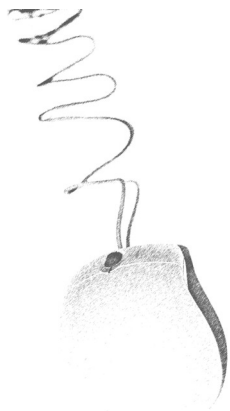


# Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade

Feliciano H. Veiga  
Coordenador





## Ficha Técnica

Título:

Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação  
— Inclusão e Diversidade

Coordenador ..... Feliciano H. Veiga

Edição ..... Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Coleção ..... Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico ..... Maria do Rosário Rosa

Disponível em ..... [www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt)

ISBN ..... 978-989-8753-60-1

setembro 2020

# **Bem-estar, satisfação académica e atividades extra-académicas – Um estudo na universidade de Évora / Well-being, academic satisfaction and extra-academic activities – A study at university of evora**

Helga Candeias<sup>1</sup>, Madalena Melo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Évora (Portugal)*

<sup>2</sup>*Universidade de Évora / CIDEHUS (Portugal)*

helgacandeias@hotmail.com,

mmm@uevora.pt

## **Resumo**

**Enquadramento Conceptual:** A temática do bem-estar e satisfação académica é fundamental para a construção de uma sociedade compreensiva e fraterna, nomeadamente no ensino superior, dado o seu papel no desenvolvimento dos/as estudantes. Todavia, em Portugal, a sua relação com a participação em atividades extra-académicas não é um campo de estudo alargado, principalmente, em relação ao ensino superior.

**Objetivos:** Este estudo teve como principais objetivos: 1. compreender a relação entre a participação em atividades extra-académicas, o bem-estar e a satisfação académica; 2. Compreender as razões que levam os/as estudantes a envolverem-se em atividades extra-académicas.

**Metodologia:** Este estudo encontra-se subdividido em dois estudos. Em ambos foi utilizado um protocolo definido: questionário sociodemográfico, Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico, Questionário de Satisfação Académica (Estudo 1, 462 estudantes); para o Estudo 2 (195 estudantes) foi também utilizado um questionário criado especificamente para este trabalho, o

Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas, baseado na teoria dos vetores de Chickering.

**Resultados:** Através do Estudo 1 concluiu-se que aqueles/as que participam em atividades extra-académicas demonstram mais bem-estar e satisfação académica. Os/As estudantes que participam em atividades extra-académicas envolvem-se mais em estruturas da universidade, como núcleo/associação de estudantes e atividades de estudo, tendo maior percepção de suporte social. O Estudo 2 permitiu validar o questionário contruído, revelando boas qualidades psicométricas. Relativamente aos/às participantes em atividades extra-académicas foi possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género e o tipo de atividades extra-académica escolhida.

**Palavras-chave:** atividades extra-académicas, bem-estar, satisfação académica, estudantes universitários/as.

## Abstract

**Conceptual framework:** The theme of well-being and academic satisfaction is fundamental for the construction of a comprehensive and fraternal society, namely in higher education, given its role in the development of the students. However, in Portugal, its relation to participation in extra-academic activities is not a broad field of study, especially in relation to higher education.

**Objectives:** The main objectives of this study were: 1. to understand the relationship between participation in extra-academic activities, well-being and academic satisfaction; 2. Understand the reasons that lead students to engage in extra-academic activities

**Methodology:** This study is subdivided into two studies. In both, a defined protocol was used: a sociodemographic questionnaire, Psychological Well-being Manifestation Measurement Scale, Academic Satisfaction Questionnaire (Study 1, 462 students); for Study 2 (195 students), a questionnaire created specifically for this work was also used, the Participation in Extra-Academic Activities Questionnaire, based on on Chickering's vector theory.

**Results:** Through Study 1 it was concluded that those who participate in extra-academic activities demonstrate greater well-being and academic satisfaction. Students participating in extracurricular activities are more involved in university

structures such as core / student association and study activities, and have a greater perception of social support. Study 2 allowed us to validate the constructed questionnaire, revealing good psychometric qualities. Regarding the participants in extra-academic activities, it was possible to conclude that there are statistically significant differences between the gender and the type of extra-academic activities chosen.

**Keywords:** extra-academic activities, well-being, academic satisfaction, university students.

## 1. Introdução

Atualmente, considera-se que a temática do bem-estar é fundamental para a construção de uma sociedade compreensiva e fraterna, conforme estipulado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Hoje em dia constata-se que tem sido a investigação realizada no âmbito da Psicologia Positiva, nomeadamente o consequente interesse pelos processos psicológicos positivos e pela adaptação positiva, que tem vindo a conduzir a um aumento da investigação empírica no que respeita às várias facetas do bem-estar, enquanto um complexo conceito, que pode ser abordado sob várias abordagens. Há cada vez mais, na sociedade atual, a procura de um “desenvolvimento feliz”. Tal preocupação é partilhada pelas ciências da educação que procuram compreender como desenvolver as competências e direccionar o estudo nas capacidades do Ser. Nesta procura de promoção de tais forças, virtudes e competências pretende-se estudar o constructo de bem-estar, enquadrando-o no âmbito da satisfação académica e das atividades extra-académicas, sem esquecer os próprios resultados académicos do/a estudante. Considerando o exposto, salienta-se que o presente estudo apresenta-se como um importante contributo para a compreensão do constructo do bem-estar em estudantes do ensino superior, pois com a expansão do ensino superior aumentaram as demandas e a necessidade de se permitir um desenvolvimento integral do/a estudante.

Tal ocorre pois, de acordo com Fonseca et al (2014), o ingresso no ensino superior inclui o desenvolvimento de um cada vez maior sentimento não só de independência, mas também de autonomia, permitindo que o/a jovem construa o

seu processo de autonomização; esta fase é um período que inclui um conjunto de oportunidades no âmbito do desenvolvimento social, cognitivo e emocional, embora o/a jovem possa também confrontar-se com diversos fatores indutores de situações de stress, como a baixa autoestima, estratégias ineficazes de gestão de problemas e uma rede de apoio social insatisfatória, fatores predisponentes para possíveis dificuldades de adaptação ao ensino superior.

A presente investigação enquadra-se, globalmente, no estudo da dimensão psicossocial do/a jovem adulto/a e, simultaneamente, no estudo da influência dos contextos de vida no desenvolvimento psicossocial e no sucesso académico dos/as estudantes universitários/as, nomeadamente, o bem-estar e a participação em atividades extra-académicas (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

## **2. Enquadramento Conceptual**

A temática do bem-estar e satisfação académica é fundamental para a construção de uma sociedade compreensiva e fraterna, nomeadamente no ensino superior, dado o seu papel no desenvolvimento dos/as estudantes. Todavia, em Portugal, a sua relação com a participação em atividades extra-académicas não é um campo de estudo alargado, principalmente, em relação ao ensino superior.

O interesse por estudos com estudantes universitários/as e as suas experiências na universidade têm vindo a crescer. A tal crescimento subjaz um interesse justificado por Teixeira, Castro e Piccolo (2007) que salientam o facto de, em grande parte, existir um crescente aumento do número de estudantes que ingressa no ensino superior.

Para o estudo do bem-estar optou-se pela orientação baseada na conceção eudaimónica do bem-estar. Esta escolha teve na sua base alguns pressupostos, como o facto de tanto o bem-estar subjetivo, como o bem-estar psicológico, serem relevantes para o campo da psicologia tendo, porém, este estado centrado no estudo do bem-estar subjetivo (Joseph & Wood, 2010), logo não era evidenciado o potencial de intervenções orientadas para a positividade (psicologia positiva), suportadas pela visão eudaimónica, e, assim, pouco aproveitada nas intervenções convencionais (Ruini & Fava, 2014). Por outro lado, Huta e Ryan (2010) formulam a hipótese de que repetidas atividades eudaimónicas auxiliam a construção

de fundações psicológicas que promovem o que os autores intitularam de “experiência que eleva” (*elevating experience*). Esta inclui: inspiração, respeito e transcendência ou sentido de conexão com o todo, características estas que conduzem a um nível elevado de funcionamento e ao nível tido como mais elevado de bem-estar. Os autores reforçam que as intervenções baseadas no modelo hedónico revelam maior efeito a curto prazo, ao contrário do que acontece com as baseadas no modelo eudaimónico, que produzem maiores efeitos de longo prazo. De acordo com Ryan, Huta e Deci (2013), uma pessoa que se envolva em propósitos com significado, que atualize o seu potencial e que funcione plenamente (eudaimonia) irá experimentar felicidade e prazer (hedonia). Deste modo, no presente estudo optou-se por uma orientação baseada na conceção eudaimónica do bem-estar.

Relativamente ao modelo teórico adotado, foram tidos em conta alguns requisitos que permitiram clarificar a opção feita. Os requisitos tidos em conta para a tomada de decisão incluíram: base teórica consistente; instrumento de medida adequado; objeto de investigação alargada conduzida em contextos sociais e culturais diferenciados, estando identificados os pontos fortes e fracos; elaborada e testada uma adaptação portuguesa do instrumento; existência de resultados de investigação que permitam a sua comparação com os resultados obtidos neste estudo. Foi, pela ponderação de tais requisitos, que se optou pelo modelo de Carol Ryff (Ryff, 1989a,b, 1995; Ryff & Singer, 2002, 2008).

Têm sido desenvolvidos estudos que evidenciam o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991), no desenvolvimento cognitivo (Pascarella & Terenzini, 2005; Perry, 1998), no rendimento académico (Pascarella & Terenzini, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001), e no ajustamento à Universidade (Astin, 1997; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001) dos/as estudantes. Tais dados são enquadrados numa grande diversidade de teorias e modelos, todavia, por forma a facilitar a sua compreensão, autores como Pascarella e Terenzini (2005) organizam os estudos e os seus resultados em dois grandes grupos: por um lado as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento e, por outro, os modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do/a estudante.

## 2.1 Bem-estar

O bem-estar é valorizado como condição facilitadora do designado sucesso académico, indicador de adaptação escolar e finalidade educativa em si próprio.

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

A avaliação do bem-estar subjetivo permite investigar a experiência individual de avaliação da vida, sendo que tal compreensão permite encontrar quais as contribuições para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar (Giacomoni, 2004). Alguns autores, como Oishi, Diener, Suh e Lucas (1999) e Diener, Oishi, e Lucas (2003) concluíram que a valorização do sucesso e das boas notas são fatores preditores da satisfação dos/as estudantes, o que permitiu concluir que a felicidade de cada pessoa depende dos seus valores.

Atualmente, o bem-estar subjetivo revela-se como um campo de estudo em expansão, em que a sua medição sistemática lhe tem dado critérios de validade e fidelidade necessários, permitindo manter o consenso entre os/as investigadores/as sobre a existência das dimensões cognitiva e afetiva do bem-estar subjetivo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), estando tais dimensões separadas mas correlacionadas (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Neste sentido, enfatiza-se que tais investigadores/as, que incluem os seus estudos do bem-estar subjetivo no âmbito da intervenção com adolescentes, direcionam as suas pesquisas para a análise das dimensões afetiva (felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida) (Fernandes, 2011).

Neste sentido, ressalva-se que o bem-estar subjetivo não é considerado única condição para que esteja garantido um bem-estar psicológico, sabendo-se que este integra conceitos como propósito de vida, autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, auto-aceitação e relações interpessoais positivas (Diener, Suh & Oishi, 1997). Logo, investigadores/as no âmbito da psicologia positiva, como Seligman e Csikszentmihalyi (2000), salientam a importância de se promover o bem-estar tendo por base as suas capacidades e potencialidades, e não ser dada atenção exclusiva na remediação dos problemas ou dificuldades.



Por outro lado, no âmbito da perspectiva eudaimónica, o conceito de bem-estar psicológico de Ryff (1989a,b) reinterpreta os conceitos associados ao bem-estar subjetivo, uma vez que procura o ajustamento pessoal ligado à motivação na procura em atingir a felicidade, com destaque no desenvolvimento da personalidade, fator importante para se atingir a auto-realização.

Então, o conceito de bem-estar psicológico pode ser compreendido como o processo de mudanças maturativas no qual a personalidade se apresenta como fator fundamental na determinação de tais mudanças (Novo, 2003). O bem-estar psicológico representa, então, uma avaliação tida como subjetiva que os sujeitos fazem das suas vidas e que engloba conceitos como a satisfação com a vida, a felicidade, as emoções agradáveis, os sentimentos de realização pessoal e de satisfação com o trabalho e a qualidade de vida, em detrimento de outros sentimentos, negativos e desagradáveis (Ferreira, 2013). O constructo de bem-estar psicológico inclui uma noção do conceito a partir de uma perspetiva multidimensional, ou seja, inclui vários domínios relativos ao funcionamento psicológico positivo na idade adulta, direcionando a atenção para os aspetos cognitivos e afetivos, nomeadamente, a avaliação positiva que cada indivíduo faz de si próprio.

Logo, o modelo de Ryff (Ryff, 1989a,b; Ryff, 1995; Ryff & Singer, 2002, 2008) parece ser o mais congruente e integrador face à panóplia de modelos teóricos existentes. No seu modelo são enfatizadas seis dimensões, corporizando, cada dimensão, diferentes desafios que cada sujeito encontra ao longo a procura de um funcionamento positivo (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). As dimensões do constructo de bem-estar psicológico englobam a ausência de emoções negativas e, conseqüentemente, a presença de emoções positivas, bem como a avaliação cognitiva acerca da satisfação com a vida (ao longo de todo o ciclo vital).

O ensino superior compreende-se como um contexto físico e social desafiante, tido como um contexto com privilégios para a própria investigação sobre o modo como os/as estudantes lidam com as novas exigências e as mudanças que em si ocorrem (internas e externas) devido às suas experiências académicas (Diniz e Almeida, 2006). Neste sentido, são encontradas algumas condições às quais os/as estudantes estão expostos/as, nomeadamente, as relacionadas com o seu bem-estar, sendo, por isso, possível que alterações nos seus padrões de vida influenciem o bem-estar e, conseqüentemente, as suas condutas académicas (Coleta & Coleta, 2006).

## 2.2 O/A Estudante do ensino superior

Tal com o mencionam Seco, Pereira, Filipe e Alves (2016), o contexto universitário parece influenciar a qualidade do desenvolvimento psicossocial do/a estudante, revelando-se como um dos fatores preponderantes no ajustamento, desenvolvimento e na própria aprendizagem do/a estudante universitário/a.

Logo, os objetivos desta educação universitária devem ser compreendidos a partir de uma perspetiva de formação integral dos indivíduos, tal como o afirmam Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006).

### 2.2.1 Desenvolvimento do/a estudante do ensino superior

O período de frequência do ensino superior é, nas palavras de Chickering e Reisser (1993), um período de desenvolvimento psicossocial do/a jovem adulto/a, composto por inúmeros desafios e, conseqüentemente, novas tarefas, de uma complexidade crescente (quadros de referência mais alargados e diferenciados em várias dimensões: sentido de competência, desenvolvimento e integração das emoções, autonomia, relações interpessoais, aquisição da identidade, desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida), que é influenciado e que influencia as características institucionais do ensino superior (associadas a características pessoais e familiares). O meio ambiente tem um papel determinante no e para diferentes processos, como o ajustamento, o desenvolvimento e a aprendizagem, dada a natureza e intensidade dos estímulos académicos e sociais que proporciona. O grande desafio é que estes novos desafios e contextos de vida possam ser encarados pelo/a estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador, sendo que tal percepção parece depender da conjugação dinâmica de três planos: pessoal, familiar e social.

Chickering e Reisser (1993), e Pascarella e Terenzini (2005) defendem que promover o desenvolvimento do/a estudante é uma das tarefas centrais do ensino superior, o que origina a que haja a necessidade de conhecer melhor a população universitária para melhor promover o seu desenvolvimento e adaptação (Taylor, Machado, & Sá, 2012). Chickering apresenta uma proposta de desenvolvimento do/a estudante do ensino superior, o modelo dos vetores de

desenvolvimento, cada um dos quais com subcomponentes, com a característica de se desenvolverem simultaneamente. Os vetores são a representação de tarefas psicossociais de desenvolvimento, sendo apresentadas 6 áreas de influência (positiva ou negativa) que são exercidas pela universidade no desenvolvimento do/a estudante ao longo de cada um dos 7 vetores, incluindo estas áreas de influência (e os presumíveis efeitos), a clareza dos objetivos institucionais e a consistência interna das políticas, as práticas e as atividades; o tamanho da instituição; o currículo, o ensino e a avaliação; os/as amigos/as, grupos e cultura do/a estudante; a acessibilidade e o apoio da instituição; os programas de desenvolvimento e os serviços de apoio ao/à estudante.

### **2.2.2 Satisfação académica no ensino superior**

Conforme ressaltam Pascarella e Terenzini (2005), a missão das instituições de ensino superior não pode ficar restrita a proporcionar melhor nível de conhecimento aos alunos ou a formar estritamente para a profissão, mas focado no seu desenvolvimento integral. Outro ponto a ser valorizado e reconhecido é que o percurso de formação não se limita ao ensino formal, devendo ser destacada a importância de se julgar o peso da vivência académica, entendida não somente como o desenvolvimento dos conteúdos do currículo escolar e a consequente obtenção do diploma. As pesquisas de Capovilla e Santos (2001) e Fior e Mercuri (2003) demonstraram a relevância das atividades não obrigatórias na formação de universitários, percebida por eles próprios como um diferencial para a sua vida pessoal e profissional.

Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) ressaltam que a probabilidade de insucesso aumenta quando esse processo de integração não ocorre, especialmente no primeiro ano do curso, pois o sucesso nessa etapa inicial é um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso académico desses/as alunos/as.

Desta forma, se por um lado, a satisfação se mostra associada à integração ao ensino superior, já que interfere no envolvimento do estudante com a instituição e com o curso e na sua decisão de permanência, por outro lado, ela constitui a própria experiência de integração, envolvendo as vivências pessoais, académicas e sociais.

Considerando que a satisfação com a vida se correlaciona positivamente com as várias esferas da vida (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005) e que a satisfação académica será uma das dimensões importantes no processo de interacção entre a instituição e o indivíduo (Schleich, Polydora, & Santos, 2006), parece-nos pertinente perceber o grau de satisfação que o estudante sente em relação à instituição que o acolhe. A satisfação académica e com a instituição é perspectivada de forma multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002 in Schleich, Polydoro & Santos, 2006)

### **2.3 Atividades extra-académicas, bem-estar e satisfação académica**

Uma das conclusões do estudo de Amaral (2013) é o facto de ser necessário que os responsáveis pelas diversas instituições educativas não descurem a sua função de incentivar o envolvimento dos/as estudantes em atividades extra-académicas uma vez que estas favorecem o seu desenvolvimento de competências transversais potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional (Nunes & Almeida, 2009).

E o autor continua referindo que os/as estudantes que participam de forma regular em atividades extra-académicas desenvolvem um sentimento de pertença à sua comunidade escolar, que pode auxiliar na construção de níveis superiores de auto-estima e de comportamento resiliente (Vara, Fernandes, Queirós, & Pimentel, 2016) e outros resultados educacionais. Desta forma, alguns autores propõem que o aumento do envolvimento se concretiza através de diversas estratégias, como seja a participação em atividades extra-académicas (Finn & Voelkl, 1993), o melhorar das relações com os adultos e a própria comunidade escolar, e as características individuais (Sirin & Rogers-Sirin, 2004).

Por outro lado, além do relacionamento entre bem-estar e atividades extra-académicas, também estas se relacionam com o rendimento académico, ou seja, o rendimento académico é compreendido como um dos fatores potenciadores do (in)sucesso académico.

### 3. Ojetivos e questões de investigação

O presente estudo procura investigar as relações que se estabelecem entre as variáveis, bem-estar, satisfação académica e atividades extra-académicas de estudantes que frequentam a Universidade de Évora.

Optou-se pela realização de dois estudos que procuram validar as questões de investigação: o estudo 1 procura apresentar informação acerca da totalidade dos/as participantes (462 estudantes) relativamente ao bem-estar e satisfação académica; o estudo 2 (195 estudantes) visa compreender as razões que levam os/as estudantes a envolverem-se em atividades extra-académicas e analisar diferenças entre os/as participantes que frequentam atividades extra-académicas e os/as que não frequentam.

Assim, os objetivos gerais são: investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes universitários/as que frequentam e não frequentam atividades extra-académicas, tendo em conta o bem-estar e a satisfação académica; e compreender as razões que levam os/as estudantes a envolverem-se em atividades extra-académicas.

### 4. Metodologia

O estudo encontra-se subdividido em dois estudos, tendo sido, em ambos, utilizado um protocolo definido constituído por: Questionário Sociodemográfico, Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2006), Questionário de Satisfação Académica (QSA; Soares & Almeida, 2011), preenchidos por 462 estudantes (estudo 1) e um questionário criado para o presente estudo, o Questionário de Participação em Atividades Extra-Académicas (QPAEA), preenchido por 195 estudantes (estudo 2). A construção do QPAEA baseou-se na teoria dos vetores de Chickering.

A amostra do presente estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 462 estudantes universitários/as a frequentar diferentes cursos da universidade de Évora (Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologias), dos quais 276 do género feminino (59,7%) e 186 do género masculino (40,3%).

Destes/as participantes, 195 estudantes (92 do género masculino e 103 do género feminino) referem participar em atividades extra-académicas. A sua média de idades é de 20 anos.

## 5. Resultados

Através do Estudo 1 concluiu-se que aqueles/as que participam em atividades extra-académicas demonstram mais bem-estar e satisfação académica. Como se pode verificar na tabela 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que participam e não participam em atividades extra-académicas em todos os fatores da EMMBEP (exceto no fator 2, sociabilidade) e do QSA.

**Tabela 1.** Diferenças no bem-estar e satisfação académica em relação à participação em atividades extra-académicas (t-test)

Variáveis		Participação em AEA	Média	t	gl	p
EMMBEP	Felicidade	Sim	3.87	4.445	460	<.000
		Não	3.58			
	Sociabilidade	Sim	4.14	.871	460	.384
		Não	4.09			
	Controlo de si e dos acontecimentos	Sim	3.71	3.609	460	<.000
		Não	3.45			
	Envolvimento Social	Sim	3.83	4.882	460	<.000
		Não	3.51			
	Autoestima	Sim	3.80	3.775	460	<.000
		Não	3.56			
	Equilíbrio	Sim	4.04	2.374	460	.018
		Não	3.88			
	Total	Sim	3.90	4.384	460	<.000
		Não	3.67			

QSA	Satisfação com o curso	Sim	3.76	2.840	460	.005
		Não	3.60			
Satisfação institucional	Sim	3.83	5.720	460	<.000	
	Não	3.50				
Satisfação sociorelacional	Sim	4.07	3.364	460	.001	
	Não	3.88				
Total	Sim	3.88	4.505	460	<.000	
	Não	3.66				

Os/As estudantes que participam em atividades extra-acadêmicas envolvem-se mais em estruturas da universidade, como núcleo/associação de estudantes e atividades de estudo, tendo maior percepção de suporte social, conforme consta na tabela 2.

**Tabela 2.** Diferenças no grau de envolvimento na vida da UÉ conforme participação em atividades extra-acadêmicas (t-test)

Variáveis	Participação em AEA	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Núcleo/Assoc. estudantes	Sim	2.40	1.52	5.373	332.59	<.000
	Não	1.72	1.09			
Atividades de estudo	Sim	3.20	1.14	2.309	460	.021
	Não	2.95	1.14			
Muitos/as amigos/as fora da UE	Sim	4.23	.857	4.195	460	<.000
	Não	3.87	.972			
Boa rede relações sociais	Sim	4.10	.841	3.635	460	<.000
	Não	3.80	.881			

O Estudo 2 permitiu validar o questionário construído, que revelou boas qualidades psicométricas.

Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 3145.797$ ;  $gl=325$ ;  $p < 0.001$ ) e na Medida de Adequação da Amostra ( $KMO = .917$ ) revelam que as variáveis são correlacionáveis e que a sua fatorabilidade da matriz de

correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Marôco (2014), um excelente índice. Foi encontrada uma matriz fatorial com 6 fatores explicativos de 69.21% da variância total, bem como uma boa consistência interna (tabela 3).

Após uma análise semântica dos itens incluídos em cada fator, considerou-se adequado designar os fatores obtidos de acordo com os vetores do modelo teórico de Chickering. Assim, os itens incluídos no fator 1 (explicativo de 16.17% da variância total) estão relacionados com a identidade, correspondendo ao vetor *Desenvolver a Identidade*; os itens do fator 2 (15.41% da variância) dizem respeito às emoções e sua gestão, correspondendo ao vetor *Gerir Emoções*; o fator 3 (10.92% da variância) engloba itens relacionados com o vetor *Desenvolver Objetivos*; os itens englobados no fator 4 (9.81% da variância) referem-se aos relacionamentos interpessoais, correspondendo ao vetor *Desenvolver Relacionamentos*; o fator 5 (9.23% da variância) agrupa itens relacionados com a autonomia, correspondendo ao vetor *Desenvolver Autonomia*; finalmente, o fator 6 (7.68% da variância) agrupa itens que se reportam à integridade, correspondendo ao vetor *Desenvolver a Integridade*.

**Tabela 3.** Alpha de Chronbach para o QPAEA

Escala	Dimensões	Alpha
QPAEA	1. Desenvolver a identidade	.87
	2. Gerir emoções	.88
	3. Desenvolver objetivos	.82
	4. Desenvolver relacionamentos	.74
	5. Desenvolver autonomia	.79
	6. Desenvolver a integridade	.76

## 6. Conclusão

A presente investigação permite conhecer melhor a população universitária para melhor promover o seu desenvolvimento e adaptação, sendo que a caracterização desta população se torna pertinente, pois poderá contribuir para a clarificação



de como as atividades extra-acadêmicas podem contribuir para o bem-estar e satisfação acadêmica e, por outro lado, como pode a Universidade responder às necessidades dos/as seus/suas estudantes.

Desta forma, os resultados encontrados são muito promissores para que possam ser realizadas algumas alterações no contexto universitário português, valorizando-se as atividades extra-acadêmicas. Neste sentido, é importante refletir sobre a possibilidade de o contexto universitário apresentar um leque diversificado de atividades extra-acadêmicas, indo ao encontro das motivações e interesses dos/as alunos/as, promovendo e reforçando a sua participação.

Todavia, apesar de tais possibilidades é importante continuar esta linha de investigação, nomeadamente, para afinar instrumentos para caracterizar os/as estudantes que participam em atividades extra-acadêmicas. O facto de ter sido construído um questionário de raiz origina a necessidade de o mesmo ser estudado de forma mais aprofundada para que seja possível adaptar o instrumento. Por outro lado, será profícua possibilidade de serem utilizados instrumentos complementares e análises qualitativas para que se possa, mais pormenorizadamente, compreender a participação de estudantes universitários/as em atividades extra-acadêmicas e a sua relação com o bem-estar e a satisfação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, M.** (2013). *As atividades extra curriculares no contexto da formação em Medicina - Estudo com alunos do 6º ano de Medicina*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica (2º ciclo de estudos). Universidade da Beira Interior: Ciências Sociais e Humanas.
- Astin, A. W.** (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A.** (2011). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*, 6(2), 49-58.
- Chickering, A., & Reisser, L.** (1993). *Education and identity* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleta, J. & Coleta, M.** (2006). Felicidade, bem-estar subjectivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 533-539.

- Costa, M.** (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P. Campos (Ed.) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.** (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*, 403-25. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S.** (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*, 25-41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E., & Smith, H.L.** (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302.
- Diniz, A. & Almeida, L.** (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, *1* (XXIV), 29-38. ISSN 1646-6020
- Fernandes, V.** (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreira, C.** (2013). *Motivações do universitário voluntário - relação com o bem-estar psicológico, qualidade de vida e personalidade*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A.** (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudantes e curso. *PsicoUSF*, *6* (1), 1-10.
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E.** (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, *62*, 249-268.
- Fior, C., & Mercuri, E.** (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Fonseca, A, Santos, C, Vicente, R., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I. & Sancho, L** (2014). Caracterização dos níveis de stresse dos alunos de saúde da Universidade de Aveiro. In C. Figueira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Gonçalves, M. Abreu, & T. Espanssandim (Eds.), *Livro de Atas do III congresso da RESAPES – Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior* (pp 10-20).
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. L.** (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *6* (2), 203-214.

- Giacomoni, C.** (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43– 50.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A.** (2005). Integração académica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-42.
- Huta, V., & Ryan, R.M.** (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762.
- Joseph, S., & Wood, A.** (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: theoretical and practical issues. *Clinical Psychology Review*, 30, 830-838.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. & Ryff, C.D.** (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Marôco, J.** (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª Edição). Lisboa: ReportNumber.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A.** (2012). Adaptação portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Novo, R. F.** (2003). *Para além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Nunes, S., Almeida, L.** (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 13 (21), 167-178.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R., & Suh, E.** (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (8), 980-990.
- Pascarella, E. & Terenzini, P.** (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W.** (1998). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Jossey-Bass.
- Ruini, C., & Fava, G. A.** (2014). The individualized and crosscultural roots of well-being therapy. In G. A. Fava, & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp 21-39). Dordrecht: Springer.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001).** On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013).** Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. In A. Delle Fave (Ed), *The exploration of happiness: Present and future perspectives* (pp. 117-139), Dordrech: Springer Netherlands
- Ryff, C.D. (1989a).** Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1989b).** Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development, 12*, 35-55.
- Ryff, C.D. (1995).** Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 99-104.
- Ryff, C.D., & Singer, B. H. (2002).** From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C.R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 541-555). New York: Oxford University Press.
- Ryff, C.D., & Singer, B. H. (2008).** Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13-39.
- Schleich, A.; Polydoro, S, Santos, A, (2006).** Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes no Ensino Superior. *Avaliação Psicológica, 5*(1). 11- 20.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005).** Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, IV* (1), 7-21.
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016).** Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp. 123-145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000).** Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(5), 5-14.
- Sirin, S. & Rogers-Sirin, L. (2004).** Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35* (3), 323-340. DOI: 10.1177/0044118X03255006
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011).** Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.

- Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. 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*, 1 (XXIV), 15-27.
- Taylor, J., Machado, M., & Sá, M. (2012).** Satisfação dos estudantes do ensino superior: Constructos teóricos. In A. Magalhães, M. L. Machado e M. J. Sá (Eds.), *Satisfação dos estudantes do ensino superior português* (pp. 7-53). Coimbra: BookPaper.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007).** Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Vara, N., Fernandes, A., Queirós, C., & Pimentel, H. (2016).** Resiliência e stress em estudantes universitário. In *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 569-XX). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.