que medida o grau de satisfação que os estudantes sentem em relação à instituição que o acolhe, contribui para o seu bem-estar psicológico.

A satisfação académica nas dimensões de satisfação curricular, institucional e sócio relacional é perspectivada de forma multidimensional e as escalas existentes para a avaliar contemplam várias dimensões (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002; Machado et al., 2011). São exemplo de tais escalas, o Questionário de Satisfação Académica (QSA) de Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), utilizadas para avaliar os níveis de satisfação dos estudantes em relação à qualidade da sua experiência no ensino superior (Machado et al., 2011).

Vários estudos (e.g. Franco, 2007) abordam fatores relacionados com a satisfação de estudantes universitários. Alguns deles apontam para o prestígio académico e o estatuto e reconhecimento da instituição no mercado de trabalho como fator de satisfação. Outros, identificam como fatores que influenciam positivamente a satisfação académica, as relações sociorelacionais, satisfação curricular e as perspetivas de emprego no final do curso (Baker & Leiter 2010). Franco (2007) considera ainda como fatores determinantes da satisfação académica: o conteúdo do curso, a acessibilidade em termos de preço, o grau de dificuldade para obtenção do diploma, as atividades extracurriculares e ainda questões como ética e responsabilidade social da instituição de ensino superior.

Segundo Kanan e Baker (2006 & Fiquer, 2006), a satisfação académica está mais ligada à interação interpessoal do que ao conteúdo académico do programa curricular. Os mesmos autores acreditam que, a satisfação académica expressa a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação, sociorelacionais e institucionais.

Com efeito, embora a avaliação da satisfação tenha sido essencialmente utilizada em contextos organizacionais, a sua introdução recente em contextos educativos, nomeadamente em instituições do ensino superior tem permitido associá-la positivamente tanto ao rendimento académico dos estudantes (Kamera, Reuben & Sillah, 2003; Fiquer, 2006), como à motivação para a realização e à qualidade do desenvolvimento experienciado pelos estudantes (Graham & Gisi, 2000; Franco, 2007).

Outras investigações revelaram que, uma maior satisfação académica está associada a uma atitude positiva para com a vida, a maiores níveis de autoestima, autoconceito e autoeficácia (Matos & Carvalhosa, 2001; Jardim, 2010).

Atendendo ao efeito das variáveis local de residência e estatuto socioeconómico não se observam diferenças significativas, o que sugere que estes fatores não contribuem para a diferenciação da satisfação com o domínio académico. Muitas vezes os fatores socioculturais são apontados como determinantes do insucesso escolar, nomeadamente por carências dos estudantes, que os colocam numa situação de desvantagem em relação à sua educação, (Jardim, 2010).

No que concerne à análise de associação entre a relação com os pais e a satisfação académica, os resultados de diversos estudos demonstram que a qualidade da relação parental exerce um efeito positivo na satisfação dos estudantes com a sua instituição, o que vai de encontro a estudos anteriores (Katja, 2002; Marques, 2003). A generalidade da literatura sobre este domínio de pesquisa é unânime em considerar a importância da relação parental na determinação das primeiras relações sociais, bem como, o contexto onde ocorrem as aprendizagens iniciais realizada acerca das pessoas, situações e capacidades individuais, o que por sua vez, influencia a personalidade e o bem-estar (Helsen, 2000; Marques, 2003).

Tal como nos é dado a conhecer na literatura existente, há uma carência de estudos relativamente à importância da satisfação académica noutros domínios de vida dos estudantes, tal como é o caso dos seus níveis de bem-estar e saúde. Embora existam alguns estudos no âmbito do modelo do bem-estar subjetivo (Huebner & Mc Cullough, 2000; Katja, 2002; Matos & Carvalhosa, 2001; Jardim, 2010), parece unicamente existir um estudo (Perrenoud, 2000) centrado no modelo do bem-estar psicológico.

Em síntese, a satisfação académica reflete a complexidade própria das vivências e relações psicossociais que os estudantes mantêm com os seus pares e com as pessoas mais significativas. Variáveis como a autoestima e afetividade, níveis de stresse determinam maior satisfação académica. As perceções de eficácia geral e académica a par das perceções de suporte social por parte dos professores e colegas aparecem associadas ao bem-estar psicológico, o que traduz maior envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares com menor frequência nos comportamentos problemáticos (Franco, 2007).

Concluimos assim, a primeira parte deste trabalho relativa ao enquadramento teórico. De seguida, passamos para a investigação empírica, que constitui a segunda parte desta tese.

SEGUNDA PARTE
Investigação Empírica

Capítulo

4

Metodologia

A nossa investigação insere-se no domínio do bem-estar psicológico em estudantes portugueses do ensino superior, atendendo a que este constructo ainda é pouco trabalhado em Portugal neste tipo de população. Contudo, este é mundialmente considerado no domínio do conhecimento e contribui para a promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento do potencial humano em geral e dos estudantes do ensino superior, em particular.

Como foi relatado na fundamentação teórica, o bem-estar é considerado um domínio de estudo bastante amplo, cuja investigação revela diferentes concetualizações teóricas e operacionalizações do constructo (Novo, 2003). Apesar das diferenças encontradas, é consensual que os modelos de bem-estar atuais estão orientados segundo duas perspetivas, o hedonismo e a eudaimonia (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995; Waterman, 1993). Consideramos a perspetiva eudaimónica mais abrangente, já que a ênfase é dada no funcionamento psicológico positivo, bem como no desenvolvimento pessoal e humano (Keyes, 2002, 2003, 2004, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998a).

Constitui ponto de partida para a nossa investigação, o modelo teórico de bem-estar psicológico de Ryff (1989a). Segundo a autora, o bem-estar pode ser identificado a partir de recursos psicológicos de que o indivíduo dispõe (processos cognitivos, afetivos e emocionais), Nesse sentido, e atendendo a que até ao presente momento não conhecemos quaisquer estudos sobre o modelo referido, em estudantes do ensino superior, é preocupação

desta investigação clarificar a definição e operacionalização do constructo e suas relações com as respetivas dimensões de bem-estar psicológico neste tipo de população, em Portugal.

Assim, depois do estudo de adaptação e de análise das qualidades métricas do questionário propomos analisar a multidimensionalidade do constructo de bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior, nomeadamente a relação de variáveis (sociodemográficas, pessoais e académicas) e o bem-estar psicológico, nesta população.

No presente capítulo, descrevemos as principais linhas orientadoras da metodologia que seguimos no desenvolvimento da investigação empírica, os objetivos, estrutura, recursos materiais e procedimentos necessários.

Objetivos da Investigação

No plano geral do nosso projeto de investigação procurámos estabelecer metas que norteiam a ideia central do nosso trabalho em termos de delimitação concetual e operacional do bem-estar psicológico. Em conformidade com as opções concetuais definidas no quadro teórico, a nossa investigação assenta, por um lado, na operacionalização e avaliação das dimensões do bem-estar psicológico, por outro, no estudo correlacional das variáveis anteriormente mencionadas. Neste âmbito, definimos dois objetivos gerais, os quais passamos a apresentar:

O primeiro, consiste em adaptar o instrumento de avaliação de bem-estar psicológico, versão de 84 itens das *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* (Ryff & Essex, 1992) a estudantes portugueses do ensino superior.

Definimos também, os seguintes objetivos específicos:

- Adaptar a versão original americana (*PWBS*) a estudantes de ensino superior;
- Avaliar e analisar as propriedades psicométricas das EBEP;
- Confirmar a estrutura multidimensional, a partir do modelo de Ryff, (1989a).

O segundo objetivo, visa avaliar os fatores de bem-estar psicológico. Propomos compreender, primeiro, a relação entre o bem-estar psicológico e as características sociodemográficas pessoais e académicas dos estudantes, nomeadamente: sexo, idade, estatuto do estudante, área científica do curso, natureza da instituição, local de residência, contexto familiar, apoio económico, situação laboral dos pais, estratégias de *coping*, auto perceção das competências pessoais, competência emocional e satisfação académica.

Num segundo momento, propomos perceber a influência dessas características no bem-estar dos estudantes.

Escolhemos para esta investigação, a população de estudantes do ensino superior, em Portugal. A escolha deste tipo de população, focaliza-se no interesse em conjugar os dados teóricos e empíricos relativos a este grupo populacional, com resultados encontrados noutros estudos, cuja caracterização dos participantes passamos a descrever.

Participantes

Aspetos Relativos à Escolha da Amostra

Os participantes de uma investigação pertencem a um conjunto de sujeitos retirados de uma população, designado por amostra. A amostragem consiste num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada. A descrição de população e de amostra faculta uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados (Freixo, 2012).

Segundo Freixo (2012), para além da seleção de uma população determinada, o investigador deve selecionar o método de amostragem apropriado e o tamanho da amostra, tendo assim, a operação grande relevo para a determinação dos resultados do ponto de vista estatístico.

Com base no referencial teórico das técnicas de amostragem, consideramos que, os participantes do nosso estudo foram selecionados através dos métodos de amostragem não probabilísticos, recorrendo à técnica de amostra acidental, *“Amostra de tipo não probabilístico em que os elementos que compõem um subgrupo são escolhidos em razão da sua presença num local, num dado momento”* (Freixo, 2012, p. 213).

A recolha das variáveis sociodemográficas foi efetuada através de um questionário apresentado aquando da aplicação de todo o protocolo de investigação (anexo 2). A ênfase dada à recolha destas variáveis está relacionada não só com as normas inerentes a qualquer estudo de investigação, mas também em função do constructo a estudar e dos aspetos pessoais e contextuais.

Caraterização da Amostra

Na sequência dos objetivos definidos para a nossa investigação, passamos a caraterizar a amostra em que se basearam os nossos estudos. A recolha da amostra foi em todos os momentos efetuada por nós, a fim de evitar enviesamentos inerentes à subjetividade das pessoas que aplicassem o protocolo.

A aplicação dos instrumentos por nós selecionados e que constituíram o protocolo de investigação² ocorreu nos meses de Janeiro a Abril de 2013, com maior intensidade, embora no último trimestre do ano 2012 já tivesse ocorrido uma recolha, mas pouco significativa.

A recolha da amostra realizou-se em seis instituições públicas e três privadas de ensino superior, no total de nove instituições de ensino superior politécnico e universitário, conforme tabela 3.

Tabela 3

Distribuição dos Participantes por Instituição de Ensino Superior

Instituição	1º Ano	3º Ano	Total	%
Instituto Politécnico da Guarda	35	35	70	7,89
Instituto Piaget – Viseu e Almada	74	49	123	13,87
Instituto Politécnico de Viseu	28	0	28	3,16
I S C A C - Coimbra	81	164	245	27,62
F E U C - Coimbra	0	61	61	6,88
E S E L – IPL - Leiria	55	68	123	13,86
U A L - Lisboa	69	63	132	14,88
Universidade Lusíada - Lisboa	70	0	70	7,89
Universidade de Évora	0	35	35	3,95
Total	412	475	887	100,0

² Questionário Sociodemográfico (QSD), Inventário de Evitamento de Young-Rygh (YRAI-1), *The Self-Perception Profile for College Students (SPPCS)*, Questionário de Competência Emocional (QCE), Questionário de Satisfação Académica (QSA), Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP).

Dada a dimensão da população em estudo, considerámos no início do projeto de investigação abranger o máximo de zonas geográficas do país. Tratando-se de uma amostra de conveniência, a mesma foi recolhida numa diversidade de instituições, escolhidas ao acaso e que aceitaram participar.

Foram enviados 19 pedidos para diferentes instituições de ensino superior de várias cidades do país, designadamente, Aveiro, Porto, Braga, Guarda, Viseu, Coimbra, Leiria, Lisboa, Évora e Faro, dos quais apenas 9 aceitaram. Das respostas aceites constantes na tabela 3, foi possível aplicar o protocolo a 950 sujeitos de ambos os sexos, a frequentarem instituições públicas e privadas de ensino superior politécnico e universitário, do primeiro e do terceiro anos, do 1º ciclo dos cursos de ciências sociais e humanas, ciências da saúde e engenharias, obtendo assim, 887 casos com respostas válidas, tendo sido eliminadas 63 casos com dados omissos, correspondendo a 7,10%.

Segundo os dados mais recentes, publicados pela Direção Geral do Ensino Superior (DGEE / MEC / 2012), consultados através do site www.dgeec.mec.pt, em 15 de Outubro de 2013, estavam inscritos no ensino superior, em Portugal no ano letivo 2011/2012, 397.337 estudantes, dos quais, 186.157 correspondem ao sexo masculino e 211.180 do sexo feminino. Nas instituições públicas estavam inscritos 317.588, dos quais 198.267 fazem parte das universidades e 119.321 dos institutos politécnicos. Em termos de instituições privadas estavam 79.749 estudantes inscritos, dos quais 56.082 fazem parte do ensino superior universitário e 23.667 do ensino superior politécnico.

Comparando ainda os estudantes inscritos nas instituições públicas e privadas e por zona geográfica onde realizámos a recolha da amostra, verificámos que, na zona centro, estavam inscritos 87.828, Lisboa 149.075 e Alentejo 17.254.

Relativamente às cidades onde procedemos à recolha da amostra, estavam inscritos em instituições públicas e privadas, os seguintes estudantes: 2.644 (Guarda), 7.096 (Viseu), 37.614 (Coimbra), 10.220 (Leiria), 131.673 (Lisboa) e 7.600 (Évora).

Os resultados constantes na tabela 4 revelam que a amostra maioritariamente é constituída por pessoas do sexo feminino (60.5%).

Tabela 4

Distribuição dos Participantes por Sexo

Sexo	N	%	% Cumulativa
Masculino	350	39,5	39,5
Feminino	537	60,5	100,0
Total	887	100,0	

As idades estiveram compreendidas entre os 18 e mais de 30 anos, sendo que a faixa com mais estudantes avaliados é a de 21 – 25 anos (38,5%), seguindo-se o grupo dos 18 - 20 anos (30%). A idade mais avançada (+ 30 anos) está representada por 115 estudantes (13%). As duas primeiras faixas etárias (18-20 e 21-25) representam 68,5% da amostra total. Apenas 31,5% dos estudantes possuem idade igual ou superior a 26 anos de idade, conforme resultados constantes na tabela 5 que seguidamente apresentamos.

Tabela 5

Distribuição dos Participantes em Função dos Grupos Etários

Grupo Etário	N	%	% Cumulativa
18-20	266	30,0	30,0
21-25	342	38,5	68,5
26-30	164	18,5	87,0
+30	115	13,0	100,0
Total	887	100,0	

Relativamente à área científica do curso, maioritariamente a amostra é constituída por estudantes da área das ciências sociais e humanas (73,6%), seguida das ciências da saúde (15,7%) e apenas 10,7% das engenharias, conforme resultados da tabela 6.

Tabela 6

Distribuição dos Participantes por Área Científica do Curso

Área Científica	N	%	% Cumulativa
Ciências sociais e humanas	653	73,6	73,6
Ciências da saúde	139	15,7	89,3
Engenharias	95	10,7	100,0
Total	887	100,0	

Atendendo ao interesse em sabermos a forma como se manifesta o bem-estar psicológico em função do ano de frequência do curso, assumimos igualmente o controlo desta variável na nossa investigação.

Apesar do número de estudantes ser mais elevado no 3º ano (53,6%) não é muito significativa a diferença para o 1º ano (46,4%), de acordo com os resultados constantes na tabela 7, que seguidamente apresentamos.

Tabela 7

Distribuição dos Participantes Segundo o Ano de Frequência do Curso

Ano de Curso	N	%	% Cumulativa
1º. ano	412	46,4	46,4
3º. ano	475	53,6	100,0
Total	887	100,0	

Relativamente à natureza da instituição, verificamos que a amostra é representada maioritariamente por estudantes que frequentam instituições públicas de ensino superior (63,4%), conforme resultados constantes na tabela 8.

Tabela 8

Distribuição dos Participantes Segundo a Natureza da Instituição

Instituição	N	%	% Cumulativa
Pública	562	63,4	63,4
Privada	325	36,6	100,0
Total	887	100,0	

Quanto ao contexto familiar, a maioria dos estudantes vivem com os pais (62,7%), embora 23,1% dos estudantes vivem apenas com um dos pais, como podemos observar através dos resultados inseridos na tabela 9.

Tabela 9

Distribuição dos Participantes Segundo o Contexto Familiar

Contexto Familiar	N	%	% Cumulativa
Ambos os pais	556	62,7	62,7
Com um dos pais	205	23,1	85,8
Outros familiares	126	14,2	100,0
Total	887	100,0	

No que concerne ao apoio económico, a maioria dos estudantes não possuem bolsa de estudo (74,1%), conforme podemos observar os resultados constantes na tabela 10.

Tabela 10

Distribuição dos Participantes por Apoio Económico

Apoio Económico	N	%	% Cumulativa
Com bolsa	230	25,9	25,9
Sem bolsa	657	74,1	100,0
Total	887	100,0	

Quanto ao estado civil, a maioria dos estudantes encontram-se no estado civil de solteiros (88,3%), conforme tabela 11.

Tabela 11

Distribuição dos Participantes por Estado Civil

Estado Civil	N	%	% Cumulativa
Solteiro	783	88,3	88,3
União de Facto	27	3,0	91,3
Casado(a)	57	6,4	97,7
Separado(a)	3	0,3	98,1
Divorciado(a)	15	1,8	99,8
Viúvo(a)	2	0,2	100,0
Total	887	100,0	

Através dos resultados constantes na tabela 12 verificamos que, maioritariamente os estudantes têm como ocupação principal ser estudante, o que representa 87,3% da amostra. Contudo, 12,7% dos estudantes exercem uma atividade profissional.

Tabela 12

Distribuição dos Participantes Segundo o Estatuto dos Estudantes

Estatuto dos Estudantes	N	%	% Cumulativa
Estudantes a tempo inteiro	774	87,3	87,3
Trabalhadores Estudantes	113	12,7	100,0
Total	887	100,0	

Em termos de local de residência, os resultados constantes na tabela 13, mostram que, 45,2% dos estudantes residem em casa dos pais durante o período letivo, seguido de outros que se encontram deslocados a residir em casas particulares.

Tabela 13

Distribuição dos Participantes Segundo o Local de Residência Predominante

Local de Residência	N	%	% Cumulativa
Casa dos pais	401	45,2	45,2
Deslocado em casa de familiares	82	9,2	54,5
Deslocado em casa particular	271	30,6	85,0
Residência universitária	133	15,0	100,0
Total	887	100,0	

Segundo os resultados obtidos constantes na tabela 14 verificamos que, 34,3% dos estudantes têm uma deslocação a casa por semana, seguido de outra frequência (44,4%). Apenas 5,4% dos estudantes efetuam deslocações mensais a casa, em período letivo.

Tabela 14

Distribuição dos Participantes Segundo a Periodicidade de Deslocação a Casa

Deslocação a Casa	N	%	% Cumulativa
Semanal	304	34,3	34,3
Quinzenal	141	15,9	50,2
Mensal	48	5,4	55,6
Outra	394	44,4	100,0
Total	887	100,0	

No âmbito do quadro económico, político e social em que vivemos atualmente, a situação profissional dos pais, representam para muitos estudantes uma ameaça à continuidade dos estudos e ao seu bem-estar psicológico. Os resultados constantes nas tabelas 15 e 16, mostram que, maioritariamente os pais dos estudantes encontram-se empregados (pai, 67,6%; mãe, 54,5%). Apenas 10,5% dos pais, do sexo masculino se encontram na situação de desemprego, sendo esse indicador mais elevado no sexo feminino (22,9%).

Tabela 15

Distribuição dos Participantes Segundo a Situação Profissional do Pai

Situação do Pai	N	%	% Cumulativa
Empregado	600	67,6	67,6
Desempregado	93	10,5	78,1
Reformado	104	11,7	89,9
Outra	90	10,2	100,0
Total	887	100,0	

Tabela 16

Distribuição dos Participantes Segundo a Situação Profissional da Mãe

Situação da Mãe	N	%	% Cumulativa
Empregada	483	54,5	54,5
Desempregada	203	22,9	77,3
Reformada	108	12,2	89,5
Outra	93	10,4	100,0
Total	887	100,0	

Relativamente às unidades curriculares inscritas e concluídas, verificamos que, em média os estudantes encontram-se inscritos em 11 unidades curriculares, possuindo em média, 10 concluídas, conforme tabela 17.

Tabela 17

Distribuição dos Participantes por Unidades Curriculares Inscritas e Concluídas (N = 887)

Unidades Curriculares	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Inscritas	11,33	4,02	1,0	36,00
Concluídas	10,20	6,56	2,0	44,0

No domínio do desempenho académico, os resultados mostram que, maioritariamente os estudantes do 1º ano obtiveram no 1º semestre, em média, resultados iguais a 12 valores (23,7%), seguido de 13 valores e 14 valores (18,9% e 17,4%) respetivamente. Quanto aos estudantes do 3º ano verificamos que, maioritariamente os estudantes obtiveram no 1º semestre resultados iguais a 12 valores (23,2%), 13 valores (18,5%), seguidos de 14 valores (22,1%).

No global dos 2 anos (1º - 3º anos) os estudantes obtiveram em média resultado igual ou superior a 14 valores, correspondendo em média a 4,22 %, conforme tabelas 18 e 19 que seguidamente apresentamos.

Tabela 18

Distribuição dos Participantes Segundo a Média do Primeiro Semestre do Primeiro Ano

Média (0-20 valores)	N	%	% Cumulativa
10,0	36	8,7	8,7
11,0	61	14,8	23,5
12,0	98	23,7	47,2
13,0	78	18,9	66,1
14,0	72	17,4	83,5
15,0	38	9,2	92,7
16,0	21	5,1	97,8
17,0	5	1,2	99,0
18,0	3	1,0	100,0
Total	412	100,0	

Tabela 19

Distribuição dos Participantes Segundo a Média do Curso até ao Primeiro Semestre do Terceiro Ano

Média (0-20 valores)	N	%	% Cumulativa
10,0	24	5,1	5,1
11,0	55	11,6	16,6
12,0	110	23,2	39,8
13,0	88	18,5	58,3
14,0	105	22,1	80,4
15,0	63	13,3	93,7
16,0	28	5,9	99,6
17,0	2	0,4	100,0
Total	475	100,0	

Curiosamente, os resultados mostram um certo nível de igualdade relativamente à média da nota obtida de 12 valores, quer seja no 1º ou 3º anos de frequência do curso, o que representa no 3º ano uma percentagem de 23,2% sendo a percentagem cumulativa de 39,8%. Cerca de 22,1% dos estudantes que frequentam o 3º ano conseguiram obter um resultado médio na ordem de 14 valores, representando um valor cumulativo de 80,4%, neste grupo de estudantes.

Com a descrição destes resultados, concluímos a caracterização da amostra deste trabalho.

A fim de podermos dar continuidade ao nosso trabalho empírico, foi necessário definir e escolher os instrumentos adequados aos objetivos da nossa investigação, analisando a possibilidade dos instrumentos medirem as variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, verificando assim, a validade dos instrumentos para a população de estudantes do ensino superior, cuja descrição passamos a apresentar.

Instrumentos

Para além do Questionário Sociodemográfico, constituído por treze itens (sexo, idade, estado civil, estatuto enquanto aluno, ano de frequência, área científica do curso, natureza da instituição, local de residência predominante, periodicidade de deslocação a casa, contexto familiar, apoio económico, situação laboral dos pais e desempenho académico), fazem parte do protocolo de investigação, cinco instrumentos (*YRAI*, *SPPCS*, *QCE*, *QSA* e *PWBS*), validados para a população portuguesa, incluindo estudantes do ensino superior, dos quais apenas as *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* será objeto de adaptação, cujo estudo de validação nos propomos realizar, constituindo assim, o primeiro objetivo desta tese.

Neste sentido, iremos apresentar cinco instrumentos e respetivas qualidades métricas, a fim de podermos compreender a validade e objetivo a que cada instrumento se destina. Apesar do número de instrumentos ser significativo assim como a quantidade de itens de cada escala, consideramos serem os instrumentos adequados aos objetivos de toda esta investigação. Iniciamos com a apresentação do inventário de evitamento de Young-Rygh (*YRAI-1*).

Inventário de Evitamento de Young-Rygh (YRAI -I)

Young- Rygh Avoidance Inventory

O Inventário de Evitamento de Young- Rygh (*Young-Rygh Avoidance Inventory* – YRAI, Young & Rygh, 1994, foi adaptado para a população portuguesa por Pinto Gouveia, Fonseca e Salvador, (2003, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). Foi desenvolvido a partir da constatação de que existem diversos tipos de processos de evitamento associados à psicopatologia. Inicialmente o instrumento foi desenvolvido com um conjunto de outros instrumentos (Questionário de Esquemas de Young – YSQ-S3, Young, 2005, adaptado por Pinto Gouveia, Rijo, & Salvador, 2006; Inventário de Compensação, YCI Young e Rygh, 1995, adaptado por Pinto Gouveia, Fonseca, & Salvador, 1996; bem como o Questionário de Estilos Parentais, Young, 1995, adaptado por Salvador, Rijo e Pinto Gouveia (1995, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011).

O referido instrumento permite avaliar a intensidade com que indivíduos utilizam estratégias de evitamento de natureza comportamental, cognitiva e emocional, em adultos da população geral. Trata-se de um inventário de autoresposta constituído por 40 itens. Os itens que constituem o instrumento são endossados numa escala de 1 a 6, em que 1 corresponde ao que menos se ajusta ao caso do indivíduo respondente (“*Completamente falso, isto é, não tem nada a ver com o que acontece comigo*”) e 6 corresponde ao maior grau de ajustamento da afirmação ao caso do indivíduo (*Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo*”).

A cotação do inventário é direta para todos os itens, sendo que as pontuações mais altas indicam maior evitamento esquemático (Young, Klosko, & Weishar, 2003).

Segundo Young (2007), o inventário mede 14 tipos diferentes de evitamento, designadamente: *isolamento social, sintomas psicossomáticos, negação de memórias, negação da infelicidade, distração pela atividade, não pensar em coisas perturbadoras propositadamente, supressão da raiva, racionalidade excessiva e controlo, abuso de substâncias, autoapaziguamento (comer, comprar, etc.), bloqueio passivo de emoções perturbadoras, evitamento de situações perturbadoras, evitamento através do sono / falta de energia, distração passiva (fantasia, sonhar acordado e ver muita TV).*

Nos estudos de adaptação à população portuguesa, a primeira solução fatorial apresentou 12 fatores, que explicavam 61,70% da variância total. Com o objetivo de identificar o número de fatores necessários para se explicar a maior parte da variância, foi necessário proceder à análise da matriz de correlações.

Nesta solução, um número significativo de itens apresentou saturações elevadas em mais do que um fator. Não sendo possível recorrer aos coeficientes alfa de *Cronbach* para auxiliar a tomada de decisão para a eliminação de itens, e tendo em conta os valores de *r* item-total, foi decidido um critério duplo para eliminar itens, cujas saturações fossem inferiores a .40 e, entre estes, aqueles cujas diferenças entre saturações noutros fatores e no fator principal fossem inferiores a .10. Realizou-se então uma nova análise fatorial que revelou uma estrutura constituída por 12 fatores, explicando 64,185% da variância total, com boa adequabilidade de amostra ($KMO > 0,7$), e a probabilidade da matriz R ser uma matriz de identidade muito baixa, $p < 0,001$ (Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011).

O segundo instrumento utilizado na nossa investigação empírica, é designado por *SPPCS*, relacionado com o autoconceito e autoperceção de competências pessoais, cuja caracterização passamos a descrever.

The Self-Perception Profile for College Students (SPPCS)

O instrumento *SPPCS* de Newman e Harter (1986, citado por Pais Ribeiro, 1994), traduzido para português como Escala de Autoperceção de Competências Pessoais foi adaptado aos estudantes universitários portugueses por Pais Ribeiro, (1994).

Trata-se de uma escala que se propõe avaliar as competências pessoais de estudantes universitários. Utiliza-se para a caracterização do autoconceito de estudantes do ensino superior numa perspetiva multidimensional, assumindo o modelo numa perspetiva cognitiva e desenvolvimental. Inclui 54 itens distribuídos por 13 subescalas, em que cada uma corresponde a um domínio relevante para a vida dos estudantes do ensino superior.

Na escala adaptada, existem quatro domínios que se referem a competências ou capacidades (Byrne et al.,1986; Ribeiro, 1994): criatividade (4 itens), competência académica (5 itens), competência intelectual (5 itens) e competência atlética (4 itens).

Os restantes sete domínios referem-se a relações sociais: aparência (4 itens), amizades íntimas (4 itens), aceitação social (4 itens), relações com os pais (4 itens), relações amorosas (4 itens), humor (3 itens) e moralidade (4 itens).

A subescala de apreciação global (7 itens) é independente de domínios, evitando assim uma avaliação do autoconceito global, resultante da soma dos diferentes domínios.

A resposta é dada numa de quatro alternativas: primeiro, pela escolha de uma de duas afirmações antagónicas (“*Alguns estudantes gostam de ser como são*” versus “*outros estudantes gostariam de ser diferentes*”), sendo a escolhida aquela com a qual o sujeito se identifica. Cada item é cotado de 1 a 4, indicando a nota mais baixa, baixa perceção de competência e a mais elevada competência. Para cada subescala metade dos itens são formulados pela positiva e a outra metade pela negativa. A nota total pode variar entre 52 e 208, com o valor mais elevado correspondendo a um autoconceito mais favorável.

Os estudos de adaptação (Pais Ribeiro, 1994) apresentaram uma solução fatorial que explicava 62,5% da variância total e evidenciaram uma estrutura semelhante à da escala original. Duas subescalas da versão original foram aglutinadas numa só, e foram retirados dois itens que não satisfaziam as condições métricas suficientes para serem incluídas na versão portuguesa, tendo mantido 52 itens dos 54 originais. O alfa de *Cronbach* da escala total, para a versão portuguesa era de $\alpha=.92$, enquanto o das subescalas era de $\alpha=.80$, variando entre $\alpha=.69$ e $\alpha=.87$.

Os resultados da adaptação (Pais Ribeiro, 1994) que foram encontrados para este instrumento garantem três aspetos positivos. O primeiro é a manutenção da estrutura da escala adaptada semelhante à da escala original, o que é difícil conseguir após adaptação para uma língua e cultura diferentes.

O segundo é a magnitude dos valores psicométricos, com valores elevados de carga fatorial e de consistência interna. O terceiro, salienta a importância da adequabilidade da escala para ser utilizada no domínio do bem-estar em geral e do bem-estar psicológico em particular (Pais Ribeiro, 1994).

O terceiro instrumento utilizado é designado por QCE, relacionado com a competência emocional, cuja descrição permite uma melhor identificação com o respetivo instrumento.

Questionário de Competência Emocional (QCE)

O Questionário de Competência Emocional (QCE), foi originalmente desenvolvido na Croácia e utilizado em diferentes contextos (académico e laboral) por Taksic (2000, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). O Questionário de Competência Emocional foi adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos, (2005, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). Permite avaliar três dimensões da competência emocional: *perceção emocional* (15 itens), *expressão emocional* (14 itens) e *capacidade para lidar com emoções* (16 itens). A administração pode ser individual ou coletiva. Cada item é cotado de 1 a 6, indicando 1 “baixa competência emocional” e 6 “elevada competência emocional”. Os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim valores diferentes para cada uma das três dimensões da competência emocional (Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011).

A designação “*competência emocional*”, atribuída ao instrumento, em vez da designação “*inteligência emocional*”, teve como objetivo evitar polémicas relacionadas com o facto deste instrumento ser de auto relato e não avaliar a inteligência de um ponto de vista objetivo e clássico. Os estudos de adaptação ao contexto português (Faria & Lima Santos, 2005; Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011), contou com uma amostra de indivíduos, maioritariamente estudantes do ensino superior.

Os índices de validade interna dos itens são, na sua maioria, superiores a $\alpha=.40$, indicando uma boa correlação entre os itens e as três dimensões da competência emocional.

No âmbito da sensibilidade e poder discriminativo, globalmente, os valores da média e da mediana são próximos para todas as dimensões da competência emocional. Os valores de alfa de *Cronbach* das dimensões *perceção emocional* e *expressão emocional*, são mais altos, próximos ou superiores a $\alpha=.80$.

A dimensão *capacidade para lidar com emoções*, revela o valor de alfa mais baixo, entre $\alpha=.64$ e $\alpha=.74$, conforme os estudos iniciais de Taksic (2001, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). Quanto à validade de constructo, uma análise fatorial confirmatória, com recurso ao método de máxima verosimilhança e utilizando uma matriz de covariância dos dados, permitiu testar o modelo teórico subjacente ao racional do QCE. Os resultados revelam que o modelo com melhor ajustamento global possui dois fatores correlacionados ($r = .55$).

Em suma, o instrumento revela boa consistência interna, boa estabilidade temporal e resultados positivos de validade convergente, divergente e preditiva, o que permitirá a utilização em amostras de estudantes do ensino superior (Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011).

Foi utilizado o quarto instrumento designado por QSA, cujo objetivo é o de avaliar as dimensões da satisfação académica, cuja descrição passamos a enumerar no ponto seguinte.

Questionário de Satisfação Académica (QSA)

O Questionário de Satisfação Académica (QSA) foi desenvolvido por Soares (2003), é um instrumento de auto relato que procura avaliar o grau de satisfação dos estudantes do ensino superior português relativamente a diversos aspetos da sua experiência académica. O Questionário de Satisfação Académica é um instrumento breve (constituído por 13 itens), cada um dos quais com um formato de resposta tipo *Likert* de cinco pontos que varia entre 1 – *muito insatisfeito(a)*; e 5 – *muito satisfeito(a)*, distribuídos do seguinte modo: *satisfação curricular* (5 itens), *satisfação institucional* (4 itens) e *satisfação sócio relacional* (4 itens), que, de acordo com o modelo teórico que subjaz à sua construção e validação, cobre dimensões sociais, institucionais e curriculares da satisfação académica dos estudantes do ensino superior.

Vários estudos foram já realizados com o QSA (Almeida, 2004, 2008; Araújo, 2005; Soares, 2003; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002; Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). Os estudos iniciais centraram-se nos procedimentos de análise e validação do questionário, e os mais recentes têm procurado avaliar o seu impacto no rendimento, abandono e/ou desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior (Almeida, 2002; Araújo, 2005; Soares, 2003).

Os resultados dos estudos de validação revelam boa adequabilidade aos objetivos do instrumento. De referir que, apesar dos valores de alfa das subescalas satisfação institucional e satisfação sócio relacional serem inferiores a $\alpha=.70$ ($\alpha=.64$; $\alpha=.66$ respetivamente). Tal justifica-se pelo número reduzido de itens que cada escala integra (4 itens). Os coeficientes de correlação item total sugerem bons índices de validade interna (poder discriminativo), que ultrapassam o índice crítico de .20 usualmente definido (Almeida, & Freire, 2007).

O coeficiente alfa de *Cronbach* para o total dos itens revelou-se também bastante satisfatório, apresentando um valor superior a qualquer uma das subescalas tomadas individualmente ($\alpha=.78$).

Os estudos conduzidos relativos à análise da validade interna do QSA recorreram ao modelo da Análise Fatorial Exploratória (método de Análise em Componentes Principais – ACP). Os resultados obtidos na solução final identificaram a existência de três fatores com valor próprio igual ou superior à unidade e que, no seu conjunto, explicam 51% da variância total dos resultados nos itens (Soares, 2003; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002; Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011).

De seguida, passamos à descrição do quinto e último instrumento designado em português por Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP), traduzido da versão original *Psychological Well-Being Scales*.

Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

As seis escalas que constituem o instrumento EBEP foram construídas e validadas como medidas independentes e autónomas. Porém, quando aplicadas conjuntamente, são apresentadas como um inventário de autoavaliação único que resulta de uma mistura alternada dos itens de cada uma das escalas. Estes itens são constituídos por afirmações de carácter descritivo e a modalidade de resposta é de tipo Likert, com seis categorias de resposta ordenadas do seguinte modo: 1. Discordo completamente; 2. Discordo em grande parte; 3. Discordo parcialmente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo em grande parte; 6. Concordo completamente.

Por razões teóricas relativas ao constructo a avaliar e para controlar atitudes de resposta, nomeadamente a tendência para a aquiescência, cerca de metade dos itens de cada escala são positivos e outra metade negativos (Novo, 2003).

Na forma original, as seis escalas (autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos de vida e aceitação de si), de bem-estar psicológico desenvolvidas por Carol Ryff (1989b) são constituídas por um conjunto de 120 itens, 20 em cada escala. Foi esta a forma utilizada nos estudos iniciais de validação dos constructos, estudos que mostraram elevada consistência interna das diversas escalas (alfa entre .86 e .93).

A consistência temporal com um intervalo superior a seis semanas indica uma estabilidade (alfa entre .81 e .88). Em 1992, Ryff e Essex propuseram outra forma das escalas em formato reduzido a 14 itens por escala, cujo inventário final integra 84 itens. Versão proposta a adaptação nesta investigação a estudantes portugueses do ensino superior.

Posteriormente, veio a ser criada uma nova forma reduzida, desta vez restringida a 3 itens por escala, com um total de 18 itens; neste caso, a seleção recaiu nos itens que permitiam abarcar os conteúdos mais representativos de cada uma das escalas. Os resultados obtidos com este novo formato das escalas apresentavam valores de correlação com as escalas originais (20 itens) entre .70 e .89.

Segundo um estudo de análise confirmatória do modelo proposto por Ryff (1989b) foram confrontados diferentes modelos teóricos, entre eles um de fator único de bem-estar psicológico, outro com seis fatores, correspondentes às seis dimensões de bem-estar e um modelo hierárquico, com um fator de segunda ordem resultante da agregação de seis fatores primários (Ryff & Keyes, 1995). Os resultados desta análise, apoiam a estrutura multidimensional proposta (Ryff & Keys, 1995, pp. 723-724).

Durante os anos de 1996 e 1997 foram desenvolvidos estudos de construção da versão portuguesa por Novo, Silva e Peralta. Segundo estes autores, foi realizado um estudo de equivalência linguística cruzada das duas versões dos instrumentos, a original americana e a versão experimental em língua portuguesa, que permitiu concluir pela equivalência de conteúdo entre as duas versões.

O estudo da adaptação incidiu nas respostas de uma amostra global de 346 participantes, de ambos os sexos, com idades entre os 18 e os 78 anos ($M=45,5$; $DP=18,7$). Os resultados de alfa de *Cronbach* variam entre .74 e .86 para as seis escalas, e .93 para o conjunto das escalas, o que revela uma consistência interna adequada das diversas medidas (Novo, 2003).

Quanto ao estudo da estrutura fatorial, os resultados da Análise Fatorial Exploratória em Componentes Principais, mostra que, apesar de todos os itens apresentarem valores de comunalidade consideráveis, entre .560 e .731, o que indica relações muito significativas dos itens entre si, tendo sido extraídos 22 fatores, os quais são responsáveis por 64% da variância total. Após a rotação (varimax) da matriz para seis fatores, a percentagem de variância explicada reduziu para 38,9% (Novo, 2003).

Esta estrutura corresponde ao modelo multidimensional de bem-estar psicológico preconizado teoricamente.

Uma vez apresentados os instrumentos, passamos aos procedimentos operacionais que orientaram os estudos empíricos.

Procedimentos de Operacionalização dos Estudos Empíricos

No âmbito da segunda parte do nosso trabalho desenvolvemos dois estudos empíricos, cujos procedimentos operacionais passamos a apresentar.

Estudo 1: Estudo Psicométrico das EBEP

Adaptação a Estudantes do Ensino Superior

Depois de concedida autorização pelos autores (Ryff & Essex, 1992), das *Psychological Well-Being Scales (PWBS)*, procedemos a uma revisão da literatura relativa ao processo de adaptação, assim como às orientações da *International Test Commission* a propósito da tradução e adaptação de instrumentos de avaliação psicológica.

Solicitámos a três peritos portugueses, um psicólogo, doutorado em Psicologia, um tradutor profissional, com vasta experiência em traduções técnicas e científicas. A retro tradução para a língua original inglesa foi feita por uma professora de língua inglesa, com experiência vivida em Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

Num primeiro momento, seguimos várias etapas: a) tradução do instrumento *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* para o idioma Português; b) retroversão para a língua Inglesa; c) comparação das duas versões do instrumento (*PWBS / EBEP*), discussão e correção das eventuais diferenças existentes entre elas; d) discussão final de redação.

Num segundo momento, aplicámos a versão final aprovada pelos peritos anteriores a 50 estudantes do ensino superior (estudo piloto). Após o preenchimento das escalas de bem-estar psicológico, os estudantes foram questionados sobre: grau de compreensão, pertinência clareza e objetividade das questões, facilidade e tempo de resposta.

Todos os participantes referiram boa compreensão, pertinência, clareza e objetividade das questões apresentadas. O tempo médio de resposta foi aproximadamente de 20 minutos.

As EBEP foram submetidas a uma aplicação mais alargada, com vista à análise da sua aplicabilidade à população de estudantes portugueses do ensino superior, cujos resultados apresentamos de forma detalhada no próximo capítulo.

Para recolha da amostra, utilizámos o método de amostragem por conveniência. O instrumento EBEP foi administrado em contexto de sala de aula, depois de fornecidas as instruções de preenchimento e obtenção do consentimento informado.

Estudo 2: Estudo de um Modelo Multivariado de Bem-Estar Psicológico: Relação com as Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas

Depois de concedida autorização pelos autores das escalas (Pinto Gouveia, Fonseca & Salvador, 2003; Pais Ribeiro, 1994; Faria & Lima Santos, 2005; Soares & Almeida, 2003) e uma vez adaptados os instrumentos à população portuguesa, desenvolvemos as seguintes etapas:

Numa primeira fase aplicámos as escalas (YRAI, SPPCS, QCE, QSA) a 50 estudantes do ensino superior (estudo piloto), a fim de analisarmos a consistência interna de cada instrumento. O tempo médio de resposta das escalas (YRAI, SPPCS, QCE, QSA) foi aproximadamente de 35 minutos.

De seguida solicitámos via *mail* a diversos estabelecimentos públicos e privados de ensino superior, autorização para aplicação do nosso protocolo de investigação a estudantes do 1º ciclo, do 1º e do 3º anos, independentemente do curso. A aplicação do protocolo foi efetuada por nós na totalidade, em cada estabelecimento de ensino superior, mediante sessões previamente agendadas para o efeito. Antes da distribuição dos instrumentos procedemos à explicação da natureza e objetivos da investigação, solicitando a participação voluntária e garantindo a absoluta confidencialidade das respostas. Após a distribuição de cada instrumento, as instruções eram lidas em “*voz alta*”, apelando-se sempre a respostas sérias e livres. Os instrumentos respondidos foram cuidadosamente recolhidos, conferindo o cumprimento das instruções dadas previamente.

A aplicação dos instrumentos, em cada um dos momentos em que realizámos a recolha de dados contou sempre com a prévia autorização e concordância das direções das instituições de ensino superior, coordenadores de curso, estudantes e professores que cederam parte dos seus tempos letivos para efeito da respetiva recolha de dados.

Procedimentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados contou com os momentos seguintes:

Pedido de autorização, via mail e carta, às Direções das instituições, com apresentação dos objetivos do trabalho a desenvolver;

Solicitação do pedido de autorização para contactar os alunos com o apoio dos coordenadores de curso e respetivos professores;

Contacto com os professores para efeito de cedência dos tempos letivos, de modo a permitirem a utilização de parte dos seus tempos letivos para aplicar o protocolo aos estudantes, facilitando assim, o contacto com as turmas;

A aplicação do protocolo decorreu sempre da mesma maneira, com igual sequência e com o mesmo tipo de instruções.

A aplicação do protocolo foi sempre feita em sala de aula, nos horários em que os professores podiam disponibilizar a turma. A participação dos estudantes foi voluntária, mediante o consentimento informado (anexo 3).

Procedimentos Estatísticos de Análise de Dados

Após a apresentação dos fundamentos teóricos e os objetivos específicos que nortearam a construção das seis escalas de bem-estar psicológico, passamos a apresentar os principais procedimentos estatísticos de análise de dados para o primeiro estudo empírico. Apresentaremos no capítulo seguinte, o estudo desenvolvido com a versão experimental onde, depois de analisarmos os principais indicadores de validade e precisão, apresentamos a Análise Fatorial Exploratória dos itens e das escalas, confirmadas posteriormente pela Análise Fatorial Confirmatória, demonstrando assim, as principais qualidades psicométricas do instrumento EBEP.

Estudo 1: Estudo Psicométrico das EBEP

Adaptação a Estudantes do Ensino Superior

Depois das respostas dadas ao instrumento EBEP, as mesmas foram gradualmente inseridas numa base de dados, concebida através do SPSS, v. 20.

Em termos de resultados, procedemos primeiramente à análise da distribuição dos itens das EBEP (tabela 20 – anexo 4). Em seguida, apresentamos os resultados referentes à Análise Fatorial (ACP), (tabela 21 – anexo 5) e concluímos com alguns contributos da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Os resultados da análise descritiva de distribuição das respostas aos 84 itens que integram o instrumento EBEP, reportam-se à variabilidade e às medidas de tendência central dos itens, no âmbito da avaliação e análise da sensibilidade dos resultados, isto é, verificar se a distribuição dos resultados se aproxima da curva normal, analisando valores relativos à média, desvio padrão, valores máximos e mínimos, coeficientes de curtose e assimetria.

Em termos de dimensionalidade e consistência interna, recorreremos ao modelo da Análise Fatorial Exploratória (método de Análise em Componentes Principais – ACP), com rotação varimax. Para garantia da consistência interna na fase de validação de instrumentos os alfas de *Cronbach* deverão ser superiores a $\alpha=.70$ (Nunnally & Bernstein, 1994; Laureano, 2011). O estudo da precisão dos resultados ou consistência interna, apresenta o grau de uniformidade, coerência entre as várias respostas dos estudantes. Para o efeito, usámos o coeficiente de alfa de *Cronbach* (Maroco,2007). O estudo de precisão foi baseado unicamente no coeficiente de consistência interna dos resultados, não avaliando por isso, a estabilidade dos resultados em diferentes momentos.

Relativamente à validade, isto é, até que ponto os resultados obtidos através das escalas espelham o conhecimento dos aspetos que desejamos avaliar. É fundamental para compreendermos o grau de eficácia e de eficiência dos instrumentos a utilizar em cada estudo empírico.

Neste contexto, a validade de um instrumento refere-se ao grau de eficácia, cujos resultados revelem aquilo que o teste pretende medir. Refere-se ao “*conhecimento que possuímos daquilo que o instrumento está a medir*”, (Almeida & Freire, 2007), com destaque para o grau de congruência do respetivo instrumento.

Recorremos assim, a Análise Fatorial dos itens, constituindo assim, uma das fontes de informação em que se deve basear a análise de constructo. A partir da Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP), que segundo Candeias (2001, p.213), constitui “*a técnica mais indicada para explicar a variância dos resultados a partir de componentes independentes*”, verificámos se um número de fatores contribuem para a variância máxima do conjunto original das variáveis. Aplicámos o método ortogonal *varimax* a fim de analisarmos as diferentes saturações em cada fator, o que nos permitiu decidir qual o número de fatores a reter.

Existem alguns métodos aos quais recorremos para fundamentarmos a decisão do número de fatores a reter, designadamente:

1) *Método baseado nos valores próprios (eigenvalues)*. Caracteriza-se por selecionar os componentes com uma magnitude absoluta dos valores próprios superior a 1. Baseia-se na análise padronizada das variáveis, cuja variância será igual a 1;

2) *Método baseado na progressão dos valores próprios “scree”*. Este método caracteriza-se pela forma como os valores próprios vão decrescendo ao longo de sucessivos fatores. Conforme a variância comum vai sendo extraída os fatores vão explicando cada vez menos. Na análise do *Scree Plot*, os fatores devem ser retidos à esquerda do cotovelo;

3) *O método baseado nas saturações fatoriais*, caracteriza-se no uso das correlações entre a variável e o fator hipotético. Segundo Stevens (1986), as saturações a usar devem ser estatisticamente significativas, existindo para o efeito, duas possibilidades para selecionar as saturações. A primeira, baseia-se na escolha de saturações cujos coeficientes de correlação apresentem valores significativos para $p=0,01$. A segunda é usar saturações iguais ou superiores a .40. Critério que nos garante à partida 15% da variância com o constructo.

Este último método (*baseado nas saturações fatoriais*) permitiu-nos selecionar os fatores cujos valores de saturação dos itens, se situou em valor igual ou superior a .30. A opção do método escolhido permitiu-nos melhor interpretação de cada fator.

A fim de podermos analisar a qualidade das correlações entre variáveis, recorremos ao teste de Bartlett e pela estatística de Kaiser- Meyer- Olkin (KMO). Segundo Maroco, (2007), o teste Bartlett requer uma significância de $p<0,05$, enquanto o KMO deverá ter valores superiores a 0,6 para permitir continuar com a Análise Fatorial.

Após a Análise Fatorial Exploratória (ACP), passámos para a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), no sentido de analisar os índices de ajustamento do modelo.

Após a apresentação dos fundamentos metodológicos do primeiro estudo empírico, passamos ao segundo estudo, baseado em estudos diferenciais e correlacionais, com vista à análise das relações das variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas com o bem-estar psicológico.

Estudo 2: Estudo de um Modelo Multivariado de Bem-Estar Psicológico: Relação com as Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas

A inferência estatística é o processo pelo qual é possível tirar conclusões acerca da população, usando para o efeito, informação de uma amostra, constituindo a questão central, saber como usar os dados da amostra para obter conclusões acerca da população. A estatística inferencial permite a generalização, a uma população, de informações obtidas a partir de uma amostra representativa e a tomada de decisão. A base da inferência estatística consiste, assim, na possibilidade de se tomarem decisões sobre os parâmetros de uma população, sem que seja necessário proceder a um recenseamento de toda a população (Almeida & Freire, 2007).

Segundo Almeida e Freire (2007), considera a psicologia como ciência que procura descrever, explicar, prever e controlar o comportamento humano. Neste sentido, sugerem três tipos de investigação, designando-os por: i) investigação descritiva (descrever fenómenos, identificar variáveis e inventariar factos), ii) investigação correlacional (relacionar efeitos de variáveis, apreciar interações e diferenciar grupos) e iii) investigação experimental (procura relações causais, prever e controlar fenómenos estabelecendo leis).

A nossa investigação insere-se no segundo tipo, ou seja correlacional, em que nos propomos relacionar os efeitos e analisar as interações das variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas com o bem-estar psicológico, bem como analisar as diferenças entre as variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas e o bem-estar psicológico em estudantes portugueses do ensino superior.

Num primeiro momento, verificámos os pressupostos, a fim de conhecermos o tipo de testes de hipóteses a realizar (paramétricos ou não paramétricos), seguido das respetivas correlações.

Num segundo momento, realizámos as análises diferenciais e correlacionais.

Nos capítulos seguintes, (5 e 6) apresentamos os resultados dos dois estudos empíricos realizados, um designado por estudo psicométrico das EBEP, no contexto do ensino superior português, estudo de adaptação e validação das EBEP versão 84 itens das *Psychological Well-Being Scales (PWBS)* Ryff e Essex, (1992), a estudantes portuguesas do ensino superior, e outro estudo de um modelo multivariado de bem-estar psicológico em função de variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, respetivamente.

Capítulo

5

Estudo Psicométrico das EBEP no Ensino Superior

As EBEP têm sido objeto de utilização abrangente, com maior ênfase em amostras de idades adulta e avançada, existindo poucos estudos em estudantes do ensino superior. Em Portugal, não encontramos qualquer estudo empírico de aplicação do modelo de bem-estar psicológico (Ryff, 1989a), em amostras com estudantes do ensino superior, pelo que desta forma, é nosso propósito com este trabalho contribuir para a adaptação das EBEP a estudantes do ensino superior.

Neste capítulo apresentamos os resultados do primeiro estudo empírico, designado por estudo psicométrico das EBEP no contexto do ensino superior português, referimo-nos primeiramente à análise da distribuição dos itens das escalas. Em seguida, apresentamos os resultados da Análise Fatorial (ACP), Validade Convergente – Discriminante, referentes à dimensionalidade e consistência interna, concluindo com alguns contributos da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Análise de Distribuição dos Itens

Os resultados da análise de distribuição das respostas aos 84 itens que integram as EBEP apresentados na tabela 20 (anexo 4) reportam-se à variabilidade e às medidas de tendência central dos itens (valores mínimos e máximos, média, mediana, moda, desvio padrão, assimetria e curtose).

Os resultados da análise descritiva evidenciam uma distribuição adequada dos itens em estudo, com os valores mínimos e máximos a oscilarem entre 1 e 6 (os valores extremados da distribuição) em todos os itens, significa que os estudantes utilizaram todos os níveis de resposta previstos nas escalas EBEP. Os valores da mediana e da moda, oscilaram entre 4 e 5. Os valores de curtose e de assimetria indicam que a distribuição dos itens se encontra dentro dos parâmetros para uma distribuição normal. Deste modo, os resultados sugerem assim uma maior concentração das respostas dos estudantes da amostra junto dos valores mais elevados da distribuição.

Dimensionalidade e Consistência Interna

Para o estudo da validade interna recorreremos ao modelo de Análise Fatorial Exploratória (método de Análise em Componentes Principais – ACP), com rotação ortogonal varimax e especificação de fatores, conforme tabela 21 (anexo 5), contemplando os resultados da análise de validade, a descrição da saturação e comunalidades de cada item, valores próprios (*eigenvalues*), percentagem de variância total e percentagem de variância explicadas para cada um dos componentes.

A análise fatorial realizada para explorar a estrutura ortogonal das escalas EBEP, revela uma baixa correlação entre os itens que saturam num determinado fator e os restantes fatores, o que indica que as escalas possuem uma estrutura ortogonal, ou seja, com fatores pouco correlacionados entre si. Deste modo, a rotação *varimax* foi escolhida, com o objetivo de maximizar a dispersão das saturações entre os fatores, procurando que os resultados constituíssem agrupamentos mais interpretáveis, Field (2005, citado por Pestana & Gageiro, 2003). O reduzido número de interações necessárias para cálculo da solução rodada revela também a adequação dos dados para este modelo (Pestana & Gageiro, 2003). Procedeu-se à extração de dois fatores segundo o critério dos *eigenvalues* superiores a 1, e a análise do *scree plot*.

A análise do *scree plot* dá uma indicação mais objetiva dos fatores a serem considerados ou a reter para interpretação conforme consta seguidamente na figura 1.

De acordo com a observação do *scree plot* poderíamos reter dois a quatro fatores, tendo em conta o critério a seguir do *scree plot* para quando o número de variáveis excede as 30 (Pestana & Gageiro, 2003).

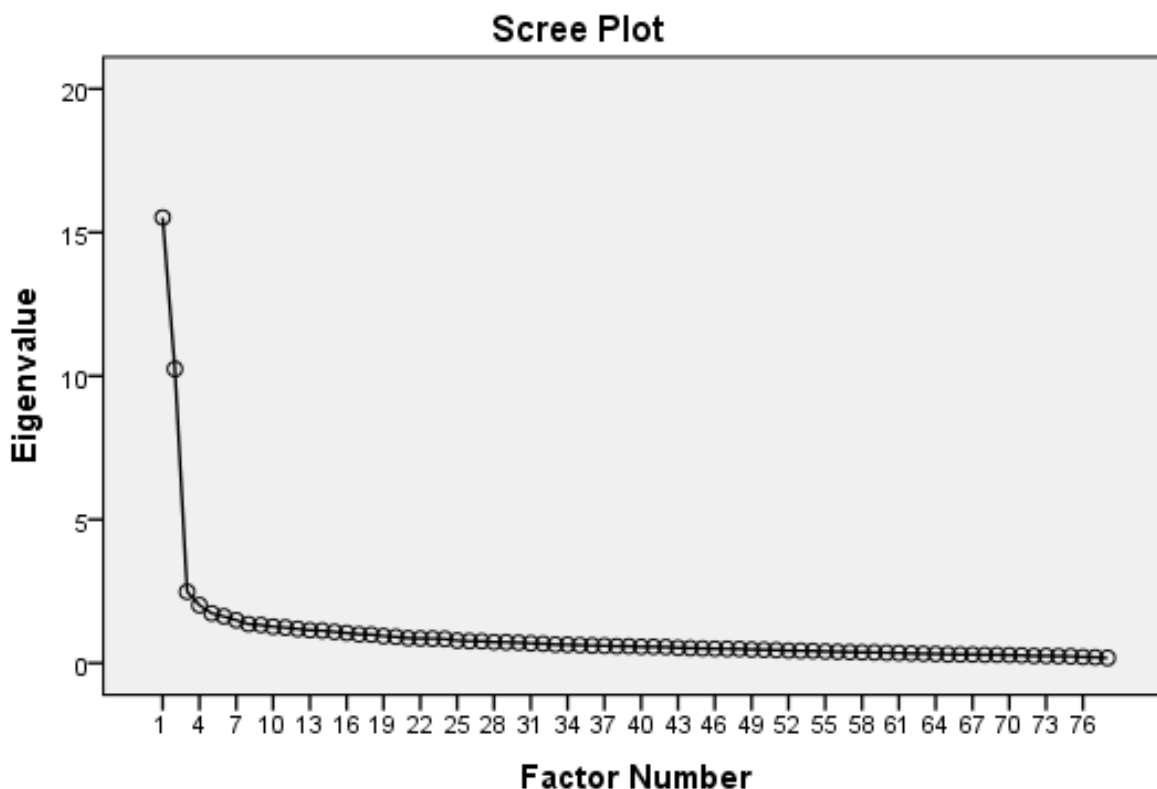


Figura 1. *Scree Plot* da Análise Fatorial (ACP) das EBEP

Uma primeira solução fatorial exploratória apresentou 17 fatores, que explicavam 0,85% da variância total e, com o objetivo de identificar o número de fatores necessários para se explicar a maior parte da variância sem se perder a interpretabilidade, procedemos à análise da matriz de correlações. Nesta solução, um número considerável de itens apresentou saturações elevadas em mais do que um fator.

Foram combinados um conjunto de critérios para eliminar itens inferiores a .30 e, entre estes, aqueles cujas diferenças entre saturação noutros fatores e no fator principal fossem inferiores a .10.

Deste modo, eliminámos os itens: 3 (*De um modo geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro na vida*), 11 (*Vivo a vida um dia de cada vez, sem pensar no futuro*), 38 (*Só faço o que quero*), 45 (*É stressante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia*), 55 (*Experienciei muitas relações confiantes e afetuosas*) e 72 (*O meu passado teve altos e baixos mas faria tudo da mesma forma*).

No sentido de avaliarmos o índice de adequabilidade da amostra à matriz fatorial, efetuámos o KMO, cujos resultados demonstram boa adequação da amostra e da matriz à factorização, revelando que o valor de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin é muito bom, apresentando um valor de .937 e o valor do teste de esfericidade de *Bartlett's Test of Sphericity*, usado para determinar se o conjunto das correlações da matriz são diferentes de zero, apresentando um valor de Qui Quadrado de 31688,320, $p=0,000$.

Procedemos à descrição dos itens das EBEP pelos diferentes fatores, incluindo as saturações fatoriais, conforme resultados expressos na tabela 21 (anexo 5).

Com base nos critérios contemplados na apreciação das soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de dois fatores distintos, representando 33,029% da variância total. A estrutura final define-se por dois fatores que traduzem: Mal-Estar Psicológico (Fator 1) e Bem-Estar Psicológico (Fator 2).

O Fator 1 (MEP), responsável por 19,899% da variância total, é constituído por 30 itens, que se relacionam com o sentimento de Mal-Estar Psicológico (exemplo de item: “*É stressante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia*”).

O Fator 2 (BEP), responsável por 13,130% da variância total, é constituído por 31 itens, que dizem respeito a aspetos de Bem-Estar Psicológico (exemplo de item: “*Sinto-me satisfeito(a) por ser capaz de contemplar todas as tarefas do dia a dia, embora sejam muitas*”).

Definidos os fatores e os itens que os integram, apresentamos de seguida, os resultados da análise de consistência interna (correlações item-total corrigido, alfa de *Cronbach* e validade convergente – discriminante do item. Nas tabelas 22 e 23 (anexos 6 e 7), apresentamos os resultados item a item em termos de coeficiente de correlação do item com o total da subescala (coeficiente corrigido) e o contributo do item para o alfa da subescala.

Através da análise das tabelas 22 e 23 (anexos 6 e 7) podemos constatar que as correlações item-total corrigido variam entre .177 (item 38) e .584 (item 78) (BEP), havendo portanto homogeneidade dos itens constituintes das escalas EBEP. Relativamente à contribuição de cada item para o valor de alfa de *Cronbach*, é possível referir que os itens contribuíram de forma mais ou menos igual para o valor de alfa. O mesmo se verificou no fator 1 (MEP), cujo valor de alfa é ainda superior.

Os valores de alfa encontrados para os fatores e para a nota global das escalas EBEP são na sua maioria muito adequados, uma vez que variam entre .95 (F1 MEP) e .93 (F2 BEP). A consistência interna global das escalas é de .94.

Dada a multiplicidade de objetivos indagados nos diferentes estudos já referenciados, reconhecemos que, em termos de consistência interna das EBEP (Ryff, 1989b; Ryff & Essex, 1992; Ryff & Keyes, 1995), os resultados por nós encontrados, revelam valores ligeiramente superiores em termos de alfa de Cronbach, quando comparados com a versão original, bem como em outros estudos, (tabela 2 – anexo 1).

Apesar de não obtermos a mesma estrutura fatorial da versão original (seis dimensões) ou seja, seis escalas, o nosso estudo em termos de consistência interna revela maior robustez do instrumento, considerando para o efeito, apenas uma estrutura fatorial de dois fatores, ou seja, duas escalas (MEP e BEP).

No sentido de fundamentar a análise de consistência interna, Ryff e Essex (1992), apresentaram a versão de 84 itens (14 itens por escala), a mesma que foi escolhida para o nosso estudo pela sua melhor adequação e abrangência da delimitação teórica de cada constructo. Os valores de consistência interna (alfa de *Cronbach*) oscilaram entre .83 e .91, revelando níveis bastante elevados de correlação com as escalas originais (variação entre .97 e .98).

Também Ryff e Keyes (1995) selecionaram três itens aplicando o princípio: “...we selected items from subfactors within each longer scale to maximize the conceptual breadth of the shortened scales” (p.720). Os resultados obtidos com este novo formato apresentavam valores de correlação com as EBEP originais (120 itens) entre .70 e .89.

Apresentamos em seguida os resultados relativos à validade convergente – discriminante dos itens das EBEP. Através da observação dos resultados contemplados nas tabelas 24 e 25 (anexos 8 e 9), os mesmos sugerem que, na maioria dos itens, o índice de discriminação é superior a 20 pontos entre a magnitude da correlação com a escala a que pertence (F2 – BEP). De salientar que, no caso dos itens 26, 38, 40 e 55, o poder discriminativo deste em relação à escala a que pertence é muito baixo.

No que se refere às correlações entre a nota da escala total e as notas das subescalas que compõem as EBEP, verificamos que, a maior parte dos itens contribuem para o bem-estar psicológico. O mesmo se verifica na subescala do mal-estar psicológico.

Passamos para a Análise Fatorial Confirmatória, no sentido de validar o modelo do instrumento EBEP.

Contributos da Análise Fatorial Confirmatória

Análise Estatística

Após a análise dos resultados produzidos pela Análise Fatorial Exploratória em Componentes Principais (ACP), bem como a análise aos resultados da consistência interna e dimensionalidade das EBEP, submetemos os dados obtidos à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) através do método de estimação da máxima verosimilhança, segundo o programa estatístico AMOS (v. 20.0, SPSS para Windows, Inc, Chicago, IL) como descrito em Maroco (2010), com o objetivo de analisar um conjunto de índices de adequação que permitem determinar a adequação do modelo de medida estrutural estabelecido previamente.

A validade fatorial das EBEP numa amostra de estudantes do ensino superior foi avaliada por intermédio de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A fiabilidade compósita e a variância extraída média por cada fator foram avaliadas como descrito em Fornell e Larcker, 1981, citado por Maroco, 2010). A existência de *outliers* foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D^2) e a normalidade das variáveis foi avaliada pelos coeficientes de assimetria (sK) e curtose (Ku) uni e multivariada. Nenhuma variável apresentou valores de Sk e Ku indicadores de violações severas à distribuição Normal (Sk <3 e Ku <10 (Maroco, 2010). Cinco observações apresentaram valores de DM^2 que sugeriam que essas observações eram *outliers* pelo que a Análise Fatorial Confirmatória foi feita sem essas observações.

A qualidade de ajustamento global do modelo fatorial foi feita de acordo com os índices e respetivos valores de referência descritos em Maroco (2010, p. 51) a saber: X^2/df , CFI , GFI , $RMSEA$, $P(rmsea \leq 0.05)$ e $MECVI$. A qualidade do ajustamento local foi avaliada pelos pesos fatoriais e pela fiabilidade individual dos itens. O ajustamento do modelo foi feito a partir dos índices de modificação (superiores a 11; $p < 0.001$) produzidos pelo AMOS e com base em considerações teóricas.

Resultados

O modelo bifatorial das EBEP original ajustado a uma amostra de 887 estudantes do ensino superior revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($X^2/df=3.863$; $CFI= 0.718$; $GFI=0.715$, $RMSEA=0.057$; $P(rmsea \leq 0.05)<0.001$; $MECVI=13.137$).

Depois de eliminadas cinco observações *outliers*, e removidos os itens 2, 13, 20, 27, 61 e 76 (MEP) e os itens 4, 6, 23, 33, 40, 47, 51, 53, 59, 64 e 69 (BEP), cujos os índices de modificação sugeriam a saturação destes itens em fatores diferentes daqueles sugeridos na versão original das EBEP, e correlacionados os erros de medida dos itens 17, 18, 42, 43, 74, 75, 83 e 84 (MEP), 70, 71, 77 e 78 (BEP), foi possível obter uma qualidade de ajustamento melhor ($X^2/df=3.340$; $CFI= 0.808$; $GFI=0.800$, $RMSEA=0.051$; $P(rmsea \leq 0.05)<0.001$; $MECVI=6.955$) em suporte da validade fatorial das EBEP. Adicionalmente, o modelo simplificado apresentou uma qualidade de ajustamento significativamente superior à do modelo da versão inicial na amostra sob estudo ($X^2=11.294,907$, $p<0.05$) bem como um $MECVI$ consideravelmente menor (13.137 vs. 6.955).

Em termos de valores de alfa (MEP) na versão inicial é de .94, sendo na versão final de .95, ligeiramente mais alto. Quanto ao BEP, na versão inicial foi de .92, sendo mais alto na versão final .93. Consideramos por isso, que as diferenças não são muito relevantes em termos de consistência interna e não diferem muito dos valores obtidos através da Análise Fatorial Exploratória em Componentes Principais (ACP).

As modificações induzidas conduziram a uma solução fatorial admissível e com índices de ajustamento sofrível, verificamos apesar de tudo suporte empírico preliminar para a utilização das EBEP em amostras com estudantes do ensino superior.

Porém, alguns modelos estudados com 6 fatores, 5 variáveis latentes, constituídas por dois itens, tornam-se mais vulneráveis a problemas de estimação/medição, além de reduzir consideravelmente a abrangência teórico conceptual de cada fator (Bollen, 1989; Hatcher, 1994; Maroco, 2010).

O processo de eliminação de itens de natureza multifatorial permitiu identificar aqueles que contribuíram para uma pior estimação da respetiva escala e do modelo teórico no global, possibilitando, assim, menores coeficientes de erro de medição e um maior ajustamento do modelo aos dados.

A solução baseada na análise do modelo de equação estrutural de análise confirmatória produziu índices aceitáveis de ajustamento do modelo de medida avaliativa do constructo de bem-estar psicológico, de acordo com os índices de qualidade do ajustamento, inserido na tabela 26, que seguidamente apresentamos.

Tabela 26

Índices de Adequação dos Modelos Fatoriais Testados Através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) das EBEP, Versão 84 itens de Carol Ryff e Essex (1992), Ajustados a uma Amostra de 887 Estudantes do Ensino Superior.

Estudos	X^2	X^2/df	CFI	GFI	TLI	RMSEA	PCFI	MECVI
	(IC 90%)							
	<i>p-value (Ho: rmsea ≤ 0.05)</i>							
Modelo 1	11.294,907	3.863	0.718	0.715	0.710	0.057	0.699	13.137
Modelo 2	5.884,659	3.340	0.808	0.800	0.800	0.051	0.778	6.955

Nota: Todos os valores de X^2 são significativos a um nível de $p < 0.01$: Maroco, (2010, p. 51)

Os problemas associados ao teste do Qui-quadrado que testa, idealisticamente, se o ajustamento é perfeito, levaram à criação de várias outras medidas de qualidade /mediocridade do ajustamento. A ideia central destas estatísticas ou índices é “quantificar” a qualidade de ajustamento do modelo face a modelos de referência que avaliam o melhor ajustamento possível, que segundo Maroco (2010), modelo dito “Saturado” em que todas as trajetórias correlacionais entre as variáveis manifestas são consideradas e $X^2=0$) e ou com o

modelo de pior ajustamento possível, “independência total” onde se considera que nenhuma variável está correlacionada com as restantes variáveis no modelo, sendo máximo o valor de X^2 . Existem atualmente várias dezenas de índices que, com base empírica nem sempre isenta de crítica, podem ser utilizados em alternativa ao teste de ajustamento do X^2 .

No âmbito dos índices obtidos relativos à qualidade do ajustamento e validade do instrumento das EBEP, ao contexto dos estudantes do ensino superior, verificamos que, o valor de *RMSEA* é de 0,051, com um intervalo de confiança de 90%. Contudo, o valor de *GFI* indica um ajustamento sofrível, mas aceitável.

A figura 2 (anexo 11) apresenta a representação gráfica da validação do modelo das EBEP, após modificação de acordo com os índices de regressão e modificação dos itens e respetivos erros entre itens.

Apesar de tudo, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) valida a estrutura fatorial de dois fatores, (BEP e MEP) das EBEP, obtida na Análise Fatorial Exploratória em Componentes Principais (ACP), contrariando assim, a versão original das EBEP de Carol Ryff, (Ryff & Essex, 1992), bem como os estudos de validação das EBEP em outras populações, nomeadamente em língua portuguesa e brasileira, nomeadamente adolescentes (Fernandes, Vasconcelos-Raposo & Teixeira, 2010), adultos (Novo, 1997) e estudantes universitários brasileiros (Wagner, Denise & Josiane, 2013).

Com a análise da distribuição dos itens, o estudo da dimensionalidade e consistência interna e os contributos da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), tivemos como objetivo analisar as características psicométricas das EBEP, instrumento desenvolvido com a finalidade da operacionalização do conceito de bem-estar psicológico.

A este propósito, salientamos que o instrumento estudado possui características psicométricas adequadas em termos de validade e fidelidade. De forma concordante com a versão original, obtivemos uma estrutura de dois fatores (F1 – MEP; F2 – BEP) representando 33% da variância total. A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) efetuada confere apoio a esta estrutura de dois fatores do instrumento, sendo que este modelo demonstra um ajustamento aceitável aos dados, embora sofrível.

No que concerne à consistência interna, verificámos que os valores encontrados para os diversos indicadores analisados (alfa de *Cronbach*, fiabilidade e variância extraída) estão acima da versão original.

O instrumento EBEP apresenta-se assim como adequado para avaliar o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior. Contudo, é de notar que o estudo psicométrico apresentado foi realizado junto de uma amostra, impondo-se nova aplicação junto de outras amostras, de acordo com as recomendações de Almeida e Freire (2007). Recomendamos ainda a realização de estudos futuros em que se avalie a fidelidade teste-reteste das EBEP, assim como a validade convergente com outras medidas.

As diferentes análises apresentadas ao longo deste capítulo fazem parte do estudo psicométrico e validação do instrumento EBEP. Todo o processo desenvolvido é caracterizado por uma faceta exploratória, procurando estar em consonância com o modelo conceptual de base, referido anteriormente.

Partimos para este desafio, apoiados no modelo de *Psychological Well-Being (PWB)* desenvolvido por Carol Ryff, analisando um conjunto de dimensões e referencial teórico, procurando identificar os contributos sustentáveis do referido modelo.

Desde a publicação original de Ryff (1989), diversos estudos investigam a relação do bem-estar psicológico com processos desenvolvimentais adaptativos e constructos que refletem dimensões positivas de saúde mental (Ryff & Singer, 2008).

Os resultados do nosso estudo de adaptação do instrumento EBEP ao contexto dos estudantes do ensino superior português tendem a estar discordantes com os obtidos por diversos estudos, nomeadamente a versão original de 84 itens de Ryff e Essex (1992), Ruini, Ottolini, Rafanelli, Ryff e Fava (2003), Vleioras e Bosma (2005), Burns e Machin (2009), Clarke, Marshall, Ryff e Wheaton (2001), Machado e Bandeira (2013), Novo (2003) e Blanco e Moreno (2007), cuja estrutura fatorial exploratória e confirmatória evidenciam não seis dimensões (fatores/escalas), mas sim 2 fatores/escalas (BEP / MEP). Contudo, outros estudos apontam para a existência de um fator de segunda ordem, composto pelas seis dimensões das EBEP (Lindfors, Berntsson & Lundberg, 2006; Van Dierendonk, 2005; Ryff & Keys, 1995).

Os estudos de Bakker e Leiter (2010), enfatizam e corroboram com a estrutura fatorial exploratória e confirmatória de 2 fatores ou escalas de bem-estar e mal-estar psicológico, sendo que, não existem para estes autores dimensões de bem-estar psicológico, mas sim, um único fator designado por bem-estar psicológico.

De acordo com os resultados obtidos, observamos que o peso das variáveis psicológicas é muito importante na determinação do bem-estar psicológico, quando confrontado com variáveis pessoais e académicas.

Em termos de organização deste capítulo, decidimos seguir a mesma ordem e lógica de todo o desenvolvimento do trabalho que o precedeu, discutindo assim, os efeitos diferenciadores das principais variáveis analisadas, para depois, tecermos algumas considerações acerca dos fatores preditores do bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior português.

Segundo Bakker e Leiter, (2010), os estudos sobre o bem-estar psicológico não devem ser exclusivamente de natureza quantitativa mas também qualitativa, relacionados com narrativas autobiográficas em relação a objetivos de vida.

Uma vez que o principal enfoque do nosso estudo empírico se centra no bem-estar psicológico, não vamos apresentar, nem discutir resultados associados ao mal-estar psicológico podendo este constituir objeto de outro estudo de investigação no futuro, atendendo aos contornos psicopatológicos, bem como à controvérsia de conceitos, que necessitam de maior maturidade empírica para podermos afirmar com rigor e cientificidade, algumas variáveis associadas ao mal-estar psicológico.

Assim, partimos para a discussão dos principais resultados relacionados com o bem-estar psicológico no contexto geral e dos estudantes do ensino superior, em particular.

A forma de instrumento escolhido para adaptação portuguesa foi a de Ryff e Essex (1992) composta por um total de 84 itens (14 por escala). Esta opção prendeu-se com o facto desta forma revelar, do ponto de vista empírico, características desejáveis à sua aplicação no âmbito da investigação (Novo, 2003). No trabalho de Novo (2003) foi realizado um estudo de equivalência linguística cruzada das duas versões dos instrumentos, a original norte-americana e a versão experimental em língua portuguesa, que permitiu concluir pela similitude de conteúdo entre as duas versões.

Contudo, as autoras alertaram que devido ao facto dos itens originais das seis escalas serem constituídos por frases relativamente longas e complexas, foi sacrificada a tradução literal (sempre que necessário) em favor de uma formulação que respeitasse o conteúdo latente envolvido, adaptando-se à nossa realidade sociocultural. Esta versão revelou valores adequados de consistência interna para as seis escalas de BEP (valores entre .74 e .86) e para o conjunto dos itens (.93).

Relativamente à investigação mais recente centrada na adaptação das EBEP para estudantes do ensino superior, os estudos de Wagner, Bandeira e Josiane (2013), referem que, não só a tradução linguística é suficiente para a adaptação de instrumentos, mas também que alterações no estilo de redação e do conteúdo dos itens são indispensáveis neste processo (Beaton et al., 2000; Geisinger, 1994; Sandoval & Duran, 1998).

Corroborando os estudos sobre a dimensionalidade da *PWBS* (Cheng & Chan, 2005; Clarke, 2001; Van Dierendonck, 2007), o modelo teórico de seis fatores oblíquos apresentou o melhor ajuste quando comparado aos modelos de um ou dois fatores ortogonais. Apesar dos seis fatores das EBEP apresentarem correlações moderadas e elevadas, elas não estão suficientemente sobrepostas a ponto de serem colocadas num único traço latente. Reconhecemos que o método de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) tende a superestimar a correlação entre fatores oblíquos, devido à restrição de carga cruzada dos itens (Brown, 2006).

Todos os itens relativos ao estudo do BEP apresentaram cargas fatoriais adequadas, possuindo consistência interna satisfatória, apesar de serem eliminados alguns dos itens da escala inicial.

Podemos considerar que as EBEP agora adaptadas a estudantes do ensino superior português são constituídas por duas subescalas, uma relativa ao Bem-Estar Psicológico (BEP) e a outra relativa ao Mal-Estar Psicológico (MEP), cuja versão experimental final é constituída por 61 itens e não por 84 como na versão inicial (*PWBS*), ficando os itens distribuídos (anexo 10) da seguinte forma:

MEP: 3, 5, 8, 11, 12, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 59, 60, 61.

BEP: 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 47, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58.

A partir de uma abordagem que envolveu diferentes níveis de análise da adequação dos itens (tradução e avaliação da familiaridade) foi realizada a adaptação das *Psychological Well-Being Scales* numa amostra de estudantes do ensino superior, sendo denominada por Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) – *versão experimental – estudantes do ensino superior* (Ryff & Essex, 1992).

Foi satisfeita a expectativa teórica de que o modelo de melhor ajuste para o instrumento é o de dois fatores e não de seis, como referem quase todos os estudos realizados neste domínio e contexto. Contudo, estimamos que o instrumento seja útil no diagnóstico do bem-estar no âmbito psicológico mas de forma global.

Em síntese, a partir desta investigação, nomeadamente do estudo empírico apresentado neste capítulo, as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP), instrumento adaptado de *Psychological Well-Being Scales* de Ryff e Essex (1992), contribui para o conhecimento do bem-estar psicológico e do mal-estar psicológico, em estudantes do ensino superior português.

Sugerimos futuros estudos neste contexto, no sentido de investigar a validade das EBEP em termos de validade de critério, discriminante e funcionamento diferencial dos itens.

A amplitude das EBEP serão analisadas com outras variáveis, designadamente, sociodemográficas, pessoais e académicas, constituindo assim, o segundo estudo empírico deste trabalho de investigação a apresentar no próximo capítulo.

Capítulo

6

Estudo de um Modelo Multivariado de Bem-Estar Psicológico

Contributos das Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas

Este capítulo tem como principal objetivo analisar os efeitos das variáveis independentes (sociodemográficas, pessoais e académicas) nas diferenças individuais a nível da perceção dos estudantes sobre o seu bem-estar psicológico, bem como a análise dos efeitos preditores das mesmas variáveis.

De seguida passamos a apresentar as análises relativas ao estudo do modelo, em função de variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, consideradas habitualmente nos estudos sobre este domínio e relatados nos capítulos teóricos. Num segundo momento, procuraremos analisar se as variáveis independentes aqui estudadas são preditoras do bem-estar psicológico, nos estudantes do ensino superior, como foi operacionalizado e avaliado através das EBEP.

Análise das Diferenças Individuais e Contextuais do Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior

Começamos por considerar as variáveis independentes (sociodemográficas) e a sua interação, no sentido de procurar apreender possíveis fatores de variação dos resultados que ajudem a compreender os níveis de perceção sobre o bem-estar psicológico dos estudantes.

Após a análise aos pressupostos da normalidade e da homogeneidade relativos aos dados produzidos através da amostra, efetuámos os vários testes, considerando sempre, os testes paramétricos (*Kolmogorov-Smirnov* para testar se a distribuição amostral é normal, e *Teste Levene* para testar a homogeneidade de variâncias, *Teste t-Student*, para comparar uma ou duas médias, *ANOVA (one-way)*, para comparar médias de mais do que duas populações: análise de variância) para comparar populações a partir de amostras independentes e não paramétricos (*Teste Wilcoxon* para uma mediana populacional, *Wilcoxon-Mann-Whitney*, *Teste Kruskal-Wallis*) (Maroco, 2007).

Em função dos objetivos do nosso trabalho, delineamos algumas hipóteses de investigação que norteiam o campo de ação dos estudos empíricos, que passamos a enumerar.

Hipóteses de Investigação

Quanto às variáveis sociodemográficas, considerámos apenas o sexo e a idade, como variáveis pertinentes para o nosso estudo, na medida em que, alguns estudos (MacLeod, 2008; Roothman et al., 2003), referem que, não há diferenças estatisticamente significativas no bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, segundo a idade e o sexo. Deste modo, formulámos as hipóteses seguintes:

Hipótese 1. *Não existem diferenças significativas, no bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior, segundo o sexo.*

Hipótese 2. *Existe uma correlação positiva entre a idade e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

O desempenho académico poderá eventualmente contribuir também para o bem-estar psicológico. Neste contexto, propomos as hipóteses seguintes:

Hipótese 3. *Existe uma correlação positiva, entre o número de unidades curriculares concluídas e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, independentemente do ano de curso frequentado.*

Hipótese 4. *Há uma relação entre a média de curso até ao 1º semestre do 1º ano, a média até ao 1º semestre do 3º ano e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 5. *Não existem diferenças no bem-estar psicológico em estudantes do 1º e do 3º anos do ensino superior.*

No âmbito das estratégias de evitamento, alguns indivíduos são mais propensos a evitar informação, de modo a diminuir a percepção da ameaça sentida, sempre que a mesma ultrapassa um determinado limiar de importância ou relevância para gerar bem-estar psicológico.

Neste contexto, procuramos saber se, o mesmo se verifica nos estudantes do ensino superior, para o qual definimos as seguintes hipóteses:

Hipótese 6. *Existe uma relação entre o evitamento cognitivo (evitamento de cognições, pensamentos e imagens, dificuldade em evocar determinadas memórias ou em recordar acontecimentos do passado) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 7. *Existe uma correlação positiva entre o evitamento emocional (evitamento associado às emoções, desenvolvimento de sintomas psicossomáticos) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 8. *Não há relação entre evitamento comportamental / somático (evitamento associado ao isolamento social, tendência para adiar assuntos importantes) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

A autopercepção que os estudantes do ensino superior desenvolvem acerca das suas competências pessoais, estão relacionadas com fatores de saúde mental e de bem-estar (Rutledge, 1987; Pais Ribeiro, 1994). Assim, pensámos em formular uma hipótese, no sentido de sabermos, se essa relação também se verifica no bem-estar psicológico.

Hipótese 9. *Há uma relação entre as competências pessoais, nomeadamente, a competência académica, intelectual, atlética, aparência, amizades íntimas, aceitação social, humor e apreciação global e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Considerando que, a competência emocional também pode ser considerada uma dimensão associada ao bem-estar psicológico, já que outros autores consideram que, a competência emocional poderá ser importante em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, nomeadamente em contextos como a família, a escola e o trabalho, contribuindo assim, para comportamentos mais adaptativos e eficazes de bem-estar global (Bakker & Leiter, 2010), formulámos a ideia e a hipótese de verificar se essa relação também existe em estudantes do ensino superior. Para o efeito, formulámos a hipótese seguinte:

Hipótese 10. *Há uma relação entre a percepção emocional, expressão emocional, capacidade para lidar com emoções e o bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.*

Apesar da avaliação sobre satisfação tenha sido essencialmente utilizada em contextos organizacionais, a sua introdução recente em contextos educativos, nomeadamente em instituições do ensino superior, tem permitido associá-la positivamente tanto ao rendimento académico dos estudantes como à motivação e bem-estar dos estudantes (Bakker & Leiter, 2010).

Deste modo, é oportuno saber, se o mesmo se verifica em relação ao bem-estar psicológico, para o qual definimos uma nova hipótese.

Hipótese 11. *Há uma relação entre a satisfação académica, nomeadamente, a satisfação curricular, satisfação institucional, satisfação sócio relacional e o bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.*

Também o mal-estar psicológico parece estar associado às estratégias de evitamento.

Hipótese 12. *Existe uma relação entre as estratégias de evitamento comportamental /somático, cognitivo e emocional e o mal-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 13. *O bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior depende de características sociodemográficas, pessoais e académicas.*

Hipótese 14. *O bem-estar psicológico diferencia-se em estudantes do ensino superior, quando estes vivem em casa com ambos os pais.*

Hipótese 15. *Não há diferenças no bem-estar psicológico, segundo a natureza da instituição de ensino superior.*

Hipótese 16. *Existem diferenças no bem-estar psicológico em estudantes dos cursos de ciências da saúde, em relação às áreas científicas de ciências sociais e humanas e engenharias.*

Análise das Variáveis Sociodemográficas

Sexo

A variável sexo foi analisada a partir das respostas dos estudantes a uma única possibilidade das duas opções enunciadas: masculino ou feminino.

De acordo com os resultados constantes na tabela 27 verificamos que, em relação ao BEP, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino ($U=93311,000$; $p=0,859$). Alguns estudos confirmam este resultado, designadamente, Bakker e Leiter, (2010).

Os resultados obtidos confirmam a **Hipótese 1**. *Não existem diferenças significativas, no bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior, segundo o sexo.*

Tabela 27

Médias de Bem-Estar Psicológico em Função do Sexo

Bem-Estar Psicológico	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	U	Sig.
BEP	Masculino	350	2,31	0,29	93311,000	* 0,859 (ns)
	Feminino	537	2,32	0,28		

Nota: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; ns = não significativo. *ns = não significativo.

Idade

A idade é uma variável considerada em muitos estudos no domínio da psicologia e que pode ajudar a verificar mudanças qualitativas e quantitativas no funcionamento psicológico e bem-estar dos jovens estudantes do ensino superior, ao longo do seu desenvolvimento, daí a sua importância.

Os resultados obtidos e constantes na tabela 28 revelam que existe uma relação positiva entre a idade o bem-estar psicológico ($r=0,082$; $p=0,014$), o que poderá significar que, a idade está associada ao bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

Estes resultados, permitiram confirmar a **Hipótese 2**. *Existe uma correlação positiva entre a idade e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Tabela 28

Correlações Entre a Idade e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Idade		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,082*
16 – 30 ou mais anos	<i>p</i>	0,014

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns* = não significativo.

Contexto Familiar

A família nuclear (pai e mãe) representa cada vez mais, um grande contributo na educação e desenvolvimento pessoal dos jovens estudantes. Reconhecemos que, devido às mudanças económicas, políticas e sociais, os casais com filhos a estudar na universidade sentem que nem sempre podem acompanhar bem os seus filhos durante os estudos superiores, influenciando deste modo, o seu bem-estar.

Os resultados do nosso estudo apontam para uma diferença nesse cenário, em que o bem-estar psicológico dos estudantes que vivem em casa com ambos os pais, diferencia-se em relação às restantes modalidades do contexto familiar (com um dos pais, outros familiares), conforme valores constantes na tabela 29. Estes resultados vão ao encontro da **Hipótese 14**. *O bem-estar psicológico diferencia-se em estudantes do ensino superior, quando estes vivem em casa com ambos os pais.*

Tabela 29

Médias de Bem-Estar Psicológico em Função do Contexto Familiar

Bem-Estar Psicológico	Contexto Familiar	N	Média	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post hoc</i>
	Ambos os Pais (A)	556	.07714			
BEP	Com um dos Pais (B)	205	-.06714	5,534	0.003	A>B $p=0.003$
	Outros Familiares (C)	126	.03254			A>C $p=0.003$

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns* = não significativo. Foi utilizado o teste Tukey.

Para uma melhor interpretação dos resultados correlacionais do estudo, recorreremos à modalidade de interpretação de Levin (1987, citado por Laureano, (2011), as correlações podem assumir valores de .10 fraca; .50 moderada; .95 forte e 1 perfeita.

Análise das Variáveis Pessoais

Centrando-nos um pouco mais nas variáveis de carácter pessoal, nomeadamente ao nível do *coping*, avaliámos e analisámos as estratégias de evitamento, no sentido de compreendermos em que medida as estratégias adotadas pelos estudantes estão associadas ao seu bem-estar psicológico, cujos resultados passamos a apresentar.

Estratégias de Evitamento (Coping)

É possível que o evitamento seja uma estratégia eficaz e até adaptativa para gerar bem-estar psicológico (Cloitre, 1992).

De acordo com os resultados constantes na tabela 30, verificamos que, efetivamente existe uma relação positiva entre o evitamento cognitivo, emocional e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, ou seja, pensamos que, as estratégias cognitivas de evitamento, derivam de fatores relacionados com o evitamento através do bloqueio de pensamento e imagens que possam ativar determinado esquema ou fatores relacionados com a necessidade de distração para evitar que um esquema seja ativado (Young, 2007).

Tabela 30

Correlações Entre as Estratégias de Evitamento e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Evitamento		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,020 <i>ns</i>
Comportamental / Somático	<i>p</i>	0,544
	<i>r</i>	0,241**
Cognitivo	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,167**
Emocional	<i>p</i>	0,000

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Os resultados por nós encontrados, confirmam as seguintes hipóteses:

Hipótese 7. *Existe uma correlação positiva entre o evitamento emocional (evitamento associado às emoções, desenvolvimento de sintomas psicossomáticos) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 8. *Não há relação entre evitamento comportamental / somático (evitamento associado ao isolamento social, tendência para adiar assuntos importantes) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Hipótese 6. *Existe uma relação entre o evitamento cognitivo (evitamento de cognições, pensamentos e imagens, dificuldade em evocar determinadas memórias ou em recordar acontecimentos do passado) e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

Os resultados constantes na tabela 31, evidenciam que, as estratégias de evitamento parecem estar também associadas ao mal-estar psicológico dos estudantes do ensino superior.

Tabela 31

Correlações Entre as Estratégias de Evitamento e o Mal-Estar Psicológico (N)= 887

Evitamento		Mal-Estar Psicológico (MEP)
	<i>r</i>	-0,537**
Comportamental / Somático	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	-0,207**
Cognitivo	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	-0,297**
Emocional	<i>p</i>	0,000

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns: não significativo.

Em função dos resultados obtidos pensamos que os mesmos confirmam a **Hipótese 12.** *Existe uma relação entre as estratégias de evitamento comportamental /somático, cognitivo e emocional e o mal-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.*

Competências Pessoais

As variáveis relacionadas com as competências pessoais foram também estudadas no sentido de compreender até que ponto existe uma relação positiva entre as competências pessoais e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

Através dos resultados constantes na tabela 32 podemos observar que, competência académica, intelectual, atlética, aparência, amizades íntimas, aceitação social, humor e apreciação global, associam-se positivamente ao bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.

Tabela 32

Correlações Entre a Auto Perceção das Competências Pessoais e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Auto Perceção das Competências Pessoais		Bem Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,056
Criatividade	<i>p</i>	0,097
	<i>r</i>	0,076*
Competência académica	<i>p</i>	0,023
	<i>r</i>	0,180**
Competência intelectual	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,116**
Competência atlética	<i>p</i>	0,001

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Tabela 32 (continuação)

Correlações Entre a Auto Percepção das Competências Pessoais e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Auto Percepção das Competências Pessoais		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,126**
Aparência	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,106**
Amizades íntimas	<i>p</i>	0,002
	<i>r</i>	0,081*
Aceitação social	<i>p</i>	0,015
	<i>r</i>	0,034
Relações com os pais	<i>p</i>	0,308
	<i>r</i>	0,063
Relações amorosas	<i>p</i>	0,060

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Tabela 32 (continuação)

Correlações Entre a Auto Percepção das Competências Pessoais e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Auto Percepção das Competências Pessoais		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,147**
Humor	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,063
Moralidade	<i>p</i>	0,061
	<i>r</i>	0,173**
Apreciação global	<i>p</i>	0,000

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Através dos resultados obtidos e em função da hipótese por nós formulada previamente, aceitamos como válida a *Hipótese 9. Há uma relação entre as competências pessoais, nomeadamente, a competência académica, intelectual, atlética, aparência, amizades íntimas, aceitação social, humor e apreciação global e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

A competência emocional foi outra dimensão por nós estudada, à qual desejamos fazer referência no presente estudo, em termos de análise com o bem-estar psicológico, passando desde já a apresentar os respetivos resultados.

Competência Emocional

Do ponto de vista empírico, a inteligência ou competência emocional poderá ser importante em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, nomeadamente em contextos como a família, a escola e o trabalho, contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Noorbakhsh, Besharat, & Zarei, 2010).

Assim, globalmente, podemos afirmar que as capacidades cognitivas, ancoradas em adequadas competências emocionais e sociais, fomentam e promovem a melhoria das relações interpessoais, o sucesso na vida e o bem-estar global de cada um de nós.

Ora, deste ponto de vista, um dos desafios mais importantes no domínio da inteligência / competência emocional é considerar este numa perspetiva multidimensional (Noorbakhsh, Besharat, & Zarei, 2010).

Segundo os resultados da tabela 33, verificamos que, quanto maior for a inteligência /competência emocional, maior será o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior. Estes resultados vão ao encontro da literatura sobre inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997). No domínio da capacidade para lidar com emoções, a correlação é mais forte, seguido da expressão emocional. Reconhecemos que, na generalidade das pessoas são estas as dimensões mais significativas que podem ser determinantes no sucesso e bem-estar psicológico, uma vez que permitem ultrapassar obstáculos e por vezes para obter situações de sucesso na liderança pessoal e académica (Taksic, 2000).

Tabela 33

Correlações Entre as Dimensões da Competência Emocional e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Dimensões da Competência Emocional		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,445**
Percepção emocional	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,529**
Expressão emocional	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,567**
Capacidade para lidar com emoções	<i>p</i>	0,000

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Os resultados parecem confirmar a **Hipótese 10**. *Há uma relação entre a percepção emocional, expressão emocional, capacidade para lidar com emoções e o bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior.*

Análise das Variáveis Acadêmicas

Ano de Frequência Acadêmica

Inicialmente entendemos que, o ano acadêmico que os estudantes frequentam poderia ser diferenciador do bem-estar psicológico, atendendo a muitos motivos relacionados com o processo de adaptação no 1º ano de frequência no ensino superior. Mais tarde mudámos de ideia uma vez que, há muitos estudantes quer no 1º quer no 3º anos apresentam situações de reduzido bem-estar psicológico. Neste contexto, os resultados do nosso estudo apontam para a não existência de diferenças significativas do ponto de vista estatístico ($U=90408,500$; $p=0,051$), no bem-estar psicológico, entre estudantes do 1º ano e do 3º ano, conforme resultados constantes na tabela 34.

Tabela 34

Médias de Bem-Estar Psicológico em Função do Ano de Frequência do Curso

Bem-Estar Psicológico	Ano de Frequência	N	Mean Rank	U	Sig.
BEP	1º Ano	412	425,94	90408,500	* 0,051 (<i>ns</i>)
	3º Ano	475	459,67		

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo

Estes resultados vão ao encontro da **Hipótese 5**. *Não existem diferenças no bem-estar psicológico em estudantes do 1º e do 3º anos do ensino superior.*

Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico constitui para muitos estudantes motivo de grande satisfação e bem-estar, principalmente quando as unidades curriculares começam a ser objeto de aprovação. Vários podem ser os motivos dessa aprovação, a capacidade cognitiva, emocional e até social, na medida em que, os estudantes desenvolvem atitudes de motivação que podem influenciar a aprendizagem e o sucesso no decorrer do percurso acadêmico. Os resultados constantes na tabela 35 revelam que, o desempenho acadêmico está associado ao bem-estar psicológico. Quanto maior for o número de unidades curriculares concluídas maior será o nível de bem-estar psicológico dos estudantes. Os resultados obtidos pelos estudantes, nomeadamente as médias até ao 1º semestre do 1º ano, bem como a média obtida pelos estudantes até ao 1º semestre do 3º ano, poderá contribuir para a promoção do nível de bem-estar psicológico.

Tabela 35

Correlações Entre o Desempenho Académico e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Desempenho Académico		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	-0,001
Número de unidades curriculares inscrito	<i>p</i>	0,966
	<i>r</i>	0,075*
Número de unidades curriculares concluídas	<i>p</i>	0,026
	<i>r</i>	-0,076*
Média do 1º semestre do 1º ano	<i>p</i>	0,023
	<i>r</i>	0,97**
Média do curso até ao 1º semestre do 3º ano	<i>p</i>	0,004

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns: não significativo

Estes resultados confirmam as hipóteses seguintes:

Hipótese 3. *Existe uma correlação positiva, entre o número de unidades curriculares concluídas e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, independentemente do ano de curso frequentado.*

Hipótese 4. *Há uma relação entre a média de curso até ao 1º semestre do 1º ano, a média até ao 1º semestre do 3º ano e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.*

A confirmação das hipóteses corroboram estudos realizados e consultados no âmbito da revisão da literatura, nomeadamente, Noorbakhsh, Besharat e Zarei, (2010).

Centrando-nos agora nas variáveis de satisfação académica foi nosso propósito analisar em que medida estas variáveis estão associadas ao bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, cujos resultados passamos a apresentar.

Satisfação Acadêmica

Várias análises conduzidas sobre a satisfação acadêmica confirmaram a estrutura tridimensional (Albieri, Ruini & Fava, 2006).

De referir também que, apesar das especificidades inerentes a cada uma das áreas /dimensões da satisfação acadêmica, a investigação desenvolvida tem evidenciado alguma consistência no padrão dos resultados obtidos justificando-se a utilização de uma medida mais fina (por dimensões), do que uma medida mais global da satisfação acadêmica, associada ao bem-estar dos estudantes do ensino superior (Soares, 2003).

Reconhecemos que, a satisfação curricular, que define o grau de satisfação dos estudantes em relação às atividades e à organização geral do curso que frequentam, inclui, ainda a avaliação dos estudantes em relação ao investimento pessoal no curso e à qualidade das relações estabelecidas com os professores; a satisfação institucional, isto é, o grau de satisfação dos estudantes em relação às infra estruturas, serviços e equipamentos disponíveis no campus que frequentam, inclui, a avaliação dos estudantes em relação às atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição e à qualidade das relações estabelecidas com os funcionários da instituição; a satisfação sócio relacional que define o grau de satisfação dos estudantes em relação à vida acadêmica e à qualidade das relações estabelecidas com os colegas do seu e de outros cursos da instituição frequentada. Inclui, ainda, a avaliação dos estudantes em relação à qualidade das relações estabelecidas com os familiares e/ou outras figuras significativas, estão relacionadas com o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior, visto que, quanto maior for o grau de satisfação acadêmica, maior o nível de bem-estar psicológico.

De acordo com os resultados encontrados na análise correlacional, constantes na Tabela 36, verificamos que, a satisfação socio relacional é a mais dominante em relação ao bem-estar psicológico dos estudantes, seguida da satisfação curricular. A satisfação institucional é a dimensão da satisfação acadêmica menos valorizada pelos estudantes, embora os resultados obtidos vão ao encontro da relação com o bem-estar psicológico.

Tabela 36

Correlações Entre as Dimensões da Satisfação Académica e o Bem-Estar Psicológico (N)= 887

Dimensões da Satisfação Académica		Bem-Estar Psicológico (BEP)
	<i>r</i>	0,378**
Satisfação curricular	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,297**
Satisfação institucional	<i>p</i>	0,000
	<i>r</i>	0,390**
Satisfação sócio relacional	<i>p</i>	0,000

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo.

Em função dos resultados analisados acreditamos que os mesmos parecem evidenciar alguma possibilidade da satisfação académica ter uma associação com o bem-estar psicológico nos estudantes do ensino superior. Estes resultados confirmam a **Hipótese 11**. *Há uma relação entre a satisfação académica, nomeadamente, a satisfação curricular, satisfação institucional, satisfação sócio relacional e o bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior*. Assim, verificamos que, quanto maior for o grau de satisfação académica dos estudantes do ensino superior, maior será o seu bem-estar psicológico.

Natureza da Instituição

No âmbito das instituições de ensino superior e atendendo à missão do próprio ensino superior, existe em Portugal a ideia de que, as instituições públicas por vezes, não atendem e assistem os estudantes da melhor maneira possível, através dos diversos órgãos internos e serviços, para além de toda a equipa pedagógica, professores e coordenadores, por falta de condições e acessos a pessoas e a serviços de apoio. Nas instituições privadas, a ideia é de maior apoio e melhor proximidade de pessoas e serviços, facilitando assim, todo o processo de aprendizagem, de sucesso, de adaptação, integração e de desenvolvimento dos estudantes, o que poderá influenciar o bem-estar dos estudantes em geral e o bem-estar psicológico, em particular.

Os resultados do nosso estudo revelam que, o bem-estar psicológico dos estudantes não varia em função da natureza da instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada, conforme indicadores constantes na tabela 37.

Estes resultados vão de encontro à hipótese previamente formulada nos seguintes termos:

Hipótese 15. *Não há diferenças no bem-estar psicológico, segundo a natureza da instituição de ensino superior.*

Tabela 37

Médias de Bem- Estar Psicológico em Função da Natureza da Instituição

Bem-Estar Psicológico	Natureza da Instituição	N	Mean Rank	U	Sig.
BEP	Pública	562	442,86	90684,000	* 0.862 (<i>ns</i>)
	Privada	325	445,97		

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ns*: não significativo

Área Científica do Curso Frequentado

O curso frequentado por muitos estudantes em Portugal, nem sempre corresponde ao elevado nível de motivação, vocação e satisfação, devido a motivos e fatores que nem sempre é possível corresponder no momento de acesso ao ensino superior. O curso que não foi escolhido em primeira opção, a cidade e a instituição que não foram desejadas, os colegas e os familiares que não podem ficar juntos dos estudantes e a separação psicológica dos pais, podem influenciar o bem-estar psicológico dos estudantes. Contudo, a área científica do curso frequentado pode ser diferenciadora do bem-estar dos estudantes.

Os resultados do nosso estudo, indicam existir uma diferença no bem-estar psicológico dos estudantes que frequentam cursos na área da saúde, em relação aos estudantes que frequentam cursos nas áreas das ciências sociais e humanas, assim como nas engenharias, conforme resultados constantes na tabela 38.

Estes resultados vão de encontro à hipótese previamente formulada nos seguintes termos: **Hipótese 16.** *Existem diferenças no bem-estar psicológico em estudantes dos cursos de ciências da saúde, em relação às áreas científicas de ciências sociais e humanas e engenharias.*

Tabela 38

Médias de Bem-Estar Psicológico em Função da Área Científica do Curso Frequentado

Bem-Estar Psicológico	Área Científica	N	Média	F	p	Post hoc
BEP	C. Sociais Humanas(A)	653	.08623	6,132	0.002	B>A p=0.017
	C. da Saúde (B)	139	.13266			B>C p=0.001
	Engenharias (C)	95	-.08532			A>C p=0.001

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não significativo. Foi utilizado o teste Tukey.

No momento seguinte iremos apresentar o estudo do modelo de regressão linear sobre os efeitos das variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, no bem-estar e mal-estar dos estudantes do ensino superior, conforme figura 3 (anexo 12).

Preditores de Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Análise Fatorial Confirmatória de um Modelo Multivariado

Os modelos de regressão linear múltipla multivariada (RLMM) são modelos onde se assume uma relação do tipo linear entre duas ou mais variáveis endógenas (dependentes ou critério) e duas ou mais variáveis exógenas (independentes ou predictoras) manifestas (Maroco, 2010).

Análise Estatística

No âmbito do estudo de validação de um modelo multivariado de bem-estar psicológico, para estudantes do ensino superior português, foi realizada a regressão linear múltipla multivariada entre as variáveis BEP e MEP (variáveis dependentes), considerando para o

efeito, as variáveis: capacidade para lidar com emoções, satisfação sócio relacional, expressão emocional, satisfação curricular, amizades íntimas, sexo³, ano de frequência e apoio económico (BEP). As variáveis, evitamento comportamental somático, humor, satisfação institucional, satisfação sócio relacional, sexo, competência intelectual, capacidade para lidar com emoções, expressão emocional, apoio económico, relações com os pais, percepção emocional, apreciação global e competência atlética (MEP) (variáveis independentes).

A significância dos coeficientes de regressão foi avaliada após estimação dos parâmetros pelo método da máxima verosimilhança implementado no software AMOS (V. 20, SPSS Inc. Chicago, IL). A existência de *outliers* foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D^2) e a normalidade das variáveis foi avaliada pelos coeficientes de assimetria e curtose uni e multivariada. Nenhuma variável apresentou valores de Sk e Ku indicadores de violações severas à distribuição Normal (assimetria <3 e curtose <10 , ver Maroco, 2010). Não se observaram também valores de $DM2$ indicadores da existência de outliers nem correlações suficientemente fortes entre as variáveis exógenas que indicassem possíveis problemas com a multicolinearidade.

Os *VIF* foram calculados com o *SPSS Statistics* (v. 20, SPSS, Inc) e nenhuma variável apresentou *VIF* indicadores de multicolinearidade. Consideram-se estatisticamente significativos os efeitos de com $p < 0.05$.

Resultados

O modelo ajustado explica 89% e 88% da variabilidade das variáveis BEP e MEP respetivamente.

A figura 3 (anexo 12) apresenta o modelo com as estimativas estandardizadas dos coeficientes de regressão e dos R^2 das variáveis dependentes.

Na tabela 39 podemos observar os índices de qualidade do ajustamento ao modelo.

³ A variável sexo é uma variável nominal dicotómica que foi codificada como variável *dummy* (0-M e 1-F) e como tal pode entrar no modelo de regressão, já que as variáveis *dummy* têm propriedades intrinsecamente quantitativas. Naturalmente, o modelo clássico de regressão exige que ambos os tipos de variáveis (dependentes e independentes) sejam quantitativos (Maroco, 2010, p. 127).

Tabela 39

Índices de Adequação dos Modelos Fatoriais Testados Através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) de um Modelo Multivariado de Bem-Estar Psicológico, Ajustado a uma Amostra de 887 Estudantes do Ensino Superior.

<i>Estudos</i>	<i>X²</i>	<i>X²/df</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>PCFI</i>	<i>MECVI</i>
Modelo 1	873.831	10.9	0.82	0.91	0.65	0.11	0.427	1.196
Modelo 2	259	9.268	0.947	97	0.71	0.097	0.173	0.623
Modelo 3	16.807	1.681	0.998	0.998	0.976	0.028	0.065	0.390

Nota: Todos os valores de X² são significativos a um nível de p < 0.01: Maroco, (2010, p. 51).

Os resultados revelam muito bom ajustamento do modelo, o que nos permite concluir que, em função dos indicadores apresentados, o modelo tende mais para um modelo multivariado do que multidimensional de bem-estar psicológico. Assim, em função dos resultados obtidos podemos confirmar a **Hipótese 13**. *O bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior depende de características sociodemográficas, pessoais e académicas.*

Na tentativa de procedermos à delimitação do período de vida académica dos estudantes entre as idades 18 e 30 anos, foi possível analisar o bem-estar psicológico destes jovens. Deste modo, a relação entre a idade e o bem-estar psicológico durante a vida de estudante do ensino superior não se expressa, integralmente, através de um padrão linear, mas sim, através de períodos alternados de menor e maior bem-estar, à medida que a idade dos estudantes avança. Enquanto estudantes verificamos que no início da vida académica (entrada para o 1º ano), os estudantes revelam menor bem-estar psicológico atendendo aos aspetos da adaptação ao mundo do ensino superior e que irá aumentar com a continuidade e adaptação ao contexto, o que justificam alguns estudos neste domínio (Albieri, Ruini, & Fava, 2006).

Estudos desenvolvidos com o instrumento EBEP que acabamos de adaptar para a população de estudantes do ensino superior e considerando as seis dimensões do modelo *PWB*, verificamos que, a variável idade é significativa nos fatores autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal e relações positivas com os outros, sendo que, os estudantes mais velhos são os que apresentam níveis de maior bem-estar psicológico mesmo em todas as dimensões que constituem o referido instrumento. Outros estudos referem que, a dimensão objetivos na vida é a que obtém menor nível de bem-estar psicológico de todas as escalas que constituem o referido instrumento (Ryff & Essex, 1992).

A idade é uma variável geralmente utilizada para investigar as mudanças nos níveis do bem-estar psicológico em função de diferentes etapas do ciclo vital, enquanto o nível educacional proporciona comparar níveis de bem-estar psicológico em razão do *status* socioeconômico (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

No entanto, estudos como o de Bizarro (1999) evidenciam uma tendência para o bem-estar psicológico diminuir com a idade, ou seja à medida que o sujeito evolui na idade diminui o bem-estar psicológico. Esta diferença de resultados também pode estar relacionada com a metodologia e instrumento utilizado.

Segundo o modelo *PWB*, o estudo inicial de Ryff (1989b) analisou as diferenças de bem-estar psicológico entre três períodos distintos do curso de vida: jovens, adultos e idosos cujo efeito diferenciador encontramos em todas as dimensões à exceção das variáveis aceitação de si e relações positivas com os outros.

Em relação aos idosos, o maior índice de bem-estar psicológico foi obtido nas dimensões crescimento pessoal e objetivos na vida; os jovens obtiveram maior bem-estar psicológico na dimensão domínio do meio; os adultos evidenciaram maior bem-estar psicológico na dimensão crescimento pessoal. Outros estudos posteriores (Ferreira & Simões, 1999; Novo, 2003) referiram resultados idênticos à exceção da dimensão autonomia (Novo, 2003) e relações positivas com os outros (Ryff & Keys, 1995).

Estudos com estudantes universitários tendem a ser contraditórios, na medida em que enquanto alguns reportam associações lineares positivas entre a idade e certas dimensões do Bem-Estar Psicológico (Kitamura et al., 2004; Vleioras, 2005; Vleioas & Bosma, 2005), outros há (e.g. Kafka & Kozma, 2002), que não evidenciam quaisquer relações entre a idade e o bem-estar psicológico.

Ao compararmos os resultados do nosso estudo (tabela 28) com estudos anteriormente referidos, constatamos que, na maioria dos casos existe uma relação entre a idade e o bem-estar psicológico, ($r=0,082; p=0,014$) o que corrobora as evidências empíricas (Keyes, 2002; Vleioas & Bosma, 2005) reveladas nos diferentes correlatos da investigação realizada neste constructo e contexto.

Ao compararmos a dimensão global do bem-estar psicológico segundo o sexo, podemos verificar que o bem-estar psicológico não variou a nível transversal entre rapazes e raparigas ($U=93311,000$) $M=2,31$; $M=2,32$, $p= 0,859$) (tabela 27) apesar da existência de certas variabilidades, quando considerada a multidimensionalidade do bem-estar. Esta ausência de equivalência entre sexos suporta a tendência para a demonstração de certas especificidades na determinação do bem-estar, pelo que se verificam diferenças consistentes, no sentido da superioridade das raparigas nas escalas originais das EBEP, designadamente nas escalas de crescimento pessoal e relações positivas, enquanto o oposto acontece para a escala aceitação de si, em comparação com os rapazes.

A escala aceitação de si é considerada de modo recorrente, como um aspeto essencial do funcionamento psicológico positivo, traduzido na atitude de aceitação dos múltiplos aspetos do *self* e das qualidades negativas ou positivas (Novo, 2003; Ryff, 1989a).

Numa primeira análise, a situação verificada para a dimensão aceitação de si, reflete, em parte e segundo estudos realizados (Barker & Galambos, 2003; Albieri, Ruini & Fava, 2006). as exigências socioculturais às quais as raparigas estão mais propensas e que se centralizam primordialmente na aparência corporal durante a adolescência e a frequência do ensino superior.

Muitos foram os estudos realizados, dos quais já demos conta nos capítulos anteriores (Kitamura et al., 2004; Moreira, 2001; Vleioras, 2005; Vleioras & Bosma, 2005), que analisaram a variável sexo nas seis dimensões /escalas das EBEP, cujos resultados parecem revelar que as raparigas tendem para níveis inferiores na dimensão aceitação de si. Por outro lado, os rapazes registam resultados médios inferiores, indo ao encontro de algumas evidências empíricas no bem-estar psicológico, quer em adolescentes, quer em adultos (Albieri et al., 2006).

Os estudantes universitários (Kitamura et al., 2004; Moreira, 2001; Vleioras, 2005) assim como adultos de diferentes culturas (Ryff, 1989b, Ryff & Keyes, 1995) parecem evidenciar um contínuo aperfeiçoamento e enriquecimento pessoal associados à abertura de novas experiências de vida, a par da capacidade para criar e manter relações interpessoais significativas, sendo estas as principais dimensões em que o sexo feminino evidencia superioridade quando comparado com o masculino, embora alguns estudos não refiram estes resultados de forma tão linear (Novo, 2003; Ruini et al., 2003).

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, assim como outros, (Kitamura et al., 2004; Moreira, 2001; Vleioras, 2005), podemos referir que apesar dos adolescentes e dos adultos do sexo masculino e feminino a frequentarem o ensino superior, apresentarem valores idênticos de bem-estar psicológico (resultado global), existem certas especificidades diferenciais que contrariam a estabilidade da avaliação do funcionamento psicológico positivo, revelando assim, características da multidimensionalidade do modelo PWB. Admitindo o sentimento de si tal como expresso ao longo da formação da identidade durante a frequência do ensino superior, este surge como uma representação mental do estudante acerca da sua personalidade, num dado enquadramento sociocultural.

Analisando de forma global as variáveis sociodemográficas (idade/sexo) que acabámos de apresentar, entendemos que a interação entre a idade e o sexo não é importante na diferenciação do bem-estar psicológico de forma global, embora essa disposição se inverta quando considerada a multidimensionalidade do bem-estar psicológico. Assim, apesar de não se constatar uma verdadeira diferença no nível total de bem-estar psicológico entre o sexo, denota-se que o efeito combinado das variáveis idade e sexo, contribuem para uma distinção da dinâmica e magnitude das facetas do bem-estar psicológico.

Segundo estudos realizados (Vasconcelos-Raposo et al., 2005; Damon et al., 2003; Figueira, 2013), verificamos que quanto à hierarquização das escalas em cada um dos grupos de idade por sexo, as diferentes dimensões tendem a ser ordenadas de forma idêntica, destacando-se duas escalas. A escala dos objetivos na vida assume-se como a que apresenta mais dificuldades na conquista do bem-estar psicológico (idade/sexo). Se atendermos à realidade sociocultural nacional, podemos verificar que os inúmeros indicadores sociodemográficos relativos ao desemprego podem explicar, em parte, estes resultados, uma vez que que, muitos estudantes que frequentam o ensino superior, não sabem qual o rumo que podem dar à sua vida.

O envolvimento estrutural no percurso académico por parte dos estudantes do ensino superior, além de fomentar a aquisição de um conjunto de competências afetivas, sociais e educativas e também visa o desenvolvimento de um conjunto de capacidades associadas ao mundo profissional, que no futuro próximo, será exercida como forma autonomia e independência durante a idade adulta.

Outra dimensão/escala das EBEP prende-se o crescimento pessoal, que ao contrário dos objetivos na vida, tende a ser mais salientado pelo sexo feminino e por estudantes mais velhos. Esta dimensão tem como propósito operacionalizar a necessidade de atualização das potencialidades de cada pessoa, como um dos critérios da saúde mental positiva (Ryff, 1989b). De entre as seis dimensões definidas, o crescimento pessoal é aquela que mais se aproxima do termo *eudaimonia*, conceito sustentado em valores humanistas que pretende exprimir a capacidade de auto realização (Keyes, 2002, 2003, 2004, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998a, 1998b; Waterman, 1993).

O crescimento pessoal segundo a idade e o sexo surge realçado por parte dos estudantes mais velhos e do sexo feminino (Waterman, 1993).

Apesar de não avaliarmos o efeito combinado da idade e do sexo no bem-estar psicológico global, destacamos que as seis dimensões das EBEP contribuem com distintas dinâmicas para o bem-estar psicológico nos diferentes idades e sexos, sendo necessário futuros estudos de índole longitudinal para esclarecer aspetos de desenvolvimento e variações no bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior.

No âmbito das variáveis pessoais que fazem parte do nosso estudo empírico, realçamos as estratégias de evitamento, associadas ao *coping*. Os resultados obtidos no nosso estudo (tabela 30) apontam para uma correlação positiva e muito significativa entre as estratégias de evitamento cognitivo e emocional ($r=0,241;p=0,000;r=0,167; p=0,000$), adotadas pelos estudantes do ensino superior face ao seu bem-estar psicológico.

Relativamente às competências pessoais como contributo para o bem-estar psicológico, os resultados do nosso estudo revelam que existe uma relação positiva e significativa entre as competências pessoais e o bem-estar psicológico nos estudantes do ensino superior.

Os resultados referidos são significativos nas competências: académica ($r=0,076;p=0,023$), intelectual ($r=0,180;p=0,000$), atlética ($r=0,116;p=0,001$), aparência ($r=0,126;p=0,000$), amizades íntimas ($r=0,106;p=0,002$), aceitação social ($r=0,081;p=0,015$), humor ($r=0,147;p=0,000$).

Existe uma relação significativa do ponto de vista global entre as competências pessoais e o bem-estar psicológico ($r=0,173;p=0,000$), nos estudantes do ensino superior. (tabela 32). Estes resultados espelham bem o que a literatura refere em estudos desenvolvidos por Kashdan, Barrios, Forsyth e Steger (2006), cujos resultados mostraram haver uma associação forte entre as competências pessoais, o estilo de vida saudável e o bem-estar psicológico.

Nos últimos anos tem-se defendido o retorno à avaliação das percepções sobre competências pessoais em vez da avaliação da competência através de objetivos clássicos. Dada a importância que esta variável constitui para o bem-estar psicológico entendemos incluir a mesma no nosso estudo, cujos resultados são muito positivos e muito significativos. Assim, existe uma relação forte e significativa entre a competência emocional e o bem-estar psicológico evidenciada pelos resultados das diferentes dimensões nomeadamente: percepção emocional ($r=0,445;p=0,000$), expressão emocional ($r=0,529;p=0,000$), capacidade para lidar com a emoção ($r=0,567; p=0,000$) (tabela 33).

Apesar dos estudos por nós conhecidos até ao momento, não revelarem grandes resultados significativos, outros em número mais reduzido revelam que, a competência emocional / inteligência emocional está associada à qualidade de vida e do bem-estar psicológico de jovens e adultos em diversos contextos sociais (Mayer & Salovey, 1997).

A inteligência emocional está relacionada com a competência para reconhecer os próprios sentimentos e dos outros, para gerir as próprias emoções e os relacionamentos, bem como lidar com as dificuldades encontradas no curso de vida. Vários estudos (Albieri, Ruini, & Fava, 2006). demonstraram uma relação significativa entre a inteligência emocional e o bem-estar psicológico. Assim, Grossbaum e Bates, (2002). definiram inteligência emocional como capacidade de perceber distintos estados emocionais de outras pessoas, especialmente as que respeitam aos estados de ânimo, motivações intenções e temperamento.

Esta formulação é compatível com a proposição de Goleman (2006) que acreditam que as dimensões empatia e sociabilidade e a auto motivação está na base da elaboração e da construção das interações sociais, bem como da manutenção das competências psicossociais, motivo pelo qual está associado ao bem-estar psicológico.

Os mesmos estudos (Albieri, Ruini & Fava, 2006), referem ainda que, comparando os grupos etários e o sexo, existem diferenças significativas. Em relação à inteligência emocional, os homens são mais auto motivados do que as mulheres e há uma leve tendência

dos homens também para serem mais auto conscientes independentemente da idade. A realidade das famílias monoparentais tem ganho uma maior dimensão, tal como os dados de alguns estudos referem. Segundo um estudo de Goleman, (1997), 86% dos jovens estudantes viviam com ambos os pais e 9,8% encontravam-se numa estrutura monoparental. Entre 2001 e 2002, 82,2% dos jovens estudantes viviam com ambos os pais e apenas 10% encontravam-se numa situação de monoparentalidade.

Os resultados do nosso estudo mostram que, maioritariamente os estudantes (62,7%) vivem com ambos os pais (tabela 9), diferenciando-se o bem-estar psicológico neste contexto familiar, em relação aos que vivem apenas com um dos pais ($F(5,534);p=0,003$), (tabela 29).

Em nosso entender, o presente estudo reflete, em grande medida, a tendência do elevado número de divórcios ocorrido na última década, podendo assumir como determinantes os fatores relacionados com o contexto sociocultural, banalização do divórcio como solução para a resolução de conflitos matrimoniais, incompatibilidades entre os domínios profissional e familiar, mães solteiras, entre outros. Reconhecemos também que, a tradição conservadora da família nuclear fundada no casamento é um dos fatores que contribuem para essa diferença. (Kashdan, Barrios, Forsyth, & Steger, 2006).

Quando analisada a multidimensionalidade do bem-estar psicológico proposto por Carol Ryff, o presente fator assume-se como influente na diferenciação dos grupos, pelo que os estudantes que vivem com ambos os pais, reportam a valores médios superiores de competências ao nível do domínio do meio, bem como nas relações positivas com os outros.

Frequentemente os contributos da família refletem na realidade as suas condições sociais e económicas. Para além das diferenças em certas facetas do bem-estar psicológico, os estudantes de famílias com uma estrutura tradicional (pai, mãe e filhos) reportam maiores níveis socioeconómicos (Kashdan et al.).

Além das melhores circunstâncias socioeconómicas que caracterizam as famílias ditas normais, parece evidente que nestas, os pais através da sua interação e suporte afetivo e emocional proporcionam melhores expectativas associadas às transformações do bem-estar psicológico (Wagner, Denise & Josiane, 2013).

Na análise global dos resultados, podemos afirmar que, efetivamente há uma relação entre o contexto familiar e o bem-estar psicológico.

Se olharmos para a especificidade de cada uma destas facetas concluímos que, os estudantes de estruturas familiares nucleares que vivem com ambos os pais, diferenciam-se do bem-estar psicológico dos estudantes que vivem apenas com um dos pais (Wagner, Denise & Josiane, 2013).

Considerámos no início do nosso projeto de investigação, a ideia de que o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior poderia diferenciar-se do 1º para o 3º ano. Com base nos resultados obtidos no presente estudo, verificamos que não existem diferenças do 1º ano para o 3º ano ($U=90408,500$; $p=0,051$), (tabela 34). De salientar que, à medida que os estudantes vão evoluindo nas instituições e no sistema de ensino superior, poderiam também evoluir em termos de bem-estar psicológico, uma vez que os estudantes do 3º ano estão muito mais adaptados e já desenvolveram mecanismos de evolução no sistema, enquanto que os estudantes do 1º ano, apresentam maior probabilidade de não adaptação e de desenvolvimento, nas instituições e em todo o sistema de ensino superior.

Consideramos que as áreas científicas são por vezes significativas quando associadas à vocação e à motivação dos estudantes, o que poderá traduzir um forte fator para o bem-estar psicológico. Os resultados obtidos no nosso estudo empírico parecem evidenciar uma certa diferenciação entre as áreas científicas (ciências sociais e humanas / engenharias) dos cursos frequentados pelos estudantes, ($F_{6,132}$; $p=0,002$), para um nível de significância de $p<0,05$ (tabela 38).

Relativamente à natureza da instituição de ensino superior, os resultados do nosso estudo (tabela 37) revelam não existir diferença significativa do ponto de vista estatístico ($U=90684,000$; $p=0,862$). As instituições públicas tendem a oferecer aos estudantes melhores condições em termos de credibilidade e garantia para o mercado de trabalho, cuja missão já não é tanto a oferta de conteúdos programáticos, mas de competências para a vida pessoal, social e profissional.

Segundo Seligman, Steen, Park e Peterson, (2005), os custos elevados do abandono e da repetição, tanto do ponto de vista psicológico como financeiro, tanto para os estudantes como para as instituições é uma condição à qual as instituições não podem, nem devem estar alheios, sob pena de poderem não corresponder às expectativas dos estudantes e afetarem o seu bem-estar psicológico.

Por seu lado, Seligman, Steen, Park e Peterson, (2005) alertam para a necessidade de uma articulação coerente entre as estruturas educativas do ensino superior e os seus atores, no que concerne à complexidade do fenómeno do sucesso e do bem-estar dos estudantes.

A avaliação do desempenho académico não constitui tarefa fácil, tendo em conta a subjetividade e todos os fatores associados, designadamente quem avalia e o que se avalia.

Partimos de alguns indicadores nomeadamente número de unidades curriculares inscritas e concluídas (desempenho académico) na tentativa de conhecermos a possibilidade de haver alguma relação significativa com o bem-estar psicológico. Os resultados obtidos parecem evidenciar uma relação positiva e significativa entre o número de unidades curriculares concluídas e o bem-estar psicológico ($r=0,075;p=0,026$), (tabela 35). Resultado que não nos surpreende, na medida em que à medida que os estudantes vão concluindo as unidades curriculares mais se sentem capazes de ter sucesso e mais próximo estão do fim do curso. O mesmo se verifica com as médias até ao 1º semestre do 1º ano, sendo mais significativos os valores das médias até ao 1º semestre do 3º ano (tabela 35).

Embora o conceito de satisfação académica não reúna consenso na literatura, sendo definida como uma avaliação ora cognitiva (Okun, & Weir, 1990), ora afetiva (Bean, & Brandley, 1986), partimos da conceção de Astin (1997) que a define como uma avaliação subjetiva, que combina tanto componentes cognitivos como afetivos.

Apesar da satisfação académica constituir uma das variáveis mais negligenciadas na literatura teórica e empírica dedicada aos estudantes do ensino superior (Astin, 1997; Bean & Brandley, 1986), sendo acusada de não ser sistemática da ausência de referenciais teóricos e de problemas metodológicos, nomeadamente no que se refere à sua instrumentação a verdade é que nos últimos anos, se assiste a um interesse renovado pelo seu estudo e avaliação (Okun, & Weir, 1990).

Este interesse parece resultar tanto dela se ter vindo a assumir como uma importante medida de avaliação da qualidade institucional das instituições de ensino superior e dos programas educativos nelas ministrados, como do reconhecimento crescente da influência das variáveis de natureza afetiva na qualidade dos resultados académicos obtidos, incluindo o próprio rendimento e os comportamentos face ao bem-estar psicológico.

Os estudos conduzidos por Almeida (2002; Araújo, 2005; Soares, 2003) revelam de forma consistente com o que tem sido verificado na literatura internacional (Benjaminim & Hollings, 1997; Betz, Klingensmith & Menn, 1970; Astin, 1997) que os fatores pré-universitários dos estudantes (sexo, classificações de ingresso, opções de entrada, nível sócio económico), parecem ter um impacto pouco significativo nos níveis de satisfação obtidos associada (Astin, 1997; Bean & Brandley, 1986).

Contudo, as variáveis de natureza contextual, como a área científica do curso frequentado, contexto familiar, natureza da instituição e desempenho académico, parecem exercer maior influência nos níveis de satisfação obtidos, no que respeita às dimensões institucionais e relacionais dos estudantes.

Os resultados do nosso estudo (tabela 36) revelam uma associação positiva e significativa em todas as dimensões, entre a satisfação académica e o bem-estar psicológico, designadamente: (satisfação curricular, $r=0,378$; $p=0,000$; satisfação institucional, $r=0,297$; $p=0,000$, satisfação sócio relacional, $r=0,390$; $p=0,000$).

Com estes resultados verificamos que a satisfação académica poderá ser um bom preditor do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, o que nem sempre acontece, porque podemos estar satisfeitos do ponto de vista institucional, curricular ou relacional e não nos encontrarmos bem psicologicamente.

Após a discussão dos resultados obtidos através de variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas associadas ao bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior português, foi necessário validar o modelo que confirme essas relações.

Não vamos deter-nos em pequenos detalhes do modelo, mas sim e apenas referir aspetos globais do mesmo, que passamos a descrever.

Considerámos à partida que, um modelo multivariado representa por vezes contornos de alguma complexidade e pouca exatidão nos resultados que esperamos encontrar. No estudo por nós desenvolvido e que teve por objetivo validar o modelo acima referido, utilizámos uma metodologia quantitativa, cujo tratamento estatístico foi desenvolvido e foi necessário para podermos validar o respetivo modelo. Estamos a referir a Análise Fatorial Confirmatória. Foi necessário construir uma matriz de correlações policóricas, permitindo assim, comparar os índices de qualidade de ajustamento do modelo estimado a partir dos dados em bruto (correlações de Pearson).

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC), no âmbito da Análise das Equações Estruturais (AEE), é geralmente usada segundo Maroco (2010) para avaliar a qualidade de ajustamento de um modelo de medida teórico à estrutura correlacional observada entre variáveis manifestas. De uma forma geral, na especificação do modelo de AFC, o número de fatores é estabelecido pelo investigador de acordo com a teoria ou com estudos anteriores.

O estudo do nosso modelo incluía à partida 44 variáveis distribuídas por dimensões: variáveis pessoais, variáveis contextuais, competências pessoais, competência emocional, estratégias de evitamento e satisfação académica. Após o estudo realizado com recurso à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) apenas 8 variáveis (sexo, capacidade para lidar com emoções, expressão emocional, amizades íntimas, ano de frequência, apoio económico, satisfação curricular e satisfação socio relacional) foram identificadas como predictoras do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, conforme figura 3 (anexo 12).

Os mesmos resultados apontam para um maior contributo das dimensões competência emocional e satisfação académica, o que corrobora com a literatura identificada neste contexto (Ataíde, 2005; Ferreira, 2009; Kashdan, Barrios, Forsyth & Steger, 2006; Jin & Moon, 2006). Reconhecemos que estes resultados correspondem em parte, à situação vivida pelos estudantes do ensino superior, em Portugal. Através da nossa experiência enquanto docente no ensino superior, observamos que o bem-estar psicológico dos estudantes é condicionado por vezes pela insatisfação sentida no momento e ao longo do percurso académico, relativa ao grau de insatisfação com os colegas, professores e instituições. Observamos ainda a dificuldade de muitos não saberem gerir as suas emoções não conhecendo o caminho mais adequado para minimizarem riscos de insucesso, de situações familiares, económicas e de relação com os pares.

Assim, a formação do jovem estudante parece-nos fundamental para o desenvolvimento da competência do autoconhecimento. Encontrando-se numa fase de estabilização da sua identidade, os estudantes necessitam de conhecer os seus pontos fortes e fracos, tendo em vista potenciar sempre mais os primeiros e melhorar os últimos. Dada a importância desta competência, têm sido realizados estudos (Kashdan, Barrios, Forsyth & Steger, 2006), no sentido de compreender como o autoconhecimento pode traduzir resultados de sucesso, de bem-estar e de satisfação no ensino superior.

A autoestima tem despertado interesse por parte da comunidade científica, no sentido de estudar a relação o bem-estar com a satisfação dos estudantes, no contexto do ensino superior (Brown & Alexander, 1991; Bednar & Peterson, 1995; Musitu & Cava, 2000; Jardim & Pereira, 2004), referindo a autoestima como a avaliação afetiva de si próprio, isto é, a forma como o indivíduo se sente está mais ou menos satisfeito consigo próprio, com o que faz habitualmente com as pessoas com quem convive.

Por fim a autorealização, competência que também tem sido estudada no domínio da competência emocional e da satisfação, como capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar de modo autónomo as potencialidades pessoais, sociais, académicas e profissionais (Jardim & Pereira, 2004).

Na mesma linha de entendimento, verificamos que, os resultados do nosso estudo, apontam para um bom ajustamento do modelo ($\chi^2= 16.807$; $\chi^2/df= 1.681$; $CFI=0,998$; $GFI=0,998$; $TLI=0,976$; $RMSEA= 0,028$; $PCFI= 0,065$; $MECVI= 0,390$), (tabela 39).

Com estes resultados podemos verificar melhor a qualidade de ajustamento do modelo e salientar que, a competência emocional, bem como a satisfação académica, parecem ser os fatores que mais contribuem para o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior português.

Em suma, relativamente ao estudo de validação das EBEP este demonstrou evidências de validade da EBEP, a partir da sua relação com indicadores prévios de bem-estar. As subescalas BEP e MEP apresentaram um desempenho aceitável, quando comparados em outros estudos, com seis fatores ou seis subescalas. Estudos posteriores serão necessários para testar o desempenho dos itens das EBEP, bem como a sua estrutura fatorial, no contexto do ensino superior.

Considerando o bem-estar psicológico um constructo multidimensional, constatamos que existem variáveis significativas associadas ao bem-estar psicológico. A competência emocional/inteligência emocional e a satisfação académica são variáveis que surgem como os melhores preditores de bem-estar psicológico no contexto do ensino superior português, ressalvando que muitas das variáveis enumeradas no segundo objetivo não foram consideradas, dada a reduzida significância para o estudo.

Apesar da temática principal deste trabalho reportar ao domínio de bem-estar psicológico, o conceito de mal-estar psicológico foi também referido nesta investigação, após a análise fatorial em componentes principais das EBEP.

O mal-estar psicológico em geral, define-se como um conceito de funcionamento psicológico negativo do indivíduo, traduzindo consequências para a saúde física e mental do indivíduo (Chambel & Curren, 2005). No caso dos estudantes do ensino superior, o mal-estar psicológico manifesta-se através de reduzidas capacidades emocionais, insatisfação académica, elevados consumos de tabaco e álcool está habitualmente relacionado com stresse, estratégias de *coping* mal definidas e elevado comportamento de evitamento, falta de suporte social, dificuldades de relacionamento com os pares e com a instituição de ensino superior que frequentam. Os estudantes universitários são considerados um grupo de risco, em termos de manifestações de mal-estar psicológico. Utilizam muitas vezes, o evitamento como estratégia de *coping* para reduzir a angústia e sentimento de mal-estar que não querem revelar à família, professores e grupo de pares com quem se relacionam (Noorbakhsh, Besharat & Zarei, 2010).

As evidências empíricas desta investigação revelam a possibilidade de relação entre as estratégias de *coping*, ao nível do evitamento (evitamento cognitivo, emocional e comportamental) e o mal-estar psicológico, em estudantes do ensino superior, conforme resultados mencionados na tabela 31.

O evitamento cognitivo adotado pelos estudantes do ensino superior, como estratégia de *coping*, consiste em evitar cognições, pensamentos e imagens associadas a situações desagradáveis, podendo apresentar-se como dificuldade em evocar determinadas memórias ou em recordar acontecimentos do passado. Noutros casos, pode assumir a forma de despersonalização, como estratégia para sair psicologicamente da situação de mal-estar. Por vezes, o recurso a comportamento compulsivo como forma de distração pode constituir uma estratégia de evitamento cognitivo. Nas teorias analíticas, este tipo de evitamento é designado por mecanismo de defesa (Young, 1999).

O evitamento emocional como estratégia de *coping* também está associado ao mal-estar psicológico dos estudantes, consistindo em evitar emoções e sentimentos associadas às situações vivenciadas.

Assim, as emoções e os sentimentos são experienciados pelos estudantes de modo mais crónico, generalizado e difuso, com tendência para o desenvolvimento de sintomas psicossomáticos (Young, 1999).

Por último, o evitamento comportamental como estratégia de *coping*, poderá levar muitos estudantes do ensino superior a situações de isolamento social, agorafobia e procrastinação, ou seja, atitudes e comportamentos de adiar tarefas ou decisões (Young, 1999).

Em suma, alcançámos o propósito deste segundo estudo empírico pelos contributos das variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas, para o estudo de um modelo multivariado de bem-estar psicológico proposto para estudantes do ensino superior, já que se pretendia contribuir com a conceção de um modelo compreensivo de bem-estar psicológico, integrador de dimensões sociodemográficas, pessoais e académicas. Entretanto, permanece a carência de resultados conclusivos acerca do papel diferenciador da variável sexo no bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior, isto é, os resultados encontrados nesta investigação, apontam para não existirem diferenças entre rapazes e raparigas (tabela nº 27). Estes resultados sugerem a necessidade de realização de estudos mais aprofundados no sentido de verificar o papel diferenciador da variável sexo no bem-estar psicológico dos estudantes portugueses do ensino superior.

Em síntese, através de características sociodemográficas, variáveis pessoais e académicas, foi possível validar um modelo multivariado de bem-estar psicológico, contribuindo para promoção dos processos de adaptação, integração e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior.

Aproximando-nos do momento de reflexão, de análise e das implicações de todos resultados obtidos nesta investigação, delineámos não as conclusões deste trabalho, mas um conjunto de aspetos que constituem a conclusão final desta tese.

Conclusão

A conclusão esboça um conjunto de reflexões e apreciações decorrentes dos objetivos, modelo proposto, resultados obtidos e das respetivas interpretações dos estudos empíricos. São ainda indicadas considerações metodológicas e distintas implicações para a investigação, teoria e intervenção no domínio do bem-estar psicológico, em contexto do ensino superior.

Este trabalho pretendeu responder a algumas das lacunas existentes na área de investigação contemplada – bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, através da conceção teórica e estudos empíricos realizados, como contributo para o desenvolvimento de processos de adaptação, integração e desenvolvimento dos estudantes, naquele sistema de ensino.

Esta investigação reconhece a função de desenvolvimento social do ensino superior, para além da sua função de desenvolvimento cognitivo, pessoal e de aquisição de conhecimentos. Assim, partimos do pressuposto de que o ensino superior é mais do que um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e social, sendo também um contexto de bem-estar. Portanto, apesar de a finalidade do ensino superior ser especialmente de natureza académica, as características sociodemográficas, as competências pessoais e académicas representam elevada importância e significado para o desenvolvimento do bem-estar psicológico dos estudantes.

Neste sentido, a nossa proposta de investigação foi delineada e desenvolvida no contexto do ensino superior português, procurando identificar perceções dos estudantes sobre as principais dinâmicas no domínio do seu bem-estar psicológico relacionadas com variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas.

O nosso projeto de investigação teve como ponto de partida teórico-empírico o modelo de bem-estar psicológico de Carol Ryff (1989a, 1989b; Ryff & Keyes, 1995) tendo sido proposto como resposta às limitações conceituais que apresentava o conceito de felicidade no bem-estar subjetivo (Diener, 1984).

Os estudos realizados no âmbito da nossa investigação procuraram explorar a natureza do bem-estar psicológico no contexto dos estudantes do ensino superior português. Realizámos a nossa investigação empírica em dois momentos fundamentais: no primeiro, desenvolvemos o estudo de adaptação do instrumento *Psychological Well-Being Scales* (Ryff & Essex, 1992); no segundo, desenvolvemos o estudo de validação de um modelo multivariado de bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

Avançámos para o desenvolvimento do nosso projeto de investigação, com a humildade centrada no padrão socrático “*só sei que nada sei*”. Partimos da convicção de que as investigações especialmente aquelas que versam constructos conotados com elevada carga de subjetividade, deveriam começar por empreender a delimitação e clarificação conceptual dos mesmos. Antes da avaliação psicométrica de uma determinada dimensão deveria estudar-se objetivamente o seu conteúdo ontológico. Por esta mesma razão concluímos que a investigação empírica precisa de encontrar novos cenários para que a compreensão e promoção do bem-estar em geral e do bem-estar psicológico em particular se tornem uma realidade.

O carinho, o esforço e a dedicação investidos na presente investigação, bem como o horizonte da sabedoria alcançada, conduzem-nos à convicção empiricamente sustentada de que o bem-estar psicológico é compreendido, possivelmente hoje mais do nunca, como símbolo da competência para encontrar a ordem e o equilíbrio nas vidas humanas. Acreditamos que a natureza humana continua organizada e sustentada a partir de valores, aptidões, qualidades, competências que de modo algum podem ser secundarizadas no investimento que procuramos realizar na tradução do comportamento humano e na transformação qualitativa do mundo em que vivemos.

Num movimento declaradamente inverso ao de tantos domínios da psicologia que, ao longo de décadas, sistematicamente atenderam e destacaram os aspetos negativos do comportamento humano, a psicologia positiva tem encetado a sinalização, o estudo e a promoção das dimensões positivas do comportamento humano, das forças e das virtudes humanas.

A nossa investigação integra-se nesta disposição da psicologia designada por positiva. Certamente que o nosso contributo não será suficiente para projetar um modelo de atitudes de excelente realização humana. Contudo, acreditamos que se trata de um investimento e contributo que há de produzir frutos, que há de dar às pessoas, nomeadamente aos estudantes do ensino superior, a oportunidade de usarem um precioso poder de conhecimento para o bem-estar em geral e para o bem-estar psicológico em particular.

Do ponto de vista conceptual, o conceito de bem-estar psicológico é considerado um constructo multidimensional que abrange um conjunto de dimensões do funcionamento psicológico positivo na idade adulta (Ryff, 1989). Trata-se de um conceito derivado do constructo de bem-estar, cujo consenso conceptual foi muito redutor, permitindo alguma evolução ao longo dos anos. A divergência dos vários autores levou à origem de duas grandes perspectivas de bem-estar. A primeira, designada por bem-estar subjetivo (Diener, 1984), integra as dimensões de afeto e satisfação com a vida. A segunda, o bem-estar psicológico (Ryff, 1989), relaciona-se com seis dimensões do funcionamento psicológico: aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia, como resposta às fragilidades do modelo de bem-estar subjetivo (Diener, 1984).

Uma vez escolhido o modelo conceptual de partida (Ryff, 1989), do nosso projeto de investigação, questionámo-nos inicialmente sobre a possibilidade de confirmar empiricamente uma delimitação conceptual de bem-estar psicológico de natureza multidimensional com seis dimensões, conforme modelo de Ryff (1989), aplicado ao contexto do ensino superior português, uma vez que, até ao momento presente não conhecemos qualquer estudo nesse contexto. A partir da revisão de literatura inserida na primeira parte deste trabalho, verificámos que o modelo estudado através do instrumento *Psychological Well-Being Scales* (Ryff, 1989b; 1995), em diferentes populações (adolescentes, adultos e idosos), incluindo os estudos de validação portuguesa das EBEP (Novo, Silva, & Peralta, 1997), confirmam o modelo conceptual, através de uma estrutura fatorial de seis fatores.

No caso do ensino superior, identificámos apenas um estudo recente (Wagner, Denise & Josiane, 2013), de nacionalidade brasileira que também confirma a mesma estrutura.

Os resultados obtidos a partir dos estudos empíricos por nós realizados confirmam uma estrutura de dois fatores (F1-MEP; F2-BEP), explicando 33,00% da variância total no primeiro estudo de Análise Fatorial Exploratória em Componentes Principais, tendo sido posteriormente confirmados através da Análise Fatorial Confirmatória. Estes resultados corroboram os estudos desenvolvidos por Bradburn (1969), fundamentados em princípios de que, o bem-estar psicológico é um conceito único, correspondendo a um estado psicológico individual em oposição ao mal-estar psicológico motivado pelo *distress* psicológico, episódios depressivos e contexto de vida (Jin & Moon, 2006).

O instrumento revelou boas qualidades psicométricas destas novas escalas (BEP e MEP). Relativamente ao primeiro objetivo delineado para a nossa investigação, apraz-nos ainda referir que, as escalas BEP e MEP estão preparadas para, no futuro, continuarem a responder aos objetivos para os quais foram constituídas, funcionando como instrumento que fornece informação acerca da forma como as pessoas percecionam o seu estado psicológico ou condição de bem ou de mal-estar psicológico na vida em geral e nos estudantes do ensino superior, em particular.

Consideramos, portanto, a possibilidade de estudarmos o bem-estar psicológico a partir de uma estrutura bifatorial que integre as funções do bem-estar psicológico e do mal-estar psicológico, como escalas independentes. Admitimos que estes resultados apontam para uma diferenciação em relação ao modelo de partida (Ryff, 1989). Essa diferenciação é fundamentada através de vários aspetos: 1) validação de uma estrutura fatorial de dois e não de seis fatores; 2) validação de um modelo multivariado de bem-estar psicológico, constituído por fatores sociodemográficos, pessoais e académicos que contribuem para o bem-estar psicológico e não como dimensões do bem-estar psicológico dos estudantes universitários; 3) possibilidade de avaliar o bem-estar psicológico e o mal-estar psicológico dos estudantes, de forma global e não segmentada, através de escalas próprias, cujas qualidades psicométricas permitem boa aplicação prática; 4) contributo para um melhor entendimento conceptual do bem-estar psicológico, em termos de situação, estado ou condição psicológica dos estudantes,

isto é, partindo do pressuposto que o indivíduo psicologicamente “está bem” ou “está mal”, significa que, seja qual for o contexto, existem fatores (internos e externos) que podem influenciar a situação ou a condição da pessoa estar bem, ou mal consigo própria e com os outros; 5) os resultados da nossa investigação sugerem a existência de uma situação global de bem-estar psicológico e não a existência de bem-estar psicológico dimensionado em seis fatores, em que os estudantes podem estar bem psicologicamente apenas na dimensão “aceitação de si” e mal nas restantes dimensões.

Segundo um estudo desenvolvido por Paradise e Kernis (2002), o bem-estar psicológico é influenciado por fatores internos e externos ao indivíduo, motivado por mudanças significativas na vida pessoal, social e ambiental. Seja qual for o contexto, o bem-estar psicológico vai aumentando ou diminuindo consoante as alterações que se verifiquem nos fatores de influência. Este estudo, reforça a fundamentação da diferenciação dos resultados desta investigação, em relação ao modelo de partida (Rff, 1989).

Relativamente ao segundo objetivo, em que nos propusemos avaliar o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior e analisar a relação com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, contexto familiar), pessoais (estratégias de evitamento, auto percepção das competências pessoais, competência emocional) e académicas (área científica do curso, natureza da instituição e satisfação académica), os resultados obtidos através do nosso estudo mostram que, a maioria das hipóteses foram confirmadas.

Apesar dos indivíduos do sexo masculino e feminino que frequentam o ensino superior, apresentarem valores idênticos de bem-estar psicológico, em termos de resultado global, existem certas especificidades diferenciais que contrariam a estabilidade da avaliação do funcionamento psicológico positivo, revelando assim, características da multidimensionalidade do modelo *PWB*. Neste contexto, parece evidente que o sexo feminino valoriza muito mais a esfera interpessoal de relações significativas, enquanto que o sexo masculino valoriza mais aceitação de si (Paradise & Kernis, 2002).

Quanto às variáveis académicas, os resultados revelam que, o bem-estar psicológico não varia segundo o ano de frequência no curso, área científica do curso frequentado e natureza da instituição, seja pública ou privada. Contudo, o bem-estar psicológico varia em função do desempenho académico, segundo as unidades concluídas e satisfação académica, em termos curriculares, institucionais e sócio relacionais.

Em função dos resultados conclusivos e do grau de ajustamento do modelo validado empiricamente, delineámos um modelo multivariado de fatores preditores de bem-estar psicológico e de mal-estar psicológico. Destacamos o efeito preditor das variáveis, sexo, capacidade para lidar com as emoções, expressão emocional, amizades íntimas, ano de frequência, apoio económico, satisfação curricular e satisfação sócio relacional, para o bem-estar psicológico (figura 3 – anexo 12). Estes resultados traduzem um conjunto de implicações para a prática psicológica em termos educacionais, organizacionais e clínicos nas instituições de ensino superior, nomeadamente, reforço nos processos de auto regulação da aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, desenvolvimento dos sistemas de apoio financeiro aos estudantes, desenvolvimento de estruturas pedagógicas e organizacionais capazes de responder aos desafios de adaptação, integração e desenvolvimento dos estudantes nas instituições de ensino superior, desenvolvimentos de serviços de apoio e aconselhamento psicológico aos estudantes, no sentido de reforçar estruturas psicológicas, no domínio da estabilidade emocional, qualidade de vida, bem-estar e saúde mental. Os resultados encontrados não são significativos que permitam medidas de intervenção diferenciadora para o 1º e 3º anos, assim como para rapazes e raparigas.

Ao concluir esta investigação resta-nos a consciência de que o estudo do bem-estar psicológico continua a representar um grande desafio. Apesar destas conclusões serem consistentes e sustentáveis, estamos conscientes de algumas limitações inerentes a este tipo de estudo, sugerindo, assim, algumas precauções na leitura e generalização dos resultados.

Em primeiro lugar, encontrámos algumas *limitações operacionais*, isto é, aquelas que dizem respeito às dificuldades sentidas na revisão da literatura, assim como na seleção dos instrumentos de avaliação que constituíram o nosso protocolo de investigação, devido à complexidade do modelo inicial que nos propusemos validar no projeto de investigação. Tratámos um assunto que está a emergir na área da psicologia positiva, constatando-se progressos científicos promissores.

Em segundo lugar, debatemo-nos com algumas *limitações metodológicas* decorrentes das opções tomadas, da análise estatística. Relativamente à amostra retida, a nossa escolha foi por uma amostra de conveniência dos estudantes do ensino superior do continente português.

No entanto, inquirimos apenas e só aqueles estudantes que frequentavam, habitualmente as aulas e que se disponibilizaram para tal e apenas das instituições que aceitaram colaborar. Nesse sentido, a limitação da nossa amostra ficou a dever-se ao facto de não podermos incluir também estudantes que não frequentam com regularidade as aulas, permitindo assim, obter resultados mais abrangentes da população dos estudantes do ensino superior português. Adicionalmente encontrámos ainda outras limitações no que respeita à *tendência de resposta*, que não conseguimos controlar totalmente, tais como: a tendência para responder de acordo com o que é socialmente mais desejável, efeito de halo (disposição para agrupar os itens que são percebidos como semelhantes).

Outras limitações identificadas estão relacionadas com a recolha da amostra, devido à dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino superior frequentados pelos estudantes, algumas salas com turmas alargadas e dificuldade em conciliar a disponibilidade das turmas, com as atividades letivas e a realização da resposta ao protocolo de investigação, que sendo extenso, acresce a complexidade e a multiplicidade de dados recolhidos.

Da investigação realizada decorrem algumas implicações práticas, que nos parecem pertinentes para aqueles que definem as políticas e sistemas de ensino, para os órgãos diretivos das instituições, docentes e para os próprios estudantes do ensino superior.

Do ponto de vista nacional, o sucesso académico é fortemente determinado pelas políticas e sistemas de ensino, devendo prever o investimento em recursos humanos especializados, estruturas institucionais apelativas.

Ao nível dos estabelecimentos de ensino superior, sejam universitários ou politécnicos, sejam públicos ou privados, devem inserir no contexto da comunidade educativa conteúdos preconizados nas competências transversais desde o suporte social à cooperação, que sejam promotoras do bem-estar psicológico dos estudantes. Acreditamos que seja esta uma das perspetivas mais eficazes para qualificar as instituições de ensino superior, que são cada vez mais alvo de avaliação e de acreditação, visando o nível de qualidade e de excelência educativas e formativas.

Os docentes também devem assumir um papel importante no domínio da promoção e do desenvolvimento do bem-estar psicológico dos seus estudantes, designadamente, facultar

aos alunos conhecimentos e modelos de competências, e respetiva orientação para a vida académica e profissional, reforçando sempre atitudes e comportamentos pautados por profissionalismo.

Relativamente aos estudantes, estes devem desenvolver competências de natureza pessoal, emocional e social, promovendo experiências que convirjam para a formação de pessoas, trabalhando de forma intencional, sistemática e dinâmica, para serem bem sucedidos na vida familiar, social e profissional, assim como na sua saúde em geral e mental em particular.

Os resultados obtidos relativos às competências pessoais e emocionais apresentam implicações para intervenções no ensino superior com os estudantes, ao nível do bem-estar psicológico.

Assim, as instituições de ensino superior, ao fomentarem o ensino e aprendizagem, ativam o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Esta ativação implica mobilização de saberes, objetivos a atingir, estratégias adequadas, conhecimentos específicos, recursos materiais, humanos e contextos favoráveis. Pressupõe disponibilidade e abertura dos estudantes para aprenderem a pensar. Consideramos que as competências pessoais contribuem para que os estudantes estabeleçam relações positivas com os outros e para o desenvolvimento de sentimentos de valorização pessoal e de aceitação individual.

As competências pessoais intervêm de forma a desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e comportamentais nos estudantes, capacidades que são importantes para lidar com tarefas de ordem social e académica, para a construção de um autoconceito positivo. As competências pessoais visam promover o *empowerment* dos estudantes e de estes desenvolverem recursos que lhes permitam lidar com os seus problemas pessoais e sociais. Deste modo, os resultados apontam para a possibilidade de integrar nas estruturas curriculares temáticas associadas ao desenvolvimento de competências pessoais; reforço à intervenção psicológica no ensino superior numa perspetiva preventiva.

As competências emocionais permitem intervir no domínio de programas de promoção do desempenho académico, redução de consumo de tabaco, álcool e drogas, para além de reforçar as competências relacionais, apoio na separação psicológica dos pais, melhor adaptação e integração dos estudantes no ensino superior (Miguel & Noronha, 2006).

O alargamento da conceção da gestão da sala de aula, para além da transmissão dos conteúdos programáticos, a importância da qualidade da relação professor-estudante e o elevado valor interventivo do professor no desenvolvimento de competências comportamentais, sociais e emocionais dos seus estudantes, constituem os motivos fundamentais para alargar o âmbito do professor.

É essencial dirigir a atenção para variáveis de contexto pedagógico, já que estas participam no processo de adaptação curricular, socio relacional dos estudantes. Cada instituição de ensino superior possui determinado clima académico e clima social, uma política educativa. É indispensável o contexto académico adaptar-se às necessidades dos estudantes.

Consideramos que, as implicações das competências emocionais no bem-estar psicológico dos estudantes, devem ser consideradas como recurso ao desenvolvimento da maturidade pessoal, desenvolvimento de tarefas desenvolvimentais e reforço de autonomia. Neste sentido, as instituições de ensino superior deverão criar estruturas de apoio curricular, psicopedagógico e social, no sentido de promover nos estudantes estruturas psicológicas, capazes de poderem gerir processos de adaptação, integração e desenvolvimento no ensino superior, tendo em conta as expectativas, vivências, exigências e mudanças de natureza pessoal e social.

Os resultados alcançados e discutidos ao longo desta investigação apontam para pesquisas futuras que permitam dar continuidade ao aprofundamento das conclusões a que chegámos. Nesse sentido, sugerimos que sejam replicados estes estudos com amostras mais extensas, visando testar as hipóteses que verificámos, aperfeiçoar a validação do instrumento EBEP e superar as limitações que experienciámos.

Concretamente, uma sugestão para investigações futuras prende-se com o facto de sentirmos a necessidade de replicar o estudo de validação do instrumento EBEP a outras amostras setoriais de estudantes de vários cursos, com maior representatividade e com o número de estudantes equitativamente distribuídos pelos diversos distritos do país, permitindo assim, a comparação entre os nossos resultados e os dessas investigações.

Sugerimos também a realização de estudos comparativos entre as distintas regiões do território nacional, incluindo as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, quer da validação do instrumento EBEP (Estudo 1), quer do modelo conceptual de bem-estar psicológico (Estudo 2), permitindo assim, um confronto entre os dados sociofamiliares, socioculturais e socioeconómicos das diferentes regiões autónomas.

Terminamos com a vontade de começar; encerramos com a intenção de continuarmos à procura; rematamos com a consciência firme e ao mesmo tempo tranquila de que é preciso muito mais esforço para que possamos atingir a primazia dessa condição existencial até à excelência humana. É por isso fundamental investir no bem-estar global das pessoas e no bem-estar psicológico em particular, reforçando assim, o sentido de promover as competências para a vida humana.

Referências

- Albieri, E., Ruini, C., & Fava, G. A. (2006). *The measurement of psychological well-being in adolescence*. Comunicação apresentada na 3ª Conferência Europeia de Psicologia Positiva. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3ª edição). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. & Ferreira, A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 57 - 70.
- Almeida, L. (2002). Fatores de sucesso / insucesso no ensino superior. In atas do seminário “sucesso e insucesso no ensino superior português”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 103 - 119).
- Almeida, L.; Simões, M. & Gonçalves, M. (1995). (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT.
- Alves, P. (2011). *A sabedoria: definição multidimensionalidade e avaliação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- American Psychological Association (2012). *APA style guide*. (acedido em 10 de Novembro de 2013). Disponível em <http://www.apastyle.org/>
- Andrews, M., & Robinson, P. (1991). Measures of subjective well being. Em Robinson, P. Shaver & Wrightsman (Orgs.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-101). San Diego: Academic Press.
- Andrews, M., & Withey, B. (1966). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Araújo, B. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem*. Dissertação de doutoramento. Porto: Universidade do Porto. ICBAS.

- Aspinwall, G., & Taylor, 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, 989 – 1003.
- Astin, W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 297 - 308.
- Astin, W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st. paperback ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Ataíde, R. (2005). Estudante do ensino universitário: necessidades e desafios. In A. S. Pereira & E. D. Motta (Eds.). *Ação social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e ação. Atas do Congresso Nacional* (pp. 237-243). Coimbra: SASUC.
- Baker, W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, (2), 179 - 189.
- Bakker, A., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181 - 196). New York, NY: Psychology Press.
- Bean, P., & Bradley, K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for students. *Journal of Counseling Psychology* 47, (2), 232 – 257.
- Beaton, E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process cultural adaptation of self-report measures. *Journal of SPINE*, 25 (24), 3186 - 3191.
- Bentler, P. (2004). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento, Lisboa: . Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bizarro, L. (2001). O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2, 2, 55 - 67.
- Bradburn, M. (1969). *The structure of psychological well being*. Chicago: Aldine Publishing.

- Brown, L., & Vanable, P. (2005). Alcohol use, partner type, and risky sexual behavior among college students: Findings from an event-level study. *Journal of American College Health*, 53, 2940 - 2953.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Burns, R. & Machin, M. (2009). Investigating the structural validity of Ryff's psychological well-being scales across two samples. *Social, Indicators Research*, 93 (2), 359 - 375.
- Buss, M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55 (1), 15 - 23.
- Byrne, M. & Shavelson (1986). On the structure of adolescents self-concept. *Journal of Educational Psychology*. 78(6), 474 - 481.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well being in America*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, A., Convergence, P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of american life*. New York: Russell Stage Foundation.
- Candeias, A. (2001). *Inteligência social – Estudos de concetualização e operacionalização do constructo*. Évora: Universidade de Évora (tese de doutoramento).
- Cantril, H. (1967). *The pattern of human concerns*. New Burnswick: Rutgers University Press.
- Casanova, D. (1991). La reconnaissance des compétences génériques. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaitre les acquis: Démarches d'exploration personnalisée. Actes du séminaire franco-québécois sur la reconnaissance des acquis*. Paris: Ed. Universitaires, UNMFREO.
- Casullo, M. & Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentines. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 18 (1), 36 - 68.
- Chambel, J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Journal of Applied Psychology: An International Review*. 54 (1), 135 - 147.
- Chamine, S. (2013). *Inteligência positiva*. Lisboa: Editora Gestão Plus.

- Cheng, S. & Chan, A. (2005). Measuring psychological well-being in the chinese. *Personality and Individual Differences*, 38 (6), 1307 - 1316.
- Chickering, W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Circular n° 4 / 2011 da Universidade de Évora. Évora: EU.
- Clarke, P. Marshall, V. Ryff, C., & Wheaton, B. (2001). Measuring psychological well-being in the canadian study of health and aging. *International Psychogeriatrics* 13 (1), 79 - 90.
- Cloitre, M. (1992). Avoidance of emotional processing: A cognitive science perspective. In Stein, & E. Young (Eds.), *Cognitive science and clinical disorders* (pp. 20 - 42). London: Academic Press.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676 - 684.
- Cooke, R., Bewick, M., Barkham, M., Bradley, 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, *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). hedonia, eudaimonia, and well-being: an Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- 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*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Demerouti, E., Bakker, A., De Jonge, J., Janssen, P., & Schaufeli, W. (2001a). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Health*, 27, 279 - 286.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001b). The job demands resources model of burnout. *In Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499 - 512.
- DGEE/MEC (2012) www.dgeec.mec.pt (acedido em 15 de Outubro de 2013).

- Dias, F. (2006). Aconselhamento psicológico a jovens do ensino superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1, (25), 39 - 50.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7 (3), 181 - 185.
- Diener, E. & Lucas, E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards need fulfilment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*. 1, 41 - 68.
- 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. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14 (2), 115 - 120.
- Diener, E., Emmons, A., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71 - 75.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2003a). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403 - 425.
- Diener, E., Suh, M., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276 - 301.
- Diener, E.; Suh, M., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25 - 41.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em Estudantes do Primeiro Ano: Estudo Diacrónico da Interação entre o Relacionamento com Pares, o Bem-Estar Pessoal e o Equilíbrio Emocional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 29-38.
- Dollard, M., La Montagne, A., Caulfield, N., Blewett, V., & Shaw, A. (2007). Job Stress in the Australian and International Health and Community Services Sector: A Review of the Literature. *In International Journal of Stress Management*, 14 (4), 417 - 435.
- Drewnowski, K., Kurth, L., & Krahn, D. (1994) Eating Pathology and DSM-III-R Bulimia Nervosa: A continuum of behavior. *American Journal of Psychiatry*, 151, 1217-1219.

- Duckworth, A.L., Steen, T.A. & Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Eisenberg, D., Gollust, E., Golberstein, E., & Hefner, J. (2007) Prevalence and correlates of depression, anxiety and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, 534 - 542.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2001). Autoconceito de competências: estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213 – 221.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) to the portuguese context*. Comunicação no simpósio “ *Cross-cultural validation of emotional skills and competence questionnaire (ESCQ)*”, Organizado por Vladimir Taksic (Univ. of Rijeka/Croatia), no 9th *European Congress of Psychology*. Granada/Espanha.
- Fernandes, 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.
- Fernández-Ballesteros, R. (2003) Light and dark in the psychology of human strengths: The exemple of psychogerontology. In Aspinwall & U. Staudinger, *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 131-147). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferraz, M. & Pereira, A. (2003). A Dinâmica da Personalidade e o Homesickness (Saudades de Casa) dos Jovens Estudantes Universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferraz, M. (2000). *Saudade de casa e personalidade dos estudantes universitários*. Aveiro: Dissertação de mestrado apresentada à universidade de Aveiro.
- Ferreira, A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT.

- Ferreira, J. A., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação do estudante e curso. *Psico*, USF, 1-10.
- Ferreira, M. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Fatores familiares e sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueira, C. P. (2013). *Bem-estar nos estudantes do ensino superior: Papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado*. Lisboa: Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- Fiquer, T. (2006). Bem-estar subjetivo: influência de variáveis pessoais e situacionais em auto-relatos de afetos positivos e negativos. *Dissertação (Mestrado em Psicologia)* – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Fleeson, W. & Baltes, P. B. (1996). *The predictive power of perceived lifetime personality*. Unpublished manuscript.
- Franco, G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freixo, V. (2012). *Metodologia científica: Fundamentos métodos e técnicas*. (4ª Ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Galinha, & Ribeiro, P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203 - 214.
- Galinha, S. & Loureiro, M. (2006). Psychological well-being scale: A New Proposal. In *Atas do 26th International Congress of Applied Psychology*. Athens, Greece.
- Galinha, S. (2007), *Bem-estar subjetivo – sentidos da complexidade na praxis social, avaliação e ativação*. (tese de doutoramento). Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior.
- Galinha, S. (2008). Social competences, positive mental health and community projects. In *Atas do 29º International Congress of Psychology*. Berlim, Germany.
- Gallagher, M. Lopez, J., & Preacher, K. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77 (4), 1025 -1030.

- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessments instruments. *Psychological Assessment*, 6 (4), 304 - 312.
- George, K. & Bearon, B. (1980). *Quality of life in older persons: Meaning and measurement*. New York: Human Science Press.
- Gevaert, J. (1984). *El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Goldstein, A, Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1980). *Stillstreaming the adolescent*. Illinois: London: Research Press Editor.
- Goldstein, A. P., Glick, (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development*, 65 , 1-7.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (2006), *Inteligência social*, Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C. & Ribeiro, J. (2001). Relação entre o auto-conceito e bem-estar subjectivo em doentes cardíacos do sexo masculino sujeitos a cirurgia de *Bypass* aorto-coronário. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2, (1), 35 - 45.
- Gonçalves, M., Simões, M. Almeida, L. & Machado, C. (2003). (Coords). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol. I. Coimbra: Quarteto.
- Grossbaum, M. & Bates, G. (2002). Correlates of psychological well-being at midlife: The role of generativity, agency and communion, and narrative themes. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 120 - 127.
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *American views their mental health*. New York: Basic Books.
- Hakanen J., Perhoniemi R, & Toppinner, S. (2008a). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73 (1), 78 - 91.

- Hakanen, J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008b). The Job Demands-Resources model: A three year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22 (3), 224 - 241.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. Development perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. Leary & J. Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity* (pp. 610 – 642). New York: The Guilford Press.
- Hayes, A., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255 - 262.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jardim, J. (2008). *Programa de desenvolvimento de competências sociais e pessoais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2004). *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências (PDCIIP)*. Coimbra: GAP-SASUC.
- Jin, S. & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 169 - 184.
- Kafka, G.J. & Kozma, A. (2002). The construct validity of Ryff's scale of psychological well-being (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 57, 171 - 190.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J., & Steger, M. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulations strategies. *Behaviour Research and therapy*, 44, 1301 - 1320.

- Kendal, C. (1991). Guiding theory with children and adolescents. Em P. C. Kendal (Ed.), *Child and adolescents therapy – Cognitive-behavioural procedures* (pp. 3 - 24). New York: The Guilford Press.
- Kendal, C., & Ronan, R. (1990). Assessment of children's anxieties, fears, and phobias: cognitive-behavioral models and methods. Em C. R. Reynolds, & R.W. Kamphaus (Ed.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (pp.223 - 244). New York: Guilford Press.
- Keyes, .M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 395 - 402.
- Keyes, C (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43 (2), 207 - 222.
- Keyes, C. (2003). Promoting a life worth living: Human development from the vantage points of mental illness and mental health. In R. M. Lerner, D. Wertlieb, & F. Jacobs (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*, (Vol. 4, pp. 257-274). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Keyes, C. (2004). The nexus of cardiovascular disease and depression revisited: The complete mental health perspective and the moderating role of age and gender. *Aging & Mental Health*, 8 (3), 266 - 274.
- Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 539 - 548.
- Keyes, C. L. M. & Ryff, C. D. (2003). Somatization and mental health: a comparative study of the idiom of distress hypothesis. *Social Science & Medicine*, 57(10),1833-1845.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2),95-108.
- Keyes, C., Shmotkin, D. e Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Kitamura, T., Kishida, Y., Gatayama, R., Matsuoka, T., Miura, S. & Yamabe, K. (2004). Ryff's psychological well-being inventory: Factorial structure and life history correlates among Japanese university students. *Psychological Reports*, 94, 83 -103.
- Kurth, L., Krahn, D., Naim, K., & Drewnowski, A. (1995). The severity of dieting and bingeing behaviors in college women: Interview validation of survey data. *Journal of Psychiatric Research*, 29, 211 - 225.
- Land, C. (1975). Social indicators models: An overview. In K. C. Land & S. Spilerman (Orgs.), *Social indicator models*. (pp. 5 - 36). New York: Russell Sage Foundation.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lawton, M. Kleban, M. & di Carlo, E. (1984). Psychological well-being in the aged: Factorial and conceptual dimensions. *Journal of Research and Aging*. 6 (1), 67 - 97.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lent, R. (2004) Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4) 482 – 501.
- Leong & Bonz (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10, 1-10.
- Lindfors, P. & Lundberg U. (2002). Is low cortisol release an indicator of positive health? *Stress and Health*, 18 (4), 153 - 160.
- Lindfors, P., Berntsson, L., & Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff' s psychological well-being scale in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and Individual Differences*, 40 (6), 1213 - 1222.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova. M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and Engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825 - 841.
- Machado, C., Gonçalves, M., Almeida, L. & Simões, M. (2011). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. I). Coimbra: Almedina.

- Maltby, J., Day, L. & Barber, L. (2005). Forgiveness and happiness: The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaímonic happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 1 - 13.
- Marmot, G., Fuhrer, R., Ettner, S.L., Marks, N.F., Bumpass, L.L. & Ryff, C. (1998). Contribution of psychosocial factors to socioeconomic differences in health. *The Milbank Quarterly*, 76 (3), 403 - 408.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações. Analysis of structural equation: Theoretical foundations, software & applications*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- 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.
- Mayer, D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books. .
- Miguel, F. K., & Noronha, A. P. (2006). Estudo da inteligência emocional em cursos universitários em: Soares, Araújo e Caires (orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga – Psiquilíbrios. 613 – 619.
- Mintz, L., & Betz, N. (1988) Prevalence and correlates of eating disordered behaviors among undergraduate women. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 463 - 471.
- Monteiro, Tavares e Pereira (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários - EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 66 - 77.
- Muñoz, A. (2003). *Introdução à leitura da política de Aristóteles*. São Paulo: CEBRAP.

- Myers, E. (1981). *A Comparative analysis of persisters, permanent dropouts, who transfer and stopouts at St. Cloud State University*. Dissertation Abstracts International, 42, 105A.
- Neugarten, L., Havighurst, R., & Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134 - 143.
- Nico, J. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*, 160 - 172. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Noorbakhsh, N., Besharat, M. A. & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818 – 822.
- Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia: O bem – estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia / Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Coimbra: Dinalivro.
- Novo, R., 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* (Vol. V, pp. 313 - 324). Braga: APPORT.
- Nyhan, B. (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspetivas europeias sobre a competência de auto aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: EUROTENET, Ed. Interuniversidades Europeias.
- Okun, A., & Weir, M. (1990). Toward a judgement model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2, 56 - 76.
- Oort, F., Greaves-Lord, K., Verhulst, F., Ormel, J. & Huizink, A. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: the trails study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, (10), 1209 - 1217.
- Pais Ribeiro, J. (1994). *Adaptação The self-percepton profile for college students à população portuguesa como instrumento para ser utilizado no contexto da psicologia da saúde*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.
- Pais Ribeiro, J. (2004). Desenvolvimento de uma escala de auto-apreciação pessoal ou auto estima para utilização em contexto de saúde. *Psicologia e Educação*, 3 (2), 59-66.

- Paradise, W. & Kernis, M.H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21 (4), 345 - 361.
- Pascarella, & Terenzini (1991). The impact of college students: the nature of evidence. *The Review of Higher Education*, 14, (4), 453 - 466.
- Paschoal, P. (2000). *Qualidade de vida do idoso: Elaboração de um instrumento que privilegia a sua opinião*. Tese de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Medicina.
- Paúl, M. (1992). Satisfação de vida em idosos. *Psicológica*, 8, 61 - 80.
- Pereira, A., & Williams, D. (2001). Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (1), 43 - 47.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rehberg, K. (2000). The fear of happiness: Anthropological motives. *Journal of Happiness Studies*, 1, 479 - 500.
- Resolução do Conselho de Ministros nº8 / 2011. Lisboa: RCM.
- Robins, W., Trzesniewski, H., Tracy, L., Gosling, D., & Potter, J. (2002) Global Self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423 - 434.
- Robitschek, C., & Keyes, M. (2009). Keyes’s model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56 (2), 321 – 329.
- Roche, M., & Watt, K. (1999) Drinking and university students: From celebration to linebriation. *Drug and Alcohol Review*, 18, 389 - 399.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roothman, B., Kirsten, D., & Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33 (4), 212 - 218.
- Ruini, C., Ottolini, E, Rafanelli, C., Ryff, C., & Fava, G. (2003). La validazione italiana delle Psychological Well-being Scale (PWB). *Rivista di Psichiatria*, 38 (3), 117 - 130.

- Ryan, R., & 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.
- Ryff, C. & Heidrich, S.M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 193 - 206.
- Ryff, C. & Singer, B. (1998a). The contours of positive Human health. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 1 - 28.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1) 35 - 55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069 - 1081.
- Ryff, C. (1989c). In the eye of the beholder: Views of psychological well being among middle- aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4 (2),195 - 210.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99 - 104.
- Ryff, C. & Singer, B. H. (2008) Know Thyself and Become What You Are: a Eudaimonic Approach to Psychological Well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6(2),286-295.
- Ryff, C., & Essex, M. (1992). The interpretation of live experience and well-being: the sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7 (4), 507-517.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Ryff, C., & Singer, B. (1998). The role of the purpose in life and personal growth in positive human health. In P.S. Fry & P.T.P. Wong (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychology research and clinical applications* (pp. 213 - 215). Mahwah, NJ.

- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23 (1), 53 - 70.
- Salovey, P., & Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 - 211.
- Sandoval, J. & Durán, P. (1998). Language. Em J. Sandoval, C. Frisby, F. Geisinger, D. Sheuneman, & Grenier (Org.), *Test interpretation and diversity: Achieving equity in assessment wording* (pp. 181 - 211). Washington, DC: American Psychological Association.
- Santos, S. (2001). Ética e “felicidade” em Platão e Aristóteles: Semelhanças, tensões e convergências. *Cadernos de Atas da ANPOF*, 1, 19 - 28.
- Santos, S. M. (2000). A responsabilidade da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares; A. Osório; J. Y. Capela; L. S. Almeida; R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho. 69-78.
- Sax, J., Bryant, N., & Gilmartin, K. (2002). *A longitudinal investigation of emotional health among first-year college students: Comparisons of women and men*. Paper presented at the annual meeting of association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
- Schutte, S. & Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 549 - 559.
- Schultz, P. & Schultz, E. (2002). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60,410-421.
- Serra, V. (1989). *Stress*. *Coimbra Médica*, 10, 131-140.
- Soares, A. R. C. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

- Soares, P., Almeida, S., Diniz, M., & Guisande, A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24 (1), 29 -30.
- Sobel, H. (2005). *Ends and means: Aristotle on happiness and virtue*. Canada: University of Toronto Press.
- Steger, F., Kashdan, B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily. eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42 (1), 22 - 42.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal* (1.^a ed. port., 1.^a ed. original, 1996). Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Super, E., Savickas, L., & Super, M. (1996). The life-span,life-space approach to careers. In Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd edition, pp. 121 – 178). San Francisco, A.: Jossey – Bass.
- Taksic, V. (2001). *Emotional skills and competence questionnaire*. Poster no 7th European Congress of Psychology. Londres / Inglaterra.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Personality Processes and Individual Differences*, 101 (2), 354 - 365.
- Teixeira, J. (2009) É necessária uma definição precisa de doença mental? , *Saúde Mental* 11 (6), 7 - 10.
- Ting, R. (2000). Predicting asian Americans`academic performance in the first year of college: An approach combining SAT scores and noncognitive variables. *Journal of College Student Development*, 41, 442 - 457.
- Urry, L., Nitschke, B., Dolski, I., Jackson, C., Dalton, K.M., Mueller, L. et al (2004). Making a live worth living: Neural correlates of well-being. *Psychological Science*, 15 (6), 367 - 372.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.

- Van Dierendonck, D. (2005). The construct validity of Ryff's scale of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 629 - 643.
- Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-Jiménez, B. (2007). Ryff's six-factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87 (3), 473 - 479.
- Van Praag, B., & Fritjers, P. (1999). The measurement of welfare and well-being: The leyden approach. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 413 - 433). New York: Russel Sage Foundation.
- Vleioras, G., & Bosma, H. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28 (3), 397 - 409.
- Wagner, M., Denise, B., Josiane, P. (2013). Validação da psychological well being scale em uma amostra de estudantes universitários. In *redalyc. Org.* 263 – 272.
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678 - 691.
- Webb, E., Ashton, H., Kelly, P., & Kamali, F. (1996) Alcohol and drug use in UK university students. *The Lancet*, 348, 922 - 925.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294 - 306.
- Yager, Z., & O'Dea, J. (2008) Body image, dieting and disordered eating and exercise practices among teacher trainees: Implications for school-based health education and obesity prevention programs. *Health Education Research*, 24 (3), 472 - 482.
- Young, J. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Young, J. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach* (3rd ed.). Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Young, J. (2007). *Young-Rygh Avoidance Inventory: Informal clinical scoring instructions*, (acedido em Novembro de 2010), de Schema Therapy Home Page. Website: <http://www.schematherapy.com/id 113. Htm>.

- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Zajacova, A., Lynch, & Espenshade (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, vol. 46, (6), 677-706.
- Zonta, R., Robles, A. C. & Grossman, S. (2006). Estratégias de enfrentamento do stress desenvolvidas por estudantes de medicina na universidade federal de Sta. Catarina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30 (3), 147 – 153.

Anexos

Anexo - 1

Tabela 2 – Consistência Interna das Dimensões do Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989b) Segundo Alguns Estudos

Tabela 2

Consistência Interna das Dimensões do Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989b) Segundo Alguns Estudos

Estudos	Amostra	Nº de Itens	Média Idade	Autonomia	Domínio do Meio	Crescimento Pessoal	Relações Positivas Outros	Objetivos Vida	Aceitação Si
Ryff (1989b)	321 Partic.								
	133	120							
	Jovens	20		α	α	α	α	α	α
	108	Escala	19,53						
	Adultos			0,86	0,90	0,87	0,91	0,90	0,93
	80 idosos		49,85						
			74,96						
Ryff (1991)	308 Partic.	120				Var.	0,86	0,93	
	123	20							
	Jovens	Escala	19,3						
	95 Adultos		46,0						
	90 Idosos		73,4						
		84							
Ryff Essex (1992)	120	14	74,9	0,83	0,86	0,85	0,88	0,88	0,91
	Mulheres	Escala							
Ryff et al. (1994)	215 Partic.								
	114 Sexo	84		Var.	0,82	0,90			
	F	14	53,1						
	101 Sexo	Escala							
	M		54,3						
Ryff Keyes (1995)	1108 Partic.								
	133			0,37	0,49	0,40	0,56	0,33	0,52
	jovens	18	27						
	805	Itens							
	Adultos	3	47						
	160	Escala							
	Idosos		65						
Novo et al. (1997)	346 Partic.								
	138			0,70	0,76	0,74	0,80	0,80	0,86
	Jovens	84	25,5						
	104	itens							
	Adultos	14	47						
	104	Escala							
	Idosos		60						

Tabela 2 (continuação)

Consistência Interna das Dimensões do Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989b) Segundo Alguns Estudos

Estudos	Amostra	Nº de Itens	Média Idade	Autonomia	Domínio do Meio	Crescimento Pessoal	Relações Positivas Outros	Objetivos Vida	Aceitação Si
				α	α	α	α	α	α
Ferreira Simões (1999)	353 Partic. 260 Sexo F 93 Sexo M 49	84 14 Escala	18-90	0,83	0,78	0,69	0,84	0,80	0,88
Grossbau Bates (2002)	34 Sexo F 15 Sexo M	84 14 Escala	31-57	0,85	0,86	0,85	0,86	0,83	0,90
Urry <i>et al.</i> (2004)	84 Partic. 41 Sexo F 43 Sexo M	84 14 Escala	57-60	0,82	0,91	0,91	0,87	0,91	0,92
Díaz <i>et al.</i> (2006)	467 Partic. 209 Sexo F 258 Sexo M	39 Itens N Escala	18-72	0,73	0,71	0,68	0,81	0,83	0,83
Novo (2003)	412 Partic. 64% Sexo F 35% Sexo M 1% N/ Espec.	84 14 Escala	20-29 n = 96 30-49 n= 96 50-64 n= 106 65-75 n= 114	0,74	0,75	0,77	0,82	0,81	0,86

Anexo - 2

Protocolo de Investigação

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Instruções:

A aplicação deste questionário tem como objetivo conhecer a opinião dos estudantes sobre um certo número de itens relacionados com as variáveis sociodemográficas, e insere-se na recolha de dados para o estudo empírico, no âmbito da Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica, intitulada “ **Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Relação com as Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas**”, a decorrer na Universidade de Évora.

A procura da melhoria contínua, com vista a uma melhor qualidade das ofertas de aprendizagem e de competências, a procura de novo conhecimento através da investigação científica será o principal compromisso estabelecido nas instituições de ensino superior, enquanto entidades promotoras de bem-estar psicológico. Por conseguinte, a sua opinião é fundamental para que se possam criar novas alternativas ao desenvolvimento do bem-estar psicológico no contexto do ensino superior de qualidade.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens. Pretende-se apenas a sua opinião pessoal e sincera. Para responder deverá colocar um (X), no quadrado do item consoante a sua opinião.

1 – Sexo:

- 1.1 – Masculino
- 1.2 – Feminino

2 – Idade:

- 2.1 – ≤ 15 Anos
- 2.2 – 16 – 20
- 2.3 – 21 – 25
- 2.4 – 26 – 30
- 2.5 – + 30

3 – Estado Civil:

- 3.1 – Solteiro(a)
- 3.2 – União de facto
- 3.3 – Casado(a)
- 3.4 – Separado(a)
- 3.5 – Divorciado(a)
- 3.6 – Viúvo(a)

4 – Estatuto Enquanto Aluno:

- 4.1 – Estudante a tempo inteiro
- 4.2 – Trabalhador-estudante

5 – Área Científica do Curso:

- 5.1 – Ciências sociais e humanas
- 5.2 – Ciências da saúde
- 5.3 – Engenharias

6 – Ano que está a Frequentar:

- 6.1 – 1.º Ano
- 6.2 – 2.º
- 6.3 – 3.º

7 – Natureza da Instituição:

- 7.1 – Pública
- 7.2 – Privada

8 – Local de Residência Predominante:

- 8.1 – Casa dos pais
- 8.2 – Deslocado em casa de familiares
- 8.3 – Deslocado em casa particular
- 8.4 – Residência universitária

9 – Periodicidade de Deslocação a Casa:

- 9.1 – Semanal
- 9.2 – Quinzenal
- 9.3 – Mensal
- 9.4 – Outra (Diária, etc...)

10. Contexto Familiar (Com Quem Vive o Aluno):

- 10.1 – Ambos os pais
- 10.2 – Com um dos pais
- 10.3 – Outros familiares

11 – Apoio Económico:

- 11.1 – Com bolsa
- 11.2 – Sem bolsa

12 – Situação Laboral dos Pais:

- 12.1 – Empregado(a)
- 12.2 – Desempregado(a)
- 12.3 – Reformado(a)
- 12.4 - Outra

Pai**Mãe****13 – Desempenho Académico:**

- 13.1 – Número de disciplinas (UC) inscrito _____
- 13.2. – Número de disciplinas (UC) concluídas _____
- 13.3 – Média do primeiro semestre do 1º ano _____
- 13.4 – Média do curso até ao primeiro semestre do 3.º ano (2º Ano - 3º Ano) _____

Obrigado pela sua colaboração.

YRAI - 1

(J. Young & Rygh, 1994)

INVENTÁRIO DE EVITAMENTO DE YOUNG-RYGH

Young-Rygh Avoidance Inventory – YRAI, Young & Rygh, (1994)

Tradução e Adaptação Portuguesa de J. Pinto Gouveia, L. Fonseca & M. C. Salvador, (1996, 2003)

Versão: População Geral

Instruções:

Estão indicadas a seguir algumas afirmações que podemos utilizar quando nos queremos descrever. Por favor, leia cada uma das afirmações e decida até que ponto ela o/a descreve a si.

Para responder até que ponto a afirmação o descreve, utilize a escala de resposta abaixo indicada, escolhendo, de entre as seis respostas possíveis, aquela que melhor se ajusta ao seu caso, colocando um (X) no algarismo de 1 a 6, consoante a escala de resposta seguinte:

- 1 – Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo.
- 2 – Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo.
- 3 – Ligeiramente mais verdadeiro do que falso, isto é, tem ligeiramente a ver com o que acontece comigo.
- 4 – Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo.
- 5 – Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo.
- 6 – Descreve perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo.

Exemplo:

Tento não pensar em coisas que me aborrecem. Resposta 6: Descreve perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo.

	① Completamente Falso	② Falso na Maioria das Vezes	③ Ligeiramente mais Verdadeiro	④ Moderadamente Verdadeiro	⑤ Verdadeiro a Maioria das Vezes	⑥ Descreve-me Perfeitamente
1	Tento não pensar em coisas que me perturbam.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2	Bebo álcool para me acalmar.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3	Sinto-me feliz a maior parte do tempo.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4	Raramente me sinto triste ou neura.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5	Valorizo mais as razões do que as emoções (guio-me mais pela cabeça que pelo coração).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6	Acredito que não devo ficar zangado(a), mesmo com pessoas de quem não gosto.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7	Uso drogas para me sentir melhor.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8	Não sinto grande coisa quando recordo a minha infância.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9	Fumo quando estou aborrecido(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10	Sofro de problemas gastrointestinais (p. ex. indigestão, úlcera, colite, etc.).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11	Sinto-me entorpecido(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12	Tenho muitas vezes dores de cabeça.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13	Isolo-me quando estou zangado(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14	Não tenho tanta energia como a maioria das pessoas da minha idade.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15	Sofro de dores musculares.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16	Vejo muita TV quando estou sozinho(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
17	Acredito que se deve usar a cabeça para controlar as emoções.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18	Não consigo antipatizar fortemente com ninguém.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
19	A minha filosofia, quando alguma coisa corre mal, é pô-la o mais rapidamente para trás das costas e seguir em frente.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
20	Afasto-me das pessoas quando me sinto magoado(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
21	Não me lembro de grande coisa acerca da minha infância.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
22	Faço sesta ou durmo bastante durante o dia.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
23	Sinto-me melhor quando ando de um lado para o outro; não gosto de estar muito tempo parado(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
24	Procuro estar sempre ocupado(a) para não me sentir aborrecido(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
25	Passo a maior parte do tempo a sonhar acordado(a).					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
26	Quando estou aborrecido(a), como para me sentir melhor.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
27	Tento não pensar acerca de memórias dolorosas do meu passado.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
28	Sinto-me melhor se me mantiver constantemente ocupado(a), sem ter muito tempo para pensar.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
29	Tive uma infância muito feliz.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
30	Isolo-me quando estou triste.					① ② ③ ④ ⑤ ⑥

① Completamente Falso	② Falso na Maioria das Vezes	③ Ligeiramente mais Verdadeiro	④ Moderadamente Verdadeiro	⑤ Verdadeiro a Maioria das Vezes	⑥ Descreve-me Perfeitamente
-----------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	--	-----------------------------------

31	As pessoas dizem que pareço uma avestruz com a cabeça debaixo da areia (por outras palavras, tento não pensar em coisas que me desagradam).	①	②	③	④	⑤	⑥
32	Tenho tendência a não pensar sobre as minhas perdas ou desapontamentos.	①	②	③	④	⑤	⑥
33	Mesmo quando a situação parece justificar emoções fortes, muitas vezes não sinto nada.	①	②	③	④	⑤	⑥
34	Sou uma pessoa com sorte por ter tido uns pais tão bons.	①	②	③	④	⑤	⑥
35	A maior parte do tempo procuro viver a minha vida sem grandes emoções.	①	②	③	④	⑤	⑥
36	Muitas vezes compro coisas que não preciso, para levantar o ânimo.	①	②	③	④	⑤	⑥
37	Tento não me meter em situações difíceis ou que me fazem sentir desconfortável.	①	②	③	④	⑤	⑥
38	Sinto-me fisicamente doente quando as coisas não me correm bem.	①	②	③	④	⑤	⑥
39	Quando as pessoas me abandonam ou morrem, não me perturbo muito.	①	②	③	④	⑤	⑥
40	Não me preocupo com o que os outros pensam de mim.	①	②	③	④	⑤	⑥

COPYRIGHT 1994 Jeffrey Young, Ph. D., and Jayne Rygh, Ph. D. Unauthorized reproduction without written consent of the authors is prohibited. For more information, write: Schema Therapy Institute, 120 East 56th St., Ste. 530, New York, NY 10022.

SPPCS

The Self-Perception Profile for College Students

(Neemann & Harter, 1986)

Adaptação à População Portuguesa de J. L. Pais Ribeiro, (1994)

Perceção de Competências Pessoais

Vamos apresentar um conjunto de frases que permitem aos estudantes universitários descreverem-se a si próprios. Não há boas nem más respostas, dado que os estudantes diferem bastante entre si. Em primeiro lugar, deve decidir se é a frase do lado esquerdo da folha que o descreve melhor ou se é a do lado direito (veja o exemplo abaixo). Uma vez escolhida a frase que melhor o descreve, deve decidir se você **“é Mesmo Assim”** ou se é **“Mais ou Menos Assim”** e assinalar com um (X) o quadrado respetivo. Para cada afirmação só deve colocar um (X). Uma vez vai colocar o (X) no lado direito da folha, outras vezes no lado esquerdo. Nunca deve colocar (X) simultaneamente do lado direito e esquerdo: só deve assinalar um dos quatro quadrados que estão na mesma linha. Comece a responder a seguir ao exemplo.

Sou Mesmo Assim		Sou Mais ou Menos Assim	Parte - 1		Parte - 2	Sou Mais ou Menos Assim	Sou Mesmo Assim
EXEMPLO:			Alguns estudantes gostam de ser como são.	MAS	Outros estudantes gostariam de ser diferentes.		
Item	Sou Mesmo Assim	Sou Mais ou Menos Assim	Parte - 1		Parte - 2	Sou Mais ou Menos Assim	Sou Mesmo Assim
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostam de ser como são.	MAS	Outros estudantes gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não estão muito orgulhosos com os trabalhos que fazem.	MAS	Outros estudantes estão muito orgulhosos com os trabalhos que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem que dominam as matérias escolares.	MAS	Outros estudantes sentem que não as dominam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não estão satisfeitos com as suas competências de relacionamento social.	MAS	Outros estudantes acham que as suas competências de relacionamento social são boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não estão satisfeitos com o seu aspeto físico.	MAS	Outros estudantes estão satisfeitos com o seu aspeto físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostam da sua forma de agir quando estão com os seus pais.	MAS	Outros estudantes gostariam de agir de forma diferente quando estão com os seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se sós porque não têm um amigo íntimo com quem partilhar as coisas.	MAS	Outros estudantes não se sentem sós porque têm um amigo íntimo com quem partilhar as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se tão espertos, ou até mais do que os outros.	MAS	Outros estudantes duvidam que sejam tão espertos como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes questionam frequentemente a moralidade do seu	MAS	Outros estudantes acham que o seu comportamento é habitualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			comportamento.		moral.		
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem que as pessoas por quem estão apaixonados se sentirão atraídas por eles.	MAS	Outros estudantes duvidam que as pessoas por quem estão apaixonados se sentirão atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando alguns estudantes fazem algo de estúpido que mais tarde lhes parece divertido, dificilmente riem de si mesmo.	MAS	Outros estudantes quando fazem algo de estúpido que mais tarde lhes parece divertido, facilmente riem de si mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se tão criativos, ou até mais, do que outros.	MAS	Outros estudantes duvidam que sejam tão criativos como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham que conseguiriam sair-se bem em qualquer atividade desportiva que não tenham experimentado antes.	MAS	Outros estudantes receiam não se sair bem em qualquer atividade desportiva que não tenham experimentado antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes estão frequentemente desiludidos consigo mesmo.	MAS	Outros estudantes normalmente sentem-se satisfeitos consigo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham que são muito bons nos trabalhos que fazem.	MAS	Outros estudantes duvidam que sejam capazes de fazer os seus trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes vão muito bem nos seus estudos.	MAS	Outros estudantes não vão muito bem nos seus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham difícil fazer novos amigos.	MAS	Outros estudantes são capazes de fazer novos amigos facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes estão satisfeitos com o seu peso e altura.	MAS	Outros estudantes gostariam que o seu peso e altura fossem diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham difícil agir com à vontade quando estão com os seus pais.	MAS	Outros estudantes acham fácil agir com à vontade quando estão com os seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes são capazes de fazer amigos íntimos em quem podem realmente confiar.	MAS	Outros estudantes acham difícil fazer amigos íntimos em quem possam realmente confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não se sentem muito capazes intelectualmente.	MAS	Outros estudantes sentem que são muito capazes intelectualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes costumam fazer o que é moralmente certo.	MAS	Outros estudantes algumas vezes não fazem aquilo que sabem ser moralmente certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham difícil estabelecer relações amorosas.	MAS	Outros estudantes não têm dificuldades em estabelecer relações amorosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes preocupam-se por não serem tão criativos ou inventivos como os outros.	MAS	Outros estudantes sentem que são muito criativos e inventivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não sentem que tenham boas capacidades atléticas.	MAS	Outros estudantes sentem que têm boas capacidades atléticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes habitualmente gostam de si mesmo como pessoa.	MAS	Outros estudantes muitas vezes não gostam de si mesmo como pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes têm dificuldades em resolver os seus trabalhos de casa.	MAS	Outros estudantes raramente sentem dificuldades com os seus trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostam do modo como se relacionam com os outros.	MAS	Outros estudantes gostariam de se relacionar de modo diferente com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros estudantes gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se bem sendo como são junto de seus pais.	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em serem eles próprios junto de seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não têm um amigo íntimo com quem possam partilhar os seus pensamentos e sentimentos mais pessoais.	MAS	Outros estudantes têm um amigo íntimo com quem partilhar os seus pensamentos e sentimentos mais pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham-se tão inteligentes, ou até mais, do que outros.	MAS	Outros estudantes duvidam que sejam tao inteligentes como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostariam de ser melhores do ponto de vista moral.	MAS	Outros estudantes acham-se bons do ponto de vista moral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes têm capacidade para desenvolver relações românticas.	MAS	Outros estudantes não acham fácil desenvolver relações românticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes têm dificuldades em rir-se das coisas ridículas ou disparatadas que fazem.	MAS	Outros estudantes acham fácil rir de si mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não se sentem muito inventivos.	MAS	Outros estudantes sentem-se muito inventivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham-se melhores do que os outros em desportos.	MAS	Outros estudantes não se acham capazes de jogar tão bem como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostam da maneira como conduzem a sua vida.	MAS	Outros estudantes muitas vezes não gostam da maneira como conduzem a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não estão satisfeitos com a maneira como fazem as suas tarefas.	MAS	Outros estudantes estão bastante satisfeitos com a maneira como fazem as suas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes por vezes não se sentem intelectualmente capazes nos seus estudos.	MAS	Outros estudantes geralmente sentem-se intelectualmente capazes nos seus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se aceites socialmente por muitas pessoas.	MAS	Outros estudantes desejariam que mais pessoas os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes gostam do seu aspeto físico tal como é.	MAS	Outros estudantes não gostam do seu aspeto físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes sentem-se incapazes de se dar bem com os seus pais.	MAS	Outros estudantes dão-se bem com os seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes são capazes de fazer amigos íntimos.	MAS	Outros estudantes acham difícil fazer amigos íntimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes preferiam ser diferentes.	MAS	Outros estudantes estão muito contentes por serem como são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes duvidam que sejam muito inteligentes.	MAS	Outros estudantes acham-se muito inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes vivem segundo os seus princípios morais.	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em viver segundo os seus princípios morais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes preocupam-se com o facto de que quando se apaixonam por alguém, essa pessoa possa não lhes corresponder.	MAS	Outros estudantes sentem que quando estão apaixonados por alguém, essa pessoa lhes corresponde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes são capazes de rir de certas coisas que fazem.	MAS	Outros estudantes têm dificuldades em rir de si mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes acham que têm muitas ideias originais.	MAS	Outros estudantes duvidam que as suas ideias sejam originais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes não fazem bem atividades que exigem capacidade física.	MAS	Outros estudantes são bons em atividades que exigem capacidade física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estudantes muitas vezes estão descontentes consigo mesmo.	MAS	Outros estudantes estão habitualmente bastante contentes consigo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumento publicado (1994) In: L. Almeida e I. Ribeiro (Org.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp 129 – 138). Braga: APPORT.

Obrigado pela sua colaboração.

QCE

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Autor: Vladimir Taksic' (2000)

Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos, (2001)

Instruções:

O presente Questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÓNIMO**

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a sua opinião sincera!

MUITO OBRIGADO por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda colocando um círculo na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue.

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
------------	----------------	-------------------	--------------------	---------------------	-------------

- 1 Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça. A B C D E F
- 2 Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras. A B C D E F
- 3 Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição. A B C D E F
- 4 Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor. A B C D E F
- 5 Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo. A B C D E F
- 6 Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu. A B C D E F
- 7 As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer. A B C D E F
- 8 Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto. A B C D E F
- 9 Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados. A B C D E F
- 10 Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo. A B C D E F
- 11 Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir. A B C D E F

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
------------	----------------	-------------------	--------------------	---------------------	-------------

12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	A	B	C	D	E	F
14	Exprimo bem as minhas emoções.	A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).	A	B	C	D	E	F
17	Consigo exprimir a forma como me sinto.	A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	A	B	C	D	E	F
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional atual.	A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.	A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.	A	B	C	D	E	F
27	Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros.	A	B	C	D	E	F
28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	A	B	C	D	E	F
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	A	B	C	D	E	F
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	A	B	C	D	E	F
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	A	B	C	D	E	F
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	A	B	C	D	E	F
33	Percebo quando alguém se sente culpado.	A	B	C	D	E	F
34	Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	A	B	C	D	E	F
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	A	B	C	D	E	F
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	A	B	C	D	E	F
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	A	B	C	D	E	F
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
39	Percebo quando alguém está em baixo.	A	B	C	D	E	F
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	A	B	C	D	E	F
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	A	B	C	D	E	F
43	Tento manter o bom humor.	A	B	C	D	E	F
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	A	B	C	D	E	F

Autor: Vladimir Taksic' (2000)
Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos (2001)

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

QSA

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO ACADÉMICA

Ana Paula C. Soares & Leandro S. Almeida, (2003)

Caro/a estudante,

O objetivo deste questionário é avaliar o seu grau de satisfação em relação a diferentes aspetos da sua experiência académica. Para cada aspeto deverá indicar o seu grau de agrado/satisfação, de acordo com a seguinte escala:

① Muito Insatisfeito/a ② Bastante Insatisfeito/a ③ Moderadamente (In)satisfeito/a ④ Bastante Satisfeito ⑤ Muito Satisfeito/a

Não existem respostas certas ou erradas. A sua resposta será correta se indicar aquilo que realmente sente.

	Muito Insatisfeito/a	Bastante Insatisfeito/a	Moderadamente (in)satisfeito/a	Bastante Satisfeito/a	Muito Satisfeito/a
1. Relação com os professores.	①	②	③	④	⑤
2. Vida académica (praxe, festas, concertos, teatro...).	①	②	③	④	⑤
3. Organização e interesse do curso.	①	②	③	④	⑤
4. Relação com os colegas do meu curso.	①	②	③	④	⑤
5. Serviços disponíveis na Universidade (serviços académicos, serviços sociais, serviço de consultas médicas/psicológicas...).	①	②	③	④	⑤
6. Resultados académicos obtidos no curso.	①	②	③	④	⑤
7. Relação com os colegas de outros cursos.	①	②	③	④	⑤
8. Oportunidades para participar em atividades extracurriculares no <i>campus</i> (diversidade e facilidade de acesso).	①	②	③	④	⑤
9. Sistema de avaliação existente no curso.	①	②	③	④	⑤
10. Relação com os funcionários.	①	②	③	④	⑤
11. Recursos e equipamentos disponíveis na Universidade (bibliotecas, cantinas, bares, reprografia, audiovisuais, computadores, equipamento laboratorial...).	①	②	③	④	⑤
12. Investimento pessoal no curso.	①	②	③	④	⑤
13. Relação com familiares e/ou outras figuras significativas (pais, cônjuge, namorado/a, companheiro/a...).	①	②	③	④	⑤

Obrigado pela sua colaboração.

EBEP

ESCALAS DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

(Versão Experimental)

Ryff e Essex (1992)

Instruções:

As afirmações destas escalas pretendem ajudá-lo(a) a descrever o modo como avalia o seu bem-estar e a satisfação consigo próprio(a).

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações e, em seguida, escolha uma das seis respostas possíveis; escolha a que melhor se aplica a si próprio(a) de acordo com a seguinte escala:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 – Discordo Completamente | 4 – Concordo Parcialmente |
| 2 – Discordo em Grande Parte | 5 – Concordo em Grande Parte |
| 3 – Discordo Parcialmente | 6 – Concordo Completamente |

Para dar a sua resposta deve colocar um (X) no algarismo (de 1 a 6), que melhor corresponde à descrição de si próprio(a) em cada uma das afirmações.

Exemplo:

*Por vezes, sinto que as preocupações do dia-a-dia me esgotam. _____ **3***

- Responder 3 significa que DISCORDA PARCIALMENTE desta afirmação quando aplicada a si próprio(a).

- Se respondesse 1 significaria que DISCORDAVA COMPLETAMENTE com o conteúdo da afirmação face a si próprio(a).

- Se respondesse 6 significaria que CONCORDAVA COMPLETAMENTE com o conteúdo da afirmação face a si próprio(a).

Se quiser alterar uma resposta já anotada, risque-a e faça de novo uma cruz no algarismo que lhe parecer mais adequado.

Não tem limite de tempo mas tente responder o mais espontaneamente que lhe for possível.

Responda com sinceridade; não há respostas boas ou más desde que elas exprimam o que pensa, sente ou faz em cada caso.

Por favor responda a todas as afirmações.

		Discordo Completamente	Discordo em Grande Parte	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo em Grande Parte	Concordo Completamente
01	A maior parte das pessoas consideram-me uma pessoa querida e afetuosa.	①	②	③	④	⑤	⑥
02	Às vezes modifico a forma de agir ou de pensar para ficar mais parecido(a) com aqueles que me rodeiam.	①	②	③	④	⑤	⑥
03	De um modo geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro na vida.	①	②	③	④	⑤	⑥
04	Interesso-me por atividades que alarguem os meus horizontes.	①	②	③	④	⑤	⑥
05	Sinto-me bem quando penso no que fiz no passado e espero vir a fazer no futuro.	①	②	③	④	⑤	⑥
06	Quando revejo a história da minha vida, fico contente com o modo como as coisas correram.	①	②	③	④	⑤	⑥
07	Tem sido difícil e frustrante manter relações estreitas com os outros.	①	②	③	④	⑤	⑥
08	Exprimo as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às da maioria das pessoas.	①	②	③	④	⑤	⑥
09	As exigências do dia-a-dia deitam-me abaixo muitas vezes.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	Em geral, à medida que o tempo passa sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a).	①	②	③	④	⑤	⑥
11	Vivo a vida um dia de cada vez, sem pensar no futuro.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo mesmo.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	Sinto-me sozinho(a) porque tenho poucos amigos íntimos com quem possa partilhar as minhas preocupações.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	As minhas decisões são influenciadas pelo que os outros fazem.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	Adapto-me bem às pessoas e comunidade que estão à minha volta.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	Gosto de experimentar coisas novas.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	Tenho tendência a centrar-me no presente, porque quando planeio o futuro, quase sempre tenho problemas.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	Sinto que muitas das pessoas que conheço conseguiram tirar mais partido da vida do que eu.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	Gosto de ter conversas pessoais com os membros da minha família ou amigos.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	Preocupo-me com o que os outros pensam de mim.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	Sou competente na gestão das responsabilidades da minha vida quotidiana.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	Resolvo sempre as coisas da mesma forma.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	Tenho objetivos e rumo de vida bem definidos.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	Mudaria muitas coisas na minha vida se tivesse oportunidade.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	É importante ser um bom ouvinte quando os meus amigos me falam dos seus problemas.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	Para mim, é mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	Sinto-me “esmagado(a)” pelo peso das minhas responsabilidades.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	Penso que é importante ter novas experiências que desafiam a forma	①	②	③	④	⑤	⑥

como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.

- | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | As minhas atividades diárias parecem-me triviais e pouco importantes. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 30 | Gosto da minha personalidade. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 31 | Não conheço muitas pessoas que estejam dispostas a ouvir-me, quando necessito de conversar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 32 | Sou influenciado por pessoas com convicções fortes. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 33 | Se estiver descontente com a minha situação de vida, tomo medidas efetivas para a mudar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 34 | Penso que ao longo dos anos melhorei pouco enquanto pessoa. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 35 | Sei o que pretendo alcançar na vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 36 | Cometi alguns erros no passado, mas sinto que, as coisas correram pelo melhor. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 37 | Tiro proveito das minhas amizades. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 38 | Só faço o que quero. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 39 | Sou competente a gerir as minhas finanças e assuntos pessoais. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 40 | As pessoas são capazes de continuar a evoluir e a desenvolver-se em qualquer idade. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 41 | Definir objetivos para mim mesmo parece-me perda de tempo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 42 | Sinto-me desapontado com o que alcancei na vida, em vários domínios. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 43 | A maioria das pessoas têm mais amigos do que eu. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 44 | É mais importante para mim fazer parte de um grupo, do que ficar sozinho, fiel aos meus princípios. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 45 | É stressante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 46 | Com o passar do tempo, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me uma pessoa mais forte e competente. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 47 | Gosto de fazer planos para o futuro, trabalhando para os tornar realidade. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 48 | Tenho orgulho do que sou e na vida que levo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 49 | As pessoas pensam que sou generoso(a) e sempre pronto(a) a partilhar o meu tempo com os outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 50 | Tenho confiança nas minhas opiniões mesmo quando são contrárias ao consenso geral. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 51 | Organizo bem o meu tempo de forma a conseguir fazer tudo o que é preciso fazer. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 52 | Ao longo do tempo desenvolvi-me muito enquanto pessoa. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 53 | Sou proactivo para alcançar os planos que estabeleci para mim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 54 | Invejo muitas pessoas pela vida que levam. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 55 | Experiei muitas relações confiantes e afetuosas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 56 | É difícil exprimir as minhas opiniões em assuntos controversos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 57 | Sinto-me satisfeito(a) por ser capaz de completar todas as tarefas do dia-a-dia, embora sejam muitas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 58 | Evito situações novas que exijam que mude o meu modo habitual de fazer as coisas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 59 | Tenho um rumo para a minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 60 | A minha atitude perante a vida é mais negativa do que para a maioria das pessoas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 61 | Em relação às amizades, sinto-me como se fosse um(a) estranho(a). | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |

- | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 62 | Se os meus amigos ou familiares discordarem, altero as minhas decisões. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 63 | Fico frustrado com o planeamento das atividades, pois nunca consigo realizar todas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 64 | A vida para mim tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 65 | Sinto que já fiz tudo o que há a fazer na vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 66 | Acordo muitas vezes a sentir-me desencorajado(a) com a forma como vivo a minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 67 | Sinto que a confiança nos amigos é recíproca. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 68 | Cedo a pressões sociais para pensar ou agir de determinada forma. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 69 | Os meus esforços para encontrar o tipo de atividades e de relações pessoais de que necessito foram bem sucedidos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 70 | Reconheço com agrado que as minhas opiniões têm mudado e amadurecido ao longo dos anos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 71 | Os meus objetivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de frustração. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 72 | O meu passado teve altos e baixos mas faria tudo da mesma forma. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 73 | Tenho dificuldade em abrir-me quando falo com os outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 74 | Preocupa-me a forma como as outras pessoas avaliam as escolhas que tenho feito na minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 75 | Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma satisfatória. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 76 | Desisti há muito tempo de fazer alterações ou melhoramentos na minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 77 | Sinto-me satisfeito(a) quando penso em tudo o que consegui na vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 78 | Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 79 | Tanto eu como os meus amigos sabemos ter compreensão pelos problemas uns dos outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 80 | Avalio-me pelo que penso que é importante e não pelos valores que outros pensam ser importantes. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 81 | Consegui construir um lar e um estilo de vida que é muito do meu agrado. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 82 | Acredito no ditado popular que diz <i>“burro velho não aprende línguas”</i> . | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 83 | Em retrospectiva, creio que a minha vida vale pouco. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 84 | Toda a gente tem as suas fraquezas mas parece-me que eu tenho mais do que a minha conta. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |

Obrigado pela sua colaboração .

Anexo - 3

Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito de um Projeto de Doutoramento em Psicologia Clínica apresentado à Universidade de Évora, encontramos-nos neste momento a realizar um estudo de investigação, cujo objetivo é conhecer melhor os aspetos relacionados com o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior, em Portugal.

Esperamos que os resultados desta investigação nos ajudem a compreender melhor o fenómeno, contribuindo assim, para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e promoção do bem-estar psicológico.

Para o efeito, necessitamos de aplicar um protocolo de investigação, constituído por seis questionários, cujo tempo de resposta deverá ser aproximadamente de 20 a 30 minutos, não devendo ser identificado com o nome do participante. Tratam-se de respostas anónimas.

A presente investigação é desenvolvida pelo Doutorando *João José Borges Lopes*, sob a orientação científica da Professora Doutora Adelinda Maria Araújo Candeias e da Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio, ambas da Universidade de Évora.

A participação na investigação é voluntária. Os dados serão tratados de forma global cuja finalidade é meramente académica, podendo ser usados para outros fins científicos.

O Investigador Responsável: _____

(João José Borges Lopes)

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____,

Portador do C.U. nº _____, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificação da presente investigação, dando assim, o meu acordo em participar na mesma. Fui igualmente informado:

- a) da liberdade de participar ou não na pesquisa, bem como do meu direito de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar na respetiva investigação, sem qualquer risco pessoal;
- b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a investigação;
- c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o carácter confidencial e o anonimato nas respostas;
- d) que as informações obtidas com os questionários serão arquivadas sem identificação pessoal, cuja finalidade dos dados será aquela expressa neste documento;
- e) os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do investigador responsável e destruídos após defesa pública da tese.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante: _____

Anexo - 4

Tabela 20 – Distribuição das Respostas aos Itens das Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

Tabela 20

Distribuição das Respostas aos Itens das Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

Itens	N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
EBEP 1	887	4,57	5	5	1,00	-0,84	1,20	1	6
EBEP 2	887	4,00	4	4	1,40	-0,15	0,94	1	6
EBEP 3	887	4,60	5	5	1,00	-0,75	0,66	1	6
EBEP 4	887	4,69	5	5	1,14	-0,98	1,02	1	6
EBEP 5	887	4,46	5	5	1,12	-0,70	0,52	1	6
EBEP 6	887	4,29	4	4	1,20	-0,57	0,03	1	6
EBEP 7	887	3,95	4	5	1,43	-0,25	-0,87	1	6
EBEP 8	887	4,52	5	5	1,13	-0,66	0,26	1	6
EBEP 9	887	3,43	3	3	1,37	-0,03	-0,85	1	6
EBEP10	887	4,83	5	5	1,04	-0,95	1,09	1	6
EBEP 11	887	3,31	3	3	1,45	-0,23	-0,83	1	6
EBEP 12	887	4,44	5	5	1,13	-0,74	0,39	1	6
EBEP 13	887	4,16	4	6	1,57	-0,43	0,99	1	6
EBEP 14	887	4,24	5	5	1,48	-0,55	-0,71	1	6
EBEP 15	887	4,45	5	5	1,17	-0,80	0,47	1	6
EBEP 16	887	4,71	5	5	1,10	-0,85	0,54	1	6
EBEP 17	887	3,27	3	3	1,34	-0,16	-0,69	1	6
EBEP 18	887	3,44	3	3	1,42	0,11	-0,83	1	6
EBEP 19	887	4,61	5	5	1,20	-0,87	0,47	1	6
EBEP 20	887	3,42	3	3	1,43	0,15	0,94	1	6
EBEP 21	887	4,64	5	5	1,05	-0,61	0,17	1	6
EBEP 22	887	3,47	3	3	1,27	0,08	-0,50	1	6
EBEP 23	887	4,61	5	5	1,04	-0,60	0,36	1	6
EBEP 24	887	2,83	3	2	1,38	0,42	-0,70	1	6
EBEP 25	887	5,25	5	6	0,91	-1,40	2,37	1	6
EBEP 26	887	4,93	5	6	1,08	-0,96	0,60	1	6
EBEP 27	887	3,47	3	3	1,39	0,13	-0,78	1	6
EBEP 28	887	4,84	5	5	1,00	-0,89	1,00	1	6
EBEP 29	887	3,78	4	4	1,38	-0,17	-0,81	1	6
EBEP 30	887	4,78	5	5	1,04	-0,78	0,40	1	6
EBEP 31	887	3,94	4	5	1,54	-0,22	-1,10	1	6
EBEP 32	887	4,00	4	3	1,50	-0,10	1,00	1	6
EBEP 33	887	4,43	4	4	1,10	-0,51	0,21	1	6
EBEP 34	887	3,22	3	2	1,64	0,27	-1,19	1	6
EBEP 35	887	4,70	5	5	1,24	-1,04	0,80	1	6
EBEP 36	887	4,52	5	5	1,17	0,73	0,18	1	6
EBEP 37	887	4,66	5	5	1,19	-0,94	0,67	1	6
EBEP 38	887	3,56	4	4	1,41	-0,05	-0,86	1	6
EBEP 39	887	4,68	5	5	1,11	-0,87	0,68	1	6
EBEP 40	887	5,05	5	6	1,06	-1,28	1,63	1	6
EBEP 41	887	4,40	5	6	1,56	-0,71	-0,65	1	6
EBEP 42	887	4,06	4	5	1,57	-0,38	-0,10	1	6

Tabela 20 (continuação)

Distribuição das Respostas aos Itens das Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

Itens	N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
EBEP 43	887	3,61	4	3	1,54	-0,02	-1,07	1	6
EBEP 44	887	3,47	3	3	1,56	0,08	-1,05	1	6
EBEP 45	887	2,67	3	2	1,24	0,52	-0,27	1	6
EBEP 46	887	4,86	5	5	0,97	-0,80	0,70	1	6
EBEP 47	887	4,69	5	5	1,07	-0,63	0,04	1	6
EBEP 48	887	4,75	5	5	1,03	-0,76	0,56	1	6
EBEP 49	887	4,65	5	5	1,00	-0,63	0,42	1	6
EBEP 50	887	4,58	5	5	0,99	-0,47	-0,07	1	6
EBEP 51	887	4,25	4	4	1,17	-0,50	0,06	1	6
EBEP 52	887	4,89	5	5	0,97	-0,86	0,89	1	6
EBEP 53	887	4,56	5	5	1,09	-0,58	0,11	1	6
EBEP 54	887	4,19	5	5	1,57	-0,51	-0,92	1	6
EBEP 55	887	3,92	4	5	1,38	-0,28	-0,83	1	6
EBEP 56	887	3,47	3	3	1,43	0,09	-0,81	1	6
EBEP 57	887	4,56	5	5	1,14	-0,69	0,24	1	6
EBEP 58	887	3,64	4	3	1,33	-0,03	-0,69	1	6
EBEP 59	887	4,63	5	5	1,06	-0,78	0,78	1	6
EBEP 60	887	4,07	4	5	1,49	-0,32	-0,97	1	6
EBEP 61	887	4,23	4	6	1,51	-0,48	-0,85	1	6
EBEP 62	887	3,83	4	4	1,40	-0,14	-0,89	1	6
EBEP 63	887	3,61	4	3	1,38	-0,05	-0,79	1	6
EBEP 64	887	4,86	5	5	1,14	-1,07	0,92	1	6
EBEP 65	887	4,42	5	6	1,58	-0,70	-0,71	1	6
EBEP 66	887	3,87	4	5	1,52	-0,19	-1,04	1	6
EBEP 67	887	4,39	5	5	1,26	-0,65	-0,14	1	6
EBEP 68	887	4,03	4	5	1,48	-0,38	-0,86	1	6
EBEP 69	887	4,34	4	4	1,10	-0,57	0,37	1	6
EBEP 70	887	4,79	5	5	1,06	-0,87	0,77	1	6
EBEP 71	887	4,58	5	5	1,10	-0,77	0,56	1	6
EBEP 72	887	4,05	4	5	1,41	-0,44	-0,63	1	6
EBEP 73	887	3,46	3	3	1,48	0,10	-0,95	1	6
EBEP 74	887	3,78	4	5	1,46	-0,15	-0,94	1	6
EBEP 75	887	3,84	4	4	1,41	-0,25	-0,80	1	6
EBEP 76	887	4,30	5	6	1,53	-0,56	-0,79	1	6
EBEP 77	887	4,48	5	5	1,20	-0,73	0,19	1	6
EBEP 78	887	4,67	5	5	1,08	-0,84	0,84	1	6
EBEP 79	887	4,72	5	5	1,04	-0,78	0,67	1	6
EBEP 80	887	4,70	5	5	1,09	-0,79	0,59	1	6
EBEP 81	887	4,47	5	5	1,23	-0,75	0,18	1	6
EBEP 82	887	4,21	5	6	1,67	-0,51	-1,06	1	6
EBEP 83	887	4,43	5	6	1,64	-0,74	-0,72	1	6
EBEP 84	887	3,99	4	5	1,65	-0,40	-1,05	1	6

Anexo - 5

Tabela 21 – Resultados de Análise Fatorial das Escalas EBEP

Tabela 21

Resultados de Análise Fatorial (ACP) das EBEP para 78 Itens N= 887

Itens	Comunalidade	F1 (MEP)	F2 (BEP)
EBEP 1	.304		.371
EBEP 2	.448	.534	
EBEP 4	.414		.341
EBEP 5	.472		.505
EBEP 6	.500		.451
EBEP 7	.536	.611	
EBEP 8	.317		.387
EBEP 9	.449	.525	
EBEP 10	.325		.418
EBEP 12	.476		.552
EBEP 13	.582	.633	
EBEP 14	.465	.525	
EBEP 15	.447		.439
EBEP 16	.414		.473
EBEP 17	.391	.463	
EBEP 18	.542	.619	
EBEP 19	.353		.476
EBEP 20	.435	.455	
EBEP 21	.490		.579
EBEP 22	.375	.500	
EBEP 23	.478		.513
EBEP 24	.376	.398	
EBEP 25	.414		.427
EBEP 26	.343		.377
EBEP 27	.450	.489	
EBEP 28	.447		.531
EBEP 29	.487	.591	
EBEP 30	.394		.524
EBEP 31	.557	.627	
EBEP 32	.411	.486	
EBEP 33	.426		.545
EBEP 34	.266	.364	
EBEP 35	.493		.431
EBEP 36	.303		.419
EBEP 37	.286		.350
EBEP 39	.379		.460
EBEP 40	.386		.427
EBEP 41	.663	.715	
EBEP 42	.670	.727	

Tabela 21 (continuação)

Resultados de Análise Fatorial (ACP) das EBEP para 78 Itens N= 887

Itens	Comunalidade	F1 (MEP)	F2 (BEP)
EBEP 43	.505	.591	
EBEP 44	.277	.375	
EBEP 46	.475		.571
EBEP 47	.547		.588
EBEP 48	.564		.671
EBEP 49	.401		.513
EBEP 50	.446		.544
EBEP 51	.463		.473
EBEP 52	.495		.587
EBEP 53	.499		.579
EBEP 54	.544	.679	
EBEP 56	.485	.636	
EBEP 57	.433		.519
EBEP 58	.444	.543	
EBEP 59	.513		.501
EBEP 60	.671	.734	
EBEP 61	.726	.776	
EBEP 62	.545	.631	
EBEP 63	.485	.573	
EBEP 64	.426		.486
EBEP 65	.622	.691	
EBEP 66	.586	.685	
EBEP 67	.377		.395
EBEP 68	.490	.607	
EBEP 69	.496		.581
EBEP 70	.548		.607
EBEP 71	.513		.609
EBEP 73	.386	.541	
EBEP 74	.585	.643	
EBEP 75	.607	.650	
EBEP 76	.665	.703	
EBEP 77	.538		.603
EBEP 78	.525		.600
EBEP 79	.491		.547
EBEP 80	.402		.467
EBEP 81	.439		.508
EBEP 82	.522	.574	
EBEP 83	.725	.750	
EBEP 84	.667	.720	
<i>Eigenvalue</i>		15.521	10.242
% Variância		19.899	13.130
% Variância Total	33.029		

Anexo - 6

Tabela 22 – Resultados de Consistência Interna dos Itens das Escalas
EBEP
Fator 1 – MEP

Tabela 22

*Resultados de Consistência Interna dos Itens das Escalas EBEP
(FATOR 1- MEP)*

N=887

Itens	Correlações Item-Total Corrigido	Alfa de Cronbach Excluindo o Item
EBEP 2	.522	.95
EBEP 7	.608	.95
EBEP 9	.523	.95
EBEP 11	.311	.95
EBEP 13	.633	.95
EBEP 14	.514	.95
EBEP 17	.461	.95
EBEP 18	.614	.95
EBEP 20	.444	.95
EBEP 22	.480	.95
EBEP 24	.395	.95
EBEP 27	.481	.95
EBEP 29	.589	.95
EBEP 31	.618	.95
EBEP 32	.469	.95
EBEP 34	.354	.95
EBEP 41	.699	.95
EBEP 42	.717	.95
EBEP 43	.588	.95
EBEP 44	.367	.95
EBEP 45	.224	.95
EBEP 54	.664	.95
EBEP 56	.621	.95
EBEP 58	.532	.95
EBEP 60	.721	.95
EBEP 61	.757	.95
EBEP 62	.614	.95
EBEP 63	.567	.95
EBEP 65	.665	.95
EBEP 66	.667	.95
EBEP 68	.587	.95
EBEP 73	.527	.95
EBEP 74	.628	.95
EBEP 75	.652	.95
EBEP 76	.690	.95
EBEP 82	.547	.95
EBEP 83	.730	.95
EBEP 84	.704	.95
Alfa=.95	38 Itens	

Anexo - 7

Tabela 23 – Resultados de Consistência Interna dos Itens das Escalas
EBEP
Fator 2 – BEP

Tabela 23

*Resultados de Consistência Interna dos Itens das Escalas EBEP
(FATOR 2- BEP)*

N=887

Itens	Correlações Item-Total Corrigido	Alfa de Cronbach Excluindo o Item
EBEP 1	.356	.93
EBEP 3	.279	.93
EBEP 4	.351	.93
EBEP 5	.491	.93
EBEP 6	.439	.93
EBEP 8	.374	.93
EBEP 10	.405	.93
EBEP 12	.539	.93
EBEP 15	.450	.93
EBEP 16	.463	.93
EBEP 19	.460	.93
EBEP 21	.548	.93
EBEP 23	.481	.93
EBEP 25	.415	.93
EBEP 26	.366	.93
EBEP 28	.508	.93
EBEP 30	.515	.93
EBEP 33	.527	.93
EBEP 35	.424	.93
EBEP 36	.413	.93
EBEP 37	.356	.93
EBEP 38	.177	.93
EBEP 39	.438	.93
EBEP 40	.408	.93
EBEP 46	.549	.93
EBEP 47	.551	.93
EBEP 48	.643	.93
EBEP 49	.494	.93
EBEP 50	.528	.93
EBEP 51	.428	.93
EBEP 52	.565	.93
EBEP 53	.546	.93
EBEP 55	.261	.93
EBEP 57	.484	.93
EBEP 59	.478	.93
EBEP 64	.470	.93
EBEP 67	.387	.93
EBEP 69	.563	.93
EBEP 70	.579	.93
EBEP 71	.580	.93
EBEP 72	.351	.93
EBEP 77	.579	.93
EBEP 78	.584	.93
EBEP 79	.540	.93
EBEP 80	.454	.93
EBEP 81	.498	.93
Alfa= .93	46 Itens	

Anexo - 8

Tabela 24 – Resultados de Validade Convergente – Discriminante dos
Itens das Escalas EBEP
Fator 1 – MEP

Tabela 24
*Resultados de Validade Convergente-Discriminante
 dos Itens das Escalas EBEP (FATOR 1- MEP) N=887*

Itens	EBEP 2
EBEP 2	1,00
EBEP 7	.352**
EBEP 9	.297**
EBEP 11	.193**
EBEP 13	.385**
EBEP 14	.395**
EBEP 17	.264**
EBEP 18	.340**
EBEP 20	.421**
EBEP 22	.294**
EBEP 24	.201**
EBEP 27	.228**
EBEP 29	.344**
EBEP 31	.306**
EBEP 32	.303**
EBEP 34	.198**
EBEP 41	.345**
EBEP 42	.309**
EBEP 43	.261**
EBEP 44	.236**
EBEP 45	.111**
EBEP 54	.434**
EBEP 56	.324**
EBEP 58	.322**
EBEP 60	.370**
EBEP 61	.393**
EBEP 62	.387**
EBEP 63	.259**
EBEP 65	.334**
EBEP 66	.290**
EBEP 68	.335**
EBEP 73	.241**
EBEP 74	.370**
EBEP 75	.304**
EBEP 76	.326**
EBEP 82	.313**
EBEP 83	.360**
EBEP 84	.373**
Alfa=.95	38 Itens

** p ≤ .01

Anexo - 9

Tabela 25 – Resultados de Validade Convergente – Discriminante dos
Itens das Escalas EBEP
Fator 2 – BEP

Tabela 25
*Resultados de Validade Convergente-Discriminante
 dos Itens das Escalas EBEP (FATOR 2- BEP) N=887*

Itens	EBEP 1
EBEP 1	1,00
EBEP 3	.221**
EBEP 4	.178**
EBEP 5	.204**
EBEP 6	.197**
EBEP 8	.111**
EBEP 10	.148**
EBEP 12	.235**
EBEP 15	.272**
EBEP 16	.229**
EBEP 19	.188**
EBEP 21	.216**
EBEP 23	.216**
EBEP 25	.111**
EBEP 26	.034
EBEP 28	.207**
EBEP 30	.214**
EBEP 33	.216**
EBEP 35	.139**
EBEP 36	.128**
EBEP 37	.132**
EBEP 38	.083
EBEP 39	.139**
EBEP 40	.084
EBEP 46	.174**
EBEP 47	.186**
EBEP 48	.228**
EBEP 49	.302**
EBEP 50	.203**
EBEP 51	.178**
EBEP 52	.264**
EBEP 53	.134**
EBEP 55	.078
EBEP 57	.191**
EBEP 59	.175**
EBEP 64	.117**
EBEP 67	.153**
EBEP 69	.242**
EBEP 70	.221**
EBEP 71	.202**
EBEP 72	.100**
EBEP 77	.209**
EBEP 78	.234**
EBEP 79	.207**
EBEP 80	.173**
EBEP 81	.170**
Alfa= .93	46 Itens

** p ≤ .01

Anexo - 10

Versão Experimental Final das EBEP Adaptada a Estudantes
do Ensino Superior Português

EBEP

ESCALAS DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

(Versão Experimental Final - Estudantes do Ensino Superior)

Ryff e Essex (1992)

Instruções:

As afirmações destas escalas pretendem ajudá-lo(a) a descrever o modo como avalia o seu bem-estar e a satisfação consigo próprio(a).

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações e, em seguida, escolha uma das seis respostas possíveis; escolha a que melhor se aplica a si próprio(a) de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo Completamente

4 – Concordo Parcialmente

2 – Discordo em Grande Parte

5 – Concordo em Grande Parte

3 – Discordo Parcialmente

6 – Concordo Completamente

Para dar a sua resposta deve colocar um (X) no algarismo (de 1 a 6), que melhor corresponde à descrição de si próprio(a) em cada uma das afirmações.

Exemplo:

*Por vezes, sinto que as preocupações do dia-a-dia me esgotam. _____ **3***

- Responder 3 significa que DISCORDA PARCIALMENTE desta afirmação quando aplicada a si próprio(a).

- Se respondesse 1 significaria que DISCORDAVA COMPLETAMENTE com o conteúdo da afirmação face a si próprio(a).

- Se respondesse 6 significaria que CONCORDAVA COMPLETAMENTE com o conteúdo da afirmação face a si próprio(a).

Se quiser alterar uma resposta já anotada, risque-a e faça de novo uma cruz no algarismo que lhe parecer mais adequado.

Não tem limite de tempo mas tente responder o mais espontaneamente que lhe for possível.

Responda com sinceridade; não há respostas boas ou más desde que elas expressem o que pensa, sente ou faz em cada caso.

Por favor responda a todas as afirmações.

		Discordo Completamente	Discordo em Grande Parte	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo em Grande Parte	Concordo Completamente
01	A maior parte das pessoas consideram-me uma pessoa querida e afetuosa.	①	②	③	④	⑤	⑥
02	Sinto-me bem quando penso no que fiz no passado e espero vir a fazer no futuro.	①	②	③	④	⑤	⑥
03	Tem sido difícil e frustrante manter relações estreitas com os outros.	①	②	③	④	⑤	⑥
04	Exprimo as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às da maioria das pessoas.	①	②	③	④	⑤	⑥
05	As exigências do dia-a-dia deitam-me abaixo muitas vezes.	①	②	③	④	⑤	⑥
06	Em geral, à medida que o tempo passa sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a).	①	②	③	④	⑤	⑥
07	De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo mesmo.	①	②	③	④	⑤	⑥
08	As minhas decisões são influenciadas pelo que os outros fazem.	①	②	③	④	⑤	⑥
09	Adato-me bem às pessoas e comunidade que estão à minha volta.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	Gosto de experimentar coisas novas.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	Tenho tendência a centrar-me no presente, porque quando planeio o futuro, quase sempre tenho problemas.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	Sinto que muitas das pessoas que conheço conseguiram tirar mais partido da vida do que eu.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	Gosto de ter conversas pessoais com os membros da minha família ou amigos.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	Sou competente na gestão das responsabilidades da minha vida quotidiana.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	Resolvo sempre as coisas da mesma forma.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	Mudaria muitas coisas na minha vida se tivesse oportunidade.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	É importante ser um bom ouvinte quando os meus amigos me falam dos seus problemas.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	Para mim, é mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	Penso que é importante ter novas experiências que desafiam a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	As minhas atividades diárias parecem-me triviais e pouco importantes.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	Gosto da minha personalidade.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	Não conheço muitas pessoas que estejam dispostas a ouvir-me, quando necessito de conversar.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	Sou influenciado por pessoas com convicções fortes.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	Penso que ao longo dos anos melhorei pouco enquanto pessoa.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	Sei o que pretendo alcançar na vida.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	Cometi alguns erros no passado, mas sinto que, as coisas correram pelo melhor.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	Tiro proveito das minhas amizades.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	Sou competente a gerir as minhas finanças e assuntos pessoais.	①	②	③	④	⑤	⑥
29	Definir objetivos para mim mesmo parece-me perda de tempo.	①	②	③	④	⑤	⑥

- | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | Sinto-me desapontado com o que alcancei na vida, em vários domínios. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 31 | A maioria das pessoas têm mais amigos do que eu. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 32 | É mais importante para mim fazer parte de um grupo, do que ficar sozinho, fiel aos meus princípios. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 33 | Com o passar do tempo, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me uma pessoa mais forte e competente. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 34 | Tenho orgulho do que sou e na vida que levo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 35 | As pessoas pensam que sou generoso(a) e sempre pronto(a) a partilhar o meu tempo com os outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 36 | Tenho confiança nas minhas opiniões mesmo quando são contrárias ao consenso geral. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 37 | Ao longo do tempo desenvolvi-me muito enquanto pessoa. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 38 | Invejo muitas pessoas pela vida que levam. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 39 | É difícil exprimir as minhas opiniões em assuntos controversos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 40 | Sinto-me satisfeito(a) por ser capaz de completar todas as tarefas do dia-a-dia, embora sejam muitas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 41 | Evito situações novas que exijam que mude o meu modo habitual de fazer as coisas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 42 | A minha atitude perante a vida é mais negativa do que para a maioria das pessoas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 43 | Se os meus amigos ou familiares discordarem, altero as minhas decisões. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 44 | Fico frustrado com o planeamento das actividades, pois nunca consigo realizar todas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 45 | Sinto que já fiz tudo o que há a fazer na vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 46 | Acordo muitas vezes a sentir-me desencorajado(a) com a forma como vivo a minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 47 | Sinto que a confiança nos amigos é recíproca. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 48 | Cedo a pressões sociais para pensar ou agir de determinada forma. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 49 | Reconheço com agrado que as minhas opiniões têm mudado e amadurecido ao longo dos anos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 50 | Os meus objetivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de frustração. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 51 | Tenho dificuldade em abrir-me quando falo com os outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 52 | Preocupa-me a forma como as outras pessoas avaliam as escolhas que tenho feito na minha vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 53 | Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma satisfatória. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 54 | Sinto-me satisfeito(a) quando penso em tudo o que consegui na vida. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 55 | Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 56 | Tanto eu como os meus amigos sabemos ter compreensão pelos problemas uns dos outros. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 57 | Avalio-me pelo que penso que é importante e não pelos valores que outros pensam ser importantes. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 58 | Consegui construir um lar e um estilo de vida que é muito do meu agrado. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 59 | Acredito no ditado popular que diz “burro velho não aprende línguas”. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 60 | Em retrospectiva, creio que a minha vida vale pouco. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 61 | Toda a gente tem as suas fraquezas mas parece-me que eu tenho mais do que a minha conta. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |

Obrigado pela sua Colaboração.

Anexo - 11

Figura 2 – Representação Gráfica da A F C das EBEP

Anexo - 12

Figura 3 – Representação Gráfica do Modelo de Regressão Linear:
Variáveis Sociodemográficas, Pessoais, Académicas e o BEP / MEP

Anexo - 13

Original das Escalas *Psychological Well-Being Scales (PWBS)*

PWBS

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING SCALES

Carol Ryff & Essex (1992)

The following set of questions deals with how you feel about yourself and your life. Please remember that there are no right or wrong answers.

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
1. Most people see me as loving and affectionate.	1	2	3	4	5	6
2. Sometimes I change the way I act or think to be more like those around me.	1	2	3	4	5	6
3. In general, I feel I am in charge of the situation in which I live.	1	2	3	4	5	6
4. I am not interested in activities that will expand my horizons.	1	2	3	4	5	6
5. I feel good when I think of what I've done in the past and what I hope to do in the future.	1	2	3	4	5	6
6. When I look at the story of my life, I am pleased with how things have turned out.	1	2	3	4	5	6
7. Maintaining close relationships has been difficult and frustrating for me.	1	2	3	4	5	6
8. I am not afraid to voice my opinions, even when they are in opposition to the opinions of most people.	1	2	3	4	5	6
9. The demands of everyday life often get me down.	1	2	3	4	5	6
10. In general, I feel that I continue to learn more about myself as time goes by.	1	2	3	4	5	6
11. I live life one day at a time and don't really think about the future.	1	2	3	4	5	6
12. In general, I feel confident and positive about myself.	1	2	3	4	5	6
13. I often feel lonely because I have few close friends with whom to share my concerns.	1	2	3	4	5	6
14. My decisions are not usually influenced by what everyone else is doing.	1	2	3	4	5	6

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
15. I do not fit very well with the people and the community around me.	1	2	3	4	5	6
16. I am the kind of person who likes to give new things a try.	1	2	3	4	5	6
17. I tend to focus on the present, because the future nearly always brings me problems.	1	2	3	4	5	6
18. I feel like many of the people I know have gotten more out of life than I have.	1	2	3	4	5	6
19. I enjoy personal and mutual conversations with family members or friends.	1	2	3	4	5	6
20. I tend to worry about what other people think of me.	1	2	3	4	5	6
21. I am quite good at managing the many responsibilities of my daily life.	1	2	3	4	5	6
22. I don't want to try new ways of doing things - my life is fine the way it is.	1	2	3	4	5	6
23. I have a sense of direction and purpose in life.	1	2	3	4	5	6
24. Given the opportunity, there are many things about myself that I would change.	1	2	3	4	5	6
25. It is important to me to be a good listener when close friends talk to me about their problems.	1	2	3	4	5	6
26. Being happy with myself is more important to me than having others approve of me.	1	2	3	4	5	6
27. I often feel overwhelmed by my responsibilities.	1	2	3	4	5	6
28. I think it is important to have new experiences that challenge how you think about yourself and the world.	1	2	3	4	5	6
29. My daily activities often seem trivial and unimportant to me.	1	2	3	4	5	6
30. I like most aspects of my personality.	1	2	3	4	5	6
31. I don't have many people who want to listen when I need to talk.	1	2	3	4	5	6

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
32. I tend to be influenced by people with strong opinions.	1	2	3	4	5	6
33. If I were unhappy with my living situation, I would take effective steps to change it.	1	2	3	4	5	6
34. When I think about it, I haven't really improved much as a person over the years.	1	2	3	4	5	6
35. I don't have a good sense of what it is I'm trying to accomplish in life.	1	2	3	4	5	6
36. I made some mistakes in the past, but I feel that all in all everything has worked out for the best.	1	2	3	4	5	6
37. I feel like I get a lot out of my friendships.	1	2	3	4	5	6
38. People rarely talk to me into doing things I don't want to do.	1	2	3	4	5	6
39. I generally do a good job of taking care of my personal finances and affairs.	1	2	3	4	5	6
40. In my view, people of every age are able to continue growing and developing.	1	2	3	4	5	6
41. I used to set goals for myself, but that now seems like a waste of time.	1	2	3	4	5	6
42. In many ways, I feel disappointed about my achievements in life.	1	2	3	4	5	6
43. It seems to me that most other people have more friends than I do.	1	2	3	4	5	6
44. It is more important to me to "fit in" with others than to stand alone on my principles.	1	2	3	4	5	6
45. I find it stressful that I can't keep up with all of the things I have to do each day.	1	2	3	4	5	6
46. With time, I have gained a lot of insight about life that has made me a stronger, more capable person.	1	2	3	4	5	6
47. I enjoy making plans for the future and working to make them a reality.	1	2	3	4	5	6
48. For the most part, I am proud of who I am and the life I lead.	1	2	3	4	5	6

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
49. People would describe me as a giving person, willing to share my time with others.	1	2	3	4	5	6
50. I have confidence in my opinions, even if they are contrary to the general consensus.	1	2	3	4	5	6
51. I am good at juggling my time so that I can fit everything in that needs to be done.	1	2	3	4	5	6
52. I have a sense that I have developed a lot as a person over time.	1	2	3	4	5	6
53. I am an active person in carrying out the plans I set for myself.	1	2	3	4	5	6
54. I envy many people for the lives they lead.	1	2	3	4	5	6
55. I have not experienced many warm and trusting relationships with others.	1	2	3	4	5	6
56. It's difficult for me to voice my own opinions on controversial matters.	1	2	3	4	5	6
57. My daily life is busy, but I derive a sense of satisfaction from keeping up with everything.	1	2	3	4	5	6
58. I do not enjoy being in new situations that require me to change my old familiar ways of doing things.	1	2	3	4	5	6
59. Some people wander aimlessly through life, but I am not one of them.	1	2	3	4	5	6
60. My attitude about myself is probably not as positive as most people feel about themselves.	1	2	3	4	5	6
61. I often feel as if I'm on the outside looking in when it comes to friendships.	1	2	3	4	5	6
62. I often change my mind about decisions if my friends or family disagree.	1	2	3	4	5	6
63. I get frustrated when trying to plan my daily activities because I never accomplish the things I set out to do.	1	2	3	4	5	6
64. For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth.	1	2	3	4	5	6

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
65. I sometimes feel as if I've done all there is to do in life.	1	2	3	4	5	6
66. Many days I wake up feeling discouraged about how I have lived my life.	1	2	3	4	5	6
67. I know that I can trust my friends, and they know they can trust me.	1	2	3	4	5	6
68. I am not the kind of person who gives in to social pressures to think or act in certain ways.	1	2	3	4	5	6
69. My efforts to find the kinds of activities and relationships that I need have been quite successful.	1	2	3	4	5	6
70. I enjoy seeing how my views have changed and matured over the years.	1	2	3	4	5	6
71. My aims in life have been more a source of satisfaction than frustration to me.	1	2	3	4	5	6
72. The past had its ups and downs, but in general, I wouldn't want to change it.	1	2	3	4	5	6
73. I find it difficult to really open up when I talk with others.	1	2	3	4	5	6
74. I am concerned about how other people evaluate the choices I have made in my life.	1	2	3	4	5	6
75. I have difficulty arranging my life in a way that is satisfying to me.	1	2	3	4	5	6
76. I gave up trying to make big improvements or changes in my life a long time ago.	1	2	3	4	5	6
77. I find it satisfying to think about what I have accomplished in life.	1	2	3	4	5	6
78. When I compare myself to friends and acquaintances, it makes me feel good about who I am.	1	2	3	4	5	6
79. My friends and I sympathize with each other's problems.	1	2	3	4	5	6
80. I judge myself by what I think is important, not by the values of what others think is important.	1	2	3	4	5	6

Circle the number that best describes your present agreement or disagreement with each statement.	Strongly Disagree	Disagree Somewhat	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Somewhat	Strongly Agree
81. I have been able to build a home and a lifestyle for myself that is much to my liking.	1	2	3	4	5	6
82. There is truth to the saying that you can't teach an old dog new tricks.	1	2	3	4	5	6
83. In the final analysis, I'm not so sure that my life adds up to much.	1	2	3	4	5	6
84. Everyone has their weaknesses, but I seem to have more than my share.	1	2	3	4	5	6

Anexo - 14

Tradução das Escalas *Psychological Well-Being Scales (PWBS)*

DESCRIBÇÃO DOS ITENS TRADUZIDOS DA VERSÃO ORIGINAL
(Ryff & Essex, 1992) PARA A VERSÃO EXPERIMENTAL
EM CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Tradução e Retroversão Finais

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
1 – Most people see me as loving and affectionate.	1 - A maior parte das pessoas consideram-me uma pessoa querida e afetuosa.
2 – Sometimes I change the way I act or think to be more like those around me.	2 - Às vezes modifico a forma de agir ou de pensar para ficar mais parecido(a) com aqueles que me rodeiam.
3 – In general, i feel I am in charge of the situation in which I live.	3 - De um modo geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro na vida.
4 – I am not interested in activities that will expand my horizons.	4 - Interesse-me por atividades que alarguem os meus horizontes.
5 – I feel good when I think of what I've done in the past and what I hope to do in the future.	5 - Sinto-me bem quando penso no que fiz no passado e espero vir a fazer no futuro.
6 – When I look at the story of my life, I am pleased with how things have turned out.	6 - Quando revejo a história da minha vida, fico contente com o modo como as coisas correram.
7 – Maintaining close relationships has been difficult and frustrating for me.	7 - Tem sido difícil e frustrante manter relações estreitas com os outros.
8 – I am not afraid to voice my opinions, even when they are in opposition to the opinions of most people.	8 - Exprimo as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às da maioria das pessoas.
9 – The demands of everyday life often get me down.	9 - As exigências do dia-a-dia deitam-me abaixo muitas vezes.
10 – In general, I feel that I continue to learn more about myself as time goes by.	10 - Em geral, à medida que o tempo passa sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a).
11 – I live life one day at a time and don't really about the future.	11 - Vivo a vida um dia de cada vez, sem pensar no futuro.
12 – In general, I feel confident and positive about myself.	12 - De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo mesmo.

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
13 – I often feel lonely because I have few close friends with whom to share my concerns.	13 – Sinto-me sozinho(a) porque tenho poucos amigos íntimos com quem possa partilhar as minhas preocupações.
14 – My decisions are not usually influenced by everyone else is doing.	14 – As minhas decisões são influenciadas pelo que os outros fazem.
15 – I do not fit very well with the people and the community around me.	15 - Adapto-me bem às pessoas e comunidade que estão à minha volta.
16 – I am the kind of person who likes to give new things a try.	16 - Gosto de experimentar coisas novas.
17 – I tend to focus on the present, because the future nearly always brings me problems.	17 - Tenho tendência a centrar-me no presente, porque quando planeio o futuro, quase sempre tenho problemas.
18 – I feel like many of the people I know have gotten more out of life than I have.	18 - Sinto que muitas das pessoas que conheço conseguiram tirar mais partido da vida do que eu.
19 – I enjoy personal and mutual conversations with family members or friends.	19 - Gosto de ter conversas pessoais com os membros da minha família ou amigos.
20 – I tend to worry about what other people think of me.	20 - Preocupo-me com o que os outros pensam de mim.
21 – I am quite good at managing the many responsibilities of my daily life.	21 - Sou competente na gestão das responsabilidades da minha vida quotidiana.
22 – I don't want to try new ways of doing things-my life is fine the way it is.	22 - Resolvo sempre as coisas da mesma forma.
23 – I have a sense of direction and purpose in life.	23 – Tenho objetivos e rumo de vida bem definidos.
24 – Given the opportunity, there are many things about myself that I would change.	24 - Mudaria muitas coisas na minha vida se tivesse oportunidade.
25 – It is important to me to be a good listener when close friends talk to me about their problems.	25 - É importante ser um bom ouvinte quando os meus amigos me falam dos seus problemas.
26 – Being happy with myself is more important to me than having others approve of me.	26 - Para mim, é mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros.
27 – I often feel overwhelmed by my responsibilities.	27 - Sinto-me “esmagado(a)” pelo peso das minhas responsabilidades.

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
28 – I think it is important to have new experiences that challenge how you think about yourself and the world.	28 – Penso que é importante ter novas experiências que desafiam a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.
29 – My daily activities often seem trivial and unimportant to me.	29 – As minhas atividades diárias parecem-me triviais e pouco importantes.
30 – I like most aspects of my personality.	30 – Gosto da minha personalidade.
31 – I don't have many people who want to listen when I need to talk.	31 - Não conheço muitas pessoas que estejam dispostas a ouvir-me, quando necessito de conversar.
32 – I tend to be influenced by people with strong opinions.	32 - Sou influenciado por pessoas com convicções fortes.
33 – If I were unhappy with my living situation, I would take effective steps to change it.	33 - Se estiver descontente com a minha situação de vida, tomo medidas efetivas para a mudar.
34 – When I think about it, I haven't really improved much as a person over the years.	34 - Penso que ao longo dos anos melhorei pouco enquanto pessoa.
35 – I don't have a good sense of what it is I'm trying to accomplish in life.	35 - Sei o que pretendo alcançar na vida.
36 – I made some mistakes in the past, but I feel that all in all everything has worked out for the best.	36 - Cometi alguns erros no passado, mas sinto que, as coisas correram pelo melhor.
37 – I feel like I get a lot out of my friendships.	37 - Tiro proveito das minhas amizades.
38 – People rarely talk to me into doing things I don't want to do.	38 - Só faço o que quero.
39 – I generally do a good job of taking care of my personal finances and affairs.	39 - Sou competente a gerir as minhas finanças e assuntos pessoais.
40 – In my view, people of every age are able to continue growing and developing.	40 - As pessoas são capazes de continuar a evoluir e a desenvolver-se em qualquer idade.
41 – I used to set goals for myself, but that now seems like a waste of time.	41 - Definir objetivos para mim mesmo parece-me perda de tempo.
42 – In many ways, I feel disappointed about my achievements in life.	42 - Sinto-me desapontado com o que alcancei na vida, em vários domínios.
43 – It seems to me that most other people have more friends than I do.	43 - A maioria das pessoas têm mais amigos do que eu.

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
44 – It is more important to me to “fit in” with others than to stand alone on my principles.	44 – É mais importante para mim fazer parte de um grupo, do que ficar sozinho, fiel aos meus princípios.
45 – I find it stressful that I can’t keep up with all of the things I have to do each day.	45 – É stressante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia.
46 – With time, I have gained a lot of insight about life that has made me as stronger, more capable person.	46 – Com o passar do tempo, ganhei maior entendimento sobre a vida, tornando-me uma pessoa mais forte e competente.
47 – I enjoy making plans for the future and working to make them a reality.	47 – Gosto de fazer planos para o futuro, trabalhando para os tornar realidade.
48 – For the most part, I am proud of who I am and the life I lead.	48 - Tenho orgulho do que sou e na vida que levo.
49 – People would describe me as a giving person, willing to share my time with others.	49 - As pessoas pensam que sou generoso(a) e sempre pronto(a) a partilhar o meu tempo com os outros.
50 – I have confidence in my opinions, even if they are contrary to the general consensus.	50 - Tenho confiança nas minhas opiniões mesmo quando são contrárias ao consenso geral.
51 – I am good at juggling my time so that I can fit everything in that needs to be done.	51 - Organizo bem o meu tempo de forma a conseguir fazer tudo o que é preciso fazer.
52 – I have a sense that I have developed a lot as a person over time.	52 - Ao longo do tempo desenvolvi-me muito enquanto pessoa.
53 – I am an active person in carrying out the plans. I set for myself.	53 - Sou proactivo para alcançar os planos que estabeleci para mim.
54 – I envy many people for the lives they lead.	54 – Invejo muitas pessoas pela vida que levam.
55 – I have not experienced many warm and trusting relationships with others.	55 - Experimentei muitas relações confiantes e afetuosas.
56 – It’s difficult for me to voice my own opinions on controversial matters.	56 - É difícil exprimir as minhas opiniões em assuntos controversos.
57 – My daily life is busy, but I derive a sense of satisfaction from keeping up with everything.	57 - Sinto-me satisfeito(a) por ser capaz de completar todas as tarefas do dia-a-dia, embora sejam muitas.
58 – I do not enjoy being in new situations that require me to change my old familiar ways of doing things.	58 - Evito situações novas que exijam que mude o meu modo habitual de fazer as coisas.

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
59 – Some people wander aimlessly through life, but I am no one of them.	59 - Tenho um rumo para a minha vida.
60 – My attitude about myself is probably not as positive as most people feel about themselves.	60 – A minha atitude perante a vida é mais negativa do que para a maioria das pessoas.
61 – I often feel as if I'm on the outside looking in when it comes to friendships.	61 – Em relação às amizades, sinto-me como se fosse um(a) estranho(a).
62 – I often change my mind about decisions if my friends or family disagree.	62 - Se os meus amigos ou familiares discordarem, altero as minhas decisões.
63 – I get frustrated when trying to plan my daily activities because I never accomplish the things I set out to do.	63 - Fico frustrado com o planeamento das atividades, pois nunca consigo realizar todas.
64 – For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth.	64 – A vida para mim tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento.
65 – I sometimes feel as if I've done all there is to do in life.	65 – Sinto que já fiz tudo o que há a fazer na vida.
66 – Many days I wake up feeling discouraged about how I have lived my life.	66 -Acordo muitas vezes a sentir-me desencorajado(a) com a forma como vivo a minha vida.
67 – I know that I can trust my friends, and they know they can trust me.	67 - Sinto que a confiança nos amigos é recíproca.
68 – I am not the kind of person who gives in to social pressures to think or act in certain ways.	68 - Cedo a pressões sociais para pensar ou agir de determinada forma.
69 – My efforts to find the kinds of activities and relationships that I need have been quite successful.	69 - Os meus esforços para encontrar o tipo de atividades e de relações pessoais de que necessito foram bem sucedidos.
70 – I enjoy seeing how my views have changed and matured over the years.	70 - Reconheço com agrado que as minhas opiniões têm mudado e amadurecido ao longo dos anos.
71 – My aims in life have been more a source of satisfaction than frustration to me,	71 - Os meus objetivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de frustração.
72 – The past had its ups and downs, but in general, I wouldn't want to change it.	72 - O meu passado teve altos e baixos mas faria tudo da mesma forma.
73 – I find it difficult to really open up when I talk with others.	73 – Tenho dificuldade em abrir-me quando falo com os outros.

Itens da Versão Original (Ryff & Essex, 1992)	Itens da Versão Experimental (Ensino Superior)
74 – I am concerned about how other people evaluate the choices I have made in my life.	74 - Preocupa-me a forma como as outras pessoas avaliam as escolhas que tenho feito na minha vida.
75 – I have difficulty arranging my life in a way that is satisfying to me.	75 – Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma satisfatória.
76 – I gave up trying to make big improvements or changes in my life a long time ago.	76 – Desisti há muito tempo de fazer alterações ou melhoramentos na minha vida.
77 – I find it satisfying to think about what I have accomplished in life.	77 – Sinto-me satisfeito(a) quando penso em tudo o que consegui na vida.
78 – When I compare myself to friends and acquaintances, it makes me feel good about who I am.	78 – Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou.
79 – My friends and I sympathize with each other’s problems.	79 – Tanto eu como os meus amigos sabemos ter compreensão pelos problemas uns dos outros.
80 – I judge myself by what I think is important, not by the values of what others think is important.	80 – Avalio-me pelo que penso que é importante e não pelos valores que outros pensam ser importantes.
81 – I have been able to build a home and a lifestyle for myself that is much to my liking.	81 – Consegui construir um lar e um estilo de vida que é muito do meu agrado.
82 – There is a truth to the saying that you can’t teach an old dog new tricks.	82 - Acredito no ditado popular que diz “ <i>burro velho não aprende línguas</i> ”.
83 – In the final analysis, I’m not so sure that my life adds up to much.	83 - Em retrospectiva, creio que a minha vida vale pouco.
84 – Everyone has their weaknesses, but I seem to have more than my share.	84 - Toda a gente tem as suas fraquezas mas parece-me que eu tenho mais do que a minha conta.

Nota: Tradução e retroversão confirmada por especialistas diferentes em tradução e retroversão em língua inglesa britânica e americana.

