



Lisbon School  
of Economics  
& Management  
Universidade de Lisboa

# MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

## **TRABALHO FINAL DE MESTRADO** DISSERTAÇÃO

O IMPACTO DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR NO ENVOLVIMENTO ACADÉMICO

ANA FILIPA TEVES ALMEIDA

SETEMBRO - 2021



# **MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

## **TRABALHO FINAL DE MESTRADO DISSERTAÇÃO**

**O IMPACTO DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR NO ENVOLVIMENTO NO ACADÉMICO**

**ANA FILIPA TEVES ALMEIDA**

**ORIENTAÇÃO:**

**PROFESSORA DOUTORA PILAR MOSQUERA CONDE**

**SETEMBRO - 2021**

## Resumo

O bem-estar dos estudantes é parte integrante e indispensável para a sustentabilidade social das instituições de ensino superior. O bem-estar dos estudantes tem igualmente vindo a ser associado a melhor desempenho escolar e um maior envolvimento académico, ou seja, o tempo, energia e recursos que os estudantes despendem em atividades académicas destinadas a melhorar a sua aprendizagem. A pandemia COVID-19 constituiu uma ameaça ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários, devido às profundas alterações no método de ensino, que passou a ser online, e, sobretudo ao isolamento social durante os períodos de confinamento. Assim, o objetivo deste estudo constituiu em avaliar os níveis de bem-estar dos estudantes universitários durante a segunda vaga da pandemia e as suas repercussões no envolvimento académico dos estudantes. O presente estudo, suportado num inquérito por questionário, foi realizado numa instituição de ensino superior da área de Lisboa envolvendo de 232 estudantes dos três ciclos de estudo - licenciatura, mestrado e doutoramento - durante o período de março a abril de 2021. Utilizou-se para a análise dos dados o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 26. Os resultados do estudo evidenciam níveis médios de bem-estar nos estudantes inquiridos. Verifica-se que o bem-estar geral impacta significativa e positivamente no envolvimento académico, sendo que as emoções negativas impactam negativamente no vigor e na dedicação, a realização pessoal impacta positivamente no vigor e os relacionamentos de apoio impactam positivamente na absorção. Existem diferenças, ainda, estatisticamente significativas de género em relação ao bem-estar e às dimensões emoções positivas, emoções negativas, relacionamentos de apoio, significado de vida, dedicação e absorção.

Palavras-chave: Bem-estar; Envolvimento Académico; Ensino Superior

## Abstract

The well-being of students is an integral and indispensable part of the social sustainability of higher education institutions. Student well-being has also been linked to better school performance and increased academic engagement, i.e. the time, energy, and resources students spend on academic activities to improve their learning. The COVID-19 pandemic posed a threat to the psychological well-being of university students due to the profound changes in the teaching method, which became online, and especially due to the social isolation during periods of lockdown. Thus, this study aimed to evaluate the levels of well-being of university students during the second wave of the pandemic and the repercussions on the academic engagement of students. This study, supported by a survey, was conducted in a higher education institution in the Lisbon area, involving 232 students from three study cycles - bachelor's, master's, and doctoral degrees - from March to April 2021. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 26, was used for data analysis. The results of the study show average levels of well-being in the students surveyed. General well-being positively impacts academic engagement, also negative emotions negatively impact vigor and dedication, personal achievement positively impacts vigor, and supportive relationships positively impact absorption. There are statistically significant gender differences concerning well-being and the dimensions of positive emotions, negative emotions, supportive relationships, meaning of life, dedication, and absorption.

**Key words:** Well-being; Academic Engagement; Higher Education

## Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer à Professora Doutora Pilar Mosquera Conde pela sua preciosa ajuda, por ter estado sempre disponível para me orientar, pois sem a mesma nada disto seria possível. Muito obrigada.

Posteriormente, e não menos importante, quero agradecer a ajuda e apoio de toda a minha família e amigos, que sem eles, todo esse processo se tornaria muito mais complicado.

Por fim, um muito obrigada ao meu namorado por ter sido o meu grande apoio e ter estado sempre presente ao longo deste percurso.

# ÍNDICE

<b>I – INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Sustentabilidade Social e Bem-Estar no Ensino Superior</b> .....	<b>4</b>
<b>2. O Bem-estar dos estudantes universitários</b> .....	<b>7</b>
2.1. O Bem-estar dos Estudantes num contexto de pandemia .....	8
2.2. Dimensões do bem-estar em contexto universitário .....	9
<b>3. O Envolvimento Académico</b> .....	<b>13</b>
3.1. Envolvimento académico e Bem-estar .....	14
<b>III – PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	<b>18</b>
<b>1. Amostra e Procedimentos da Recolha de Dados</b> .....	<b>19</b>
<b>2. Instrumentos de medida</b> .....	<b>20</b>
2.1. Bem-estar .....	20
2.2. Envolvimento Académico .....	22
2.3. Análise de Fiabilidade das Escalas.....	22
<b>3. Análise e Discussão dos Resultados</b> .....	<b>23</b>
3.1. Análise Descritiva dos Dados .....	23
3.2. Análise das Correlações .....	24
3.3. Validação das Hipóteses de Investigação .....	27
3.4. Análise Comparativa entre Grupos .....	27
<b>IV – CONCLUSÕES</b> .....	<b>34</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>38</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Modelo de Pesquisa.....	18
-----------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização Demográfica da Amostra.....	20
Tabela 2 - Fiabilidade das Dimensões da Escala PERMA-Profiler .....	22
Tabela 3 - Fiabilidade das Dimensões da Escala UWES-9S.....	23
Tabela 4 - Estatística Descritiva da Escala Perma-PROFILER.....	24
Tabela 5 - Estatística Descritiva da Escala UWES-9S .....	24
Tabela 6 - Correlações entre Variáveis.....	25
Tabela 7 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Envolvimento académico) .....	27
Tabela 8 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Vigor) .....	28
Tabela 9- Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Dedicação).....	29
Tabela 10 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Absorção) .....	29
Tabela 11 - Teste <i>t</i> -Student (Sexo) .....	30
Tabela 12 – Análise Descritiva da Variável Sexo .....	32
Tabela 13 - Teste <i>t</i> -Student (Habilitações Literárias).....	33
Tabela 14 - Teste <i>t</i> -Student (Escalão Etário).....	34
Tabela 15 - Variância do envolvimento académico explicada pelo modelo .....	59
Tabela 16 - Variância do vigor explicada pelo modelo .....	59
Tabela 17 - Variância da dedicação explicada pelo medelo.....	59
Tabela 18 - Variância da absorção explicada pelo modelo .....	59
Tabela 19 - Análise Descritiva da Variável Habilitações Literárias.....	60
Tabela 20 - Análise Descritiva da Variável Idade .....	61

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Questionário.....	51
Anexo 2 - Variâncias das variáveis dependentes explicadas pelo modelo.....	59
Anexo 3 - Análises Descritivas dos Subgrupos.....	60

## I – INTRODUÇÃO

Durante mais de uma década, notou-se um aumento no reconhecimento internacional da necessidade de aumentar drasticamente o desenvolvimento de abordagens na educação para atingir o desenvolvimento sustentável (Fien, 2001; Fien & Tilbury, 2002; Henderson & Tilbury, 2004; Rauch, 2002 cit in Tudball, 2010). Defende-se que uma educação sustentável deve encorajar os estudantes a desenvolver uma melhor compreensão das complexas relações entre os objetivos, sistemas e processos económicos, ambientais e sociais (Rauch, 2002; UNESCO, 2005 cit in Tudball, 2010). O ambiente académico necessita de proporcionar oportunidades para os estudantes reconhecerem e acreditarem na necessidade de mudanças globais nos estilos de vida, por forma a assegurar o seu próprio bem-estar e um futuro mais positivo e sustentável (Tudball, 2010).

Neste sentido, grande parte da educação dos estudantes não advém apenas dos seus familiares, mas também do ambiente e comunidade académica em que estes vivem todos os dias (Berg & Aber, 2015 cit. in Reid & Smith, 2018). É, assim, fundamental que as instituições académicas proporcionem ambientes de aprendizagem propícios a apoiar o bem-estar dos seus estudantes (Baik, et al., 2017). Contudo, o bem-estar dos mesmos só vai conseguir ser apoiado, quando as práticas que o ensino fornece envolverem ativamente toda a sua comunidade académica. Ou seja, por melhores hábitos de estudo que um estudante apresente, se este não se inserir num ambiente escolar que forneça condições para o seu bem-estar, vai apresentar fatores negativos como por exemplo, a ansiedade (Baik, et al., 2017).

Para além disto, a vida universitária pressupõe um processo de adaptação a uma nova conjuntura escolar e social (Wang et al., 2014 cit in Wu et al., 2020). As mudanças que advêm deste período afetam, por vezes, a saúde mental e o bem-estar dos mesmos (Contreras et al., 2017). Estudos anteriores demonstraram que nos primeiros anos de estudo universitário, os estudantes experienciam níveis altos de *stress* uma vez que estes envolvem principalmente o restabelecimento de relações interpessoais e a forte pressão académica (Contreras et al., 2017). Neste sentido, vários estudos indicam que nas últimas décadas, a prevalência de sentimentos negativos como ansiedade e *stress* por parte dos estudantes universitários, têm vindo a aumentar em todo o mundo (Auerbach et al., 2018; Liu et al., 2019; Twenge et al., 2010).

Nos últimos anos, tem havido um reconhecimento crescente da importância de promover o bem-estar no contexto educacional (Ciarrochi et al., 2016; 2007; Seligman et al., 2009 cit in Datu & King, 2018) dado que o bem-estar dos estudantes e o seu sucesso académico estão intimamente interligados (Seligman et al., 2009). Estudos académicos têm demonstrado que os estudantes com níveis mais elevados de bem-estar, têm maiores níveis de sucesso em vários domínios da vida, como saúde, trabalho e relações sociais (Lyubomirsky et al., 2005).

Embora a maioria dos estudos se tenha focado na ligação entre o bem-estar e o desempenho escolar, o envolvimento académico tem sido cada vez mais reconhecido na literatura educacional como estando associado ao bem-estar (Appleton et al., 2006; Engels et al., 2017; Fredericks et al., 2004; Shoshani et al., 2016; Skinner et al., 2009 cit in Datu & King, 2018). O envolvimento académico refere-se ao esforço que o estudante dedica aos estudos e que se caracteriza por ser um estado de espírito positivo, por estar fortemente envolvido nas suas tarefas académicas (Demerouti et al., 2011 cit in Choi, 2016). Chambel e Curral (2005) relaram que os estudantes que apresentam elevados níveis de bem-estar, demonstram um elevado nível de desempenho académico, uma vez que estão profundamente empenhados na aprendizagem. Ou seja, o bem-estar ajuda os indivíduos a experimentar sentimentos positivos que os levam a sentir altos níveis de envolvimento académico (Choi, 2016).

Com o surgimento da pandemia COVID-19 em março de 2020, as universidades em Portugal e em todo o mundo anunciaram o encerramento dos campus universitários, e foram obrigadas a converter as suas aulas presenciais em aulas online. Para os estudantes isto não foi tarefa fácil, uma vez que estavam habituados a ter uma aprendizagem interativa com os professores e colegas (Crawford et al., 2020; Johnson et al., 2020). Deste modo, se já era crucial entender o nível de bem-estar dos estudantes por forma a atingirem o seu sucesso académico, com a pandemia, esta necessidade tornou-se ainda mais imperativa. Assim, pretende-se com este estudo avaliar o bem-estar dos estudantes do ensino superior num período de confinamento e ensino online devido à pandemia COVID-19 e o seu impacto no envolvimento académico dos estudantes.

O presente trabalho divide-se em quatro partes: Introdução, Revisão de Literatura, Pesquisa Empírica e Conclusões. Assim, a primeira parte refere-se à presente Introdução. A Revisão de Literatura é composta por três capítulos onde se contextualiza o tema em análise. No que concerne à pesquisa empírica esta apresenta igualmente três capítulos que

contemplam a apresentação do estudo empírico realizado e a análise e discussão dos resultados. Por último, na parte IV, são expostas as conclusões finais que se retiram do presente trabalho como também as limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas, contributos teóricos e implicações práticas.

## II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Sustentabilidade Social e Bem-Estar no Ensino Superior

O conceito de sustentabilidade engloba três dimensões: ambiental, económica e social. A dimensão social é aquela que tem recebido menos atenção por parte dos investigadores (Cuthill, 2009; Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016; Vavik & Keitsch, 2010 cit in Murphy, 2012). Só no final da década de 1990 é que a sustentabilidade social foi considerada como um aspeto fundamental no âmbito da agenda da sustentabilidade e ganhou um reconhecimento significativo (Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016). Polèse & Stren (2000 cit. in Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016) definiram sustentabilidade social como um desenvolvimento capaz de ocorrer através do equilíbrio da evolução da sociedade, com vista a tornar-se num ambiente mais próspero. Por sua vez, Caistor-Arendar (2011 cit in Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016) definiu o conceito de sustentabilidade social como um processo de criação de uma sociedade próspera através de um entendimento próximo e profundo das necessidades das pessoas. Este conceito está associado à criação de lugares sustentáveis e bem-sucedidos que promovam o bem-estar, através da compreensão do que as pessoas necessitam nos lugares onde vivem, estudam ou trabalham (Caistor-Arendar, 2011 cit Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016). Assim, a sustentabilidade social pode ser distinguida como os processos que geram saúde e bem-estar funcionam como uma alavanca para promover a sustentabilidade ambiental e económica no presente e no futuro (Dillard et al., 2009 cit in Hajirasouli & Kumarasuriyar, 2016).

Nos últimos anos, as iniciativas de sustentabilidade têm crescido em diversas organizações, incluindo as instituições de ensino superior (Vargas et al., 2019). Efetivamente, o interesse pela investigação na educação para atingir o desenvolvimento sustentável cresceu de uma forma considerável entre 1992 e 2018 (Grosbeck et al., 2019). Tem vindo a desenvolver-se um amplo consenso de que a educação é não só fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2021), como uma educação de qualidade passou a constituir um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável de 2030 (Nações Unidas, 2019). Na atualidade, as universidades são fundamentais para alcançar este desenvolvimento de duas formas: a implementação da gestão sustentável nas suas

operações dentro do campus universitário (Leal Filho et al., 2019) e integração de políticas, conteúdos e ferramentas de sustentabilidade no ensino universitário.

As instituições acadêmicas detêm a capacidade e os instrumentos necessários para antecipar a mudança e serem proativas na implementação de estratégias organizacionais destinadas a alcançar uma maior sustentabilidade (Escrigas, 2012; Lambrechts & Ceulemans, 2012 cit in Puertas & Marti, 2019). De igual modo, tanto os estudantes como a restante comunidade acadêmica, têm um papel crucial a desempenhar na promoção e formação de um futuro sustentável (Khalili et al., 2015; Stephens et al., 2008; Waas et al., 2011 cit in Vargas et al., 2019). Efetivamente, existe um reconhecimento crescente do trabalho realizado pelas universidades para incorporar o desenvolvimento sustentável nas suas atividades diárias (Luckman & Glavic, 2007; Disterheft et al., 2013; Thomashow, 2014; León-Fernández & Domínguez-Vilches, 2015 cit in Puertas & Marti, 2019). Muitas universidades abraçaram o apelo de ações de sustentabilidade como uma alavanca para a mudança e desenvolvimento de uma nova identidade organizacional (Ferrer-Balas et al., 2010; Hugé et al., 2016 cit in Vargas et al., 2019).

O impacto de uma educação virada para o desenvolvimento sustentável deveria ser avaliado idealmente nas três dimensões da sustentabilidade: económica, ambiental e social (Elkington, 2004 cit in Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020). Este afeta não só as técnicas de produção, os padrões de consumo e o ambiente, mas também a sustentabilidade social, ou seja, as mudanças relacionadas com a sustentabilidade nas relações entre os intervenientes universitários, sejam estes internos ou externos, grupos sociais ou organizações nas suas comunidades envolventes (Wolff & Ehrström, 2020). Estas mudanças são passos necessários para ter um impacto numa transformação social mais ampla (Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020).

Na publicação da UNESCO sobre questões e tendências na educação para o desenvolvimento sustentável, argumenta-se que, para alcançar este desenvolvimento, a educação deve concentrar-se em mais do que conteúdos relacionados com a sustentabilidade (Rieckmann, 2018 cit in Wolff & Ehrström, 2020). O seu papel é também criar ambientes de ensino interativos e centrados no aluno, caracterizados por uma aprendizagem autodirigida, participativa, colaborativa e orientada para os problemas (Rieckmann, 2018 cit in Wolff & Ehrström, 2020).

Contudo, ainda é necessária uma compreensão mais profunda da dimensão social da sustentabilidade num contexto de desenvolvimento sustentável numa universidade, por forma a compreender plenamente o seu potencial contributo para a transformação das universidades e para a transição da sociedade para a sustentabilidade (Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020). Por um lado, como já foi referido, a dimensão social foi integrada tardiamente nos debates sobre o desenvolvimento sustentável, levando a uma falta de estudos teóricos e empíricos em comparação com as restantes dimensões (Eizenberg & Jabareen, 2017; Wolff & Ehrström, 2020 cit in Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020). Por outro lado, o desentendimento dos efeitos sociais numa educação baseada no desenvolvimento sustentável, exige uma integração da perspetiva de múltiplas partes interessadas internas, nomeadamente estudantes e docentes, e de uma forma mais ampla as externas como, a sociedade e a política (Aikens et al., 2016 cit. in Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020).

Hoje em dia, a sustentabilidade social é caracterizada por ser uma dimensão humana do desenvolvimento sustentável onde incorpora variáveis como a qualidade de vida, a saúde, e a satisfação (Vallance et al., 2011 cit in Sadick & Kamardeen, 2020) com vista a proporcionar oportunidades equitativas (Gimenez et al., 2012 cit in Sadick & Kamardeen, 2020). Com o intuito de prosseguir uma agenda de desenvolvimento global, é imprescindível que as instituições académicas contemplem este pilar de sustentabilidade nas suas culturas e valores, dado o forte impacto no bem-estar da sua comunidade (Sadick & Kamardeen, 2020). Para que os estudantes aprendam a agir de forma sustentável, as instituições de ensino superior devem servir de modelos de sustentabilidade, e para isso necessitam de iniciar um processo de transformação no sentido de encontrarem soluções sustentáveis (Leal Filho, et al., 2019; Wolff, 2007 cit in Wolff & Ehrström, 2020). Qualquer plano de sustentabilidade em contexto universitário deve estar alinhado com o campus universitário e ser desenvolvido em torno de uma visão holística que estabeleça objetivos claros tendo em conta uma série de prioridades: emissões de energia, operações no campus, natureza e ecossistemas, saúde e bem-estar, cultura e aprendizagem (Purcell et al., 2019).

A chave para cumprir um plano de sustentabilidade passa pela forma como a universidade trabalha para encorajar os estudantes, professores e toda a sua comunidade. A sustentabilidade social nas universidades é uma prática de gestão que tem uma influência profunda no bem-estar físico e psicológico da comunidade educativa e é vital

para conseguir estudantes saudáveis e altamente empenhados (Abid et al., 2019; Abid et al., 2020). Torna-se imprescindível colocar em prática soluções de sustentabilidade com vista a enfrentar os desafios do mundo real, de acordo com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentro do campus universitário (Purcell et al., 2019), uma vez que os estudantes do ensino superior são os potenciais decisores do futuro (Lengyel et al., 2019).

## **2. O Bem-estar dos estudantes universitários**

O bem-estar é caracterizado como um fenómeno intangível, multifacetado, complexo e sociológico (Dodge et al., 2012 cit in Rahmani et al., 2018; Kay Smith & Diekmann, 2017) não existindo um consenso geral sobre a definição e medição de bem-estar (Huta & Waterman, 2014 cit in Rahmani et al., 2018). Pode ser definido como um modo de vida que visa otimizar a saúde, tanto física como psicológica de um indivíduo, com a finalidade de obter um estilo de vida positivo, tanto a nível individual como também, coletivo (Myers et al., 2000 cit in Teixeira & Costa, 2018).

O conceito de bem-estar subjetivo sublinha o efeito que diferentes fatores podem ter no impacto da qualidade de vida, uma vez que é determinado pela forma como os indivíduos percebem e interpretam as circunstâncias e experiências de vida (Diener et al., 2002 cit. in Sanjuán & Ávila, 2019). Desta forma, o bem-estar subjetivo apresenta avaliações cognitivas e afetivas de uma pessoa sobre o seu contexto diário (Diener et al., 2002 cit. in Sanjuán & Ávila, 2019). Estas avaliações cognitivas referem-se ao que um indivíduo percebe sobre a sua satisfação com a vida em termos globais. O bem-estar será positivo ou negativo consoante as emoções que são vividas sejam agradáveis ou desagradáveis, respetivamente (Sanjuán & Ávila, 2019). No entanto, os investigadores acreditam principalmente que os dois conceitos principais de bem-estar hedónico e eudaimónico juntos constituem o bem-estar geral (Dodge et al., 2012; Huta & Ryan, 2010 cit. in Rahmani et al., 2018). Sendo assim, o bem-estar hedónico é representado pelo bem-estar subjetivo, nomeadamente características como, a satisfação com a vida, um alto nível de afeto positivo e baixo nível de afeto negativo (Bowman et al., 2010 cit. in Ahn et al., 2019).

Em contraste, o bem-estar eudaimónico é uma forma de bem-estar psicológico (Ryff & Singer, 1998 cit. in Disabato et al., 2016), sendo definido como o desenvolvimento do verdadeiro potencial de cada um. Inclui normalmente dimensões como a autoaceitação,

relações positivas, autonomia, domínio ambiental, crescimento pessoal e propósito de vida (Diaz et al., 2006 cit. in Morales-Rodríguez et al., 2020). O bem-estar psicológico é visto como o resultado de uma vida bem vivida e é considerado um fator crucial para uma adaptação bem-sucedida dos estudantes universitários (Morales-Rodríguez et al., 2020). A entrada na universidade traz consigo a necessidade de adaptação a um novo contexto de aprendizagem e a uma pressão acadêmica crescente (Cooke et al., 2006; Cañero et al., 2019 cit in Morales-Rodríguez et al., 2020) pelo que tem sido considerada como uma das fases da vida com maior ansiedade e menor bem-estar psicológico (Cooke et al., 2006; Stallman, 2010 cit in Morales-Rodríguez et al., 2020).

De igual modo, o bem-estar subjetivo apresenta também, um forte impacto na educação dos estudantes. Nodding (2003) afirma que a satisfação com a vida e a educação, estão intimamente ligadas. O sentimento de satisfação com a vida deveria ser um objetivo da educação, e uma boa educação deveria contribuir conseqüentemente, para a felicidade pessoal e coletiva (Nodding, 2003 cit in Liu et al., 2015). Nesta perspectiva, uma boa educação deveria estar preocupada com a aprendizagem acadêmica e com o bem-estar dos estudantes. Da mesma forma, o bem-estar dos estudantes deveria servir como um indicador importante para a atingir bons níveis de qualidade na educação (Liu et al., 2015). Assim, para os adolescentes, a universidade representa grande parte da sua vida, uma vez que é vista como um grande contexto institucional que proporciona um ambiente de crescimento. Logo, as experiências dos estudantes nas suas instituições têm implicações significativas para o seu bem-estar na sua vida e no seu dia-a-dia (Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020; Park 2004 cit in Liu et al., 2015).

### **2.1. O Bem-estar dos Estudantes num contexto de pandemia**

A universidade é caracterizada por ser um período de enorme responsabilidade visto vez que os estudantes são expostos a inúmeros desafios, enfrentam mudanças nas suas condições de vida o que leva a um ajustamento do seu estilo de vida (Can et al., 2021). Por esta razão, sublinha-se a importância de preservar o bem-estar dos estudantes universitários. Peterson (2006) argumentou que as universidades são instituições ideais para proporcionar oportunidades e apelou que as mesmas expandissem o seu foco para além da aprendizagem acadêmica, por forma a incluir também, a promoção do desenvolvimento pessoal e do bem-estar dos estudantes (Peterson, 2006 cit in Kern et al., 2015). Os estudantes universitários representam o futuro das comunidades e países, e por

este motivo, estão expostos a níveis de *stress* elevados devido à ambição de alcançar o sucesso nos seus objetivos académicos (Can et al., 2021) para mais tarde, enfrentar o mercado de trabalho. A transição de um estudante para a universidade é altamente desafiante. Por um lado, pode desencadear sentimentos negativos como por exemplo, ansiedade e *stress* uma vez que exige uma adaptação a um novo ambiente social e académico (Fisher, 1994 cit in Denovan & Macaskill, 2017). Por outro lado, apresenta aspetos positivos, onde os estudantes têm acesso a novas oportunidades, a novos relacionamentos o que impulsionará o seu desenvolvimento pessoal (Denovan & Macaskill, 2017).

A pandemia COVID-19 afetou negativamente a saúde mental da população mundial, e consequentemente os níveis de bem-estar dos mesmos. Embora o vírus ofereça mais riscos para a saúde dos adultos e dos que detêm mais idade, os jovens foram também significativamente atingidos (Van de Velde et al., 2021). Em Portugal, à semelhança do que se verificou no resto do mundo, os governos encerraram os estabelecimentos de ensino para proteger tanto os seus estudantes como toda a sua comunidade académica, o que obrigou a uma reorganização completa dos métodos de ensino (e.g., as aulas presenciais passaram a online, muitos estágios foram cancelados, as datas e tipologia de exames foram ajustados, etc) criando uma grande incerteza na população estudantil (Maia & Dias, 2020). Para além disso, muitas atividades sociais foram também canceladas e muitos estudantes regressaram a casa dos pais. A COVID-19 representa uma ameaça ao bem-estar dos estudantes a nível psicológico nomeadamente pela forte redução de contacto social com que se depararam (Van de Velde et al., 2021). Compreender o nível de bem-estar dos estudantes durante uma pandemia mundial é imperativo por forma a implementar novas medidas e proceder a possíveis ajustamentos para apoiar os estudantes no seu percurso académico (Van de Velde et al., 2021).

## **2.2. Dimensões do bem-estar em contexto universitário**

As instituições académicas necessitam de considerar a melhor forma de garantir e apoiar o bem-estar dos estudantes. Os investigadores na área da psicologia positiva têm demonstrado que o bem-estar é caracterizado de melhor forma como um perfil de indicadores em múltiplos domínios, do que como um único fator (Forgeard et al., 2011; Frey & Stutzer, 2010; Keyes, 2007; Lerner et al., 2009; Ryff & Keyes, 1995 cit in Kern et al., 2015). Existem diversas razões teóricas e práticas para abordar o bem-estar como

uma construção multidimensional (Huppert & So, 2013 cit in Kern, 2015). Por exemplo, medidas unidimensionais como a satisfação de vida são fortemente afetadas pelo humor de um indivíduo no momento e ignoram outros aspetos do bem-estar. Além disso, reduzir as medidas a uma noção unidimensional obscurece informação potencialmente valiosa (Kern, 2015). Só considerando simultaneamente múltiplos domínios e tendo em conta as correlações existentes entre os fatores, é que se pode avaliar quais são os fatores que impulsionam o bem-estar.

Deste modo, o presente estudo foca-se na teoria mais recente do bem-estar proposta por Seligman (2011), uma vez que é considerada ampla, inclusiva e tem sido amplamente utilizada na investigação (Ascenso et al., 2018; Birch et al., 2019; Kern et al., 2015; Tansey et al., 2018), principalmente em contexto académico (Seligman et al., 2009 cit in Burke & Minton, 2019). A teoria do bem-estar de Seligman (2011) inclui cinco dimensões que o autor acredita que todos os indivíduos procuram alcançar, uma vez que as consideram naturalmente gratificantes (ou seja, intrinsecamente motivadoras). Estas cinco dimensões distinguem a teoria do bem-estar de outras teorias multidimensionais (Diener et al., 2010; Ryan & Deci 2001; Ryff, 1989), uma vez que inclui tanto componentes eudaimónicas, ou seja, viver a vida com propósito, como hedónicas, viver uma vida com alegria e prazer. As cinco dimensões da Teoria do Bem-estar de Seligman (2011) funcionam em conjunto para uma construção de bem-estar.

*Emoções positivas:* As emoções positivas são os sentimentos positivos que uma pessoa sente tais como: esperança e alegria (Cohn & Fredrickson 2009; Fredrickson 2001; Seligman, 2011). A experiência positiva das emoções é um objetivo primordial dos indivíduos de toda a comunidade (Diener, 2000). A investigação sugere que as emoções positivas são um indicador-chave do bem-estar (Coffey et al., 2016; Cohn & Fredrickson, 2009; Lyubomirsky et al., 2005) e estão positivamente relacionadas com a satisfação de vida, resiliência, resultados no trabalho e saúde física (Cohn & Fredrickson, 2009).

*Envolvimento geral na vida:* O segundo indicador importante do bem-estar é o envolvimento, que se designa como o ato de se tornar altamente absorvido, interessado ou concentrado em atividades da vida (Csikszentmihalyi, 1988). A forma propícia de envolvimento ocorre quando se participa em qualquer atividade de absorção que é altamente desafiante e requer um elevado nível de habilidade (Csikszentmihalyi, 1988). O envolvimento está positivamente relacionado com outros indicadores do bem-estar incluindo a satisfação na vida (Han, 1988 cit in Orkibi & Tuaf, 2017). Para além disso, o

envolvimento aumenta o compromisso, os resultados acadêmicos dos estudantes (Carli et al., 1988 cit in Orkibi & Tuaf, 2017) e o desempenho dos mesmos (Engeser et al., 2005 cit in Orkibi & Tuaf, 2017).

*Relacionamentos de apoio:* Sentir-se valorizado pelos outros e ter relações próximas mutuamente satisfatórias é outro indicador chave do bem-estar (Ryan & Deci 2000; Seligman, 2011). Os seres humanos têm uma propensão inata e biologicamente ancorada para formar relações afetivas ao longo dos seus anos de vida (Bowlby, 1982 cit in Martin & Elliot, 2015). A investigação tem demonstrado que as relações com amigos estão positivamente associadas à autoestima e que o aumento perceptível da qualidade da amizade está relacionado com o aumento de bem-estar (Bagwell et al., 2005 cit in Martin & Elliot, 2015). Além disso, os estudantes universitários que socializam mais frequentemente e têm relações românticas e sociais mais fortes, tendem a apresentar níveis mais altos de felicidade do que estudantes sem estas mesmas relações (Ryan & Deci, 2000).

*Significado de vida:* Um quarto indicador do bem-estar é ter um sentido de propósito derivado de um acontecimento que é interpretado como maior do que o próprio eu (Seligman, 2011; Steger et al., 2009). Independentemente da sua causa, as pessoas perseguem um sentido porque faz a vida valer a pena e dá-lhes um sentido de realização (Chalofsky & Krishna, 2009 cit in Seligman, 2011). O significado está associado a outros indicadores do bem-estar ao longo da vida adulta (Steger et al., 2009) e relaciona-se com uma maior satisfação de vida (Chamberlain & Zika, 1988 cit in Bailey & Phillips, 2006), elevados níveis de felicidade e menos problemas psicológicos (Debats et al., 1993 cit in Bailey & Phillips, 2016).

*Realização pessoal:* A luta constante pela realização representa o quinto indicador do bem-estar, e é descrito por Seligman (2011) como um impulso persistente ou determinado para dominar ou realizar algo para o próprio bem de cada um. Assim, a realização como um indicador do bem-estar deve ser operacionalizado através do desejo das pessoas de realizar algo. A operacionalização da realização como manter uma atitude perseverante é, portanto, a melhor forma de se alinhar com a Teoria do bem-estar (Kern et al., 2015; Seligman, 2011). Em contexto universitário, um estudante que procure alcançar a sua realização pessoal está mais propenso em participar em atividades académicas, e consequentemente a obter níveis mais altos de desempenho (Duckworth et al., 2007; Peterson et al., 2007 cit in Kern et al., 2015).

Embora as concepções hedônicas e eudaimônicas do bem-estar tenham sido quase sempre utilizadas distintamente, Buttlar e Kern (2013; 2016) tentaram recentemente integrá-las e desenvolveram para o efeito, o instrumento designado por PERMA-Profiler. Pesquisas recentes demonstraram como cada um dos domínios do modelo PERMA podem ser incorporados com sucessos nas práticas de ensino, vista como uma abordagem inovadora de apoio ao bem-estar dos estudantes (Matthewman et al., 2018). No entanto, o potencial que este modelo possui para sustentar o bem-estar dos estudantes ainda não foi plenamente atingido, especialmente em diferentes culturas e países (Khaw & Kern, 2014).

Butler & Kern (2016) adicionaram quatro dimensões adicionais por forma a complementar a teoria de bem-estar de Seligman (2011) uma vez que são consideradas dimensões essenciais para o funcionamento ideal do bem-estar de cada indivíduo. Contudo, apenas se considerou duas delas uma vez que as restantes não iam de encontro com a Teoria proposta por Seligman (2011) (Giangrasso, 2021).

*Emoções negativas:* As emoções negativas são caracterizadas pela tristeza, ansiedade e raiva que um indivíduo pode experienciar (Butler & Kern, 2016). Estas emoções podem levar a uma redução significativa do nível de bem-estar geral, uma vez que vão condicionar atitudes, decisões e comportamentos do indivíduo ao longo do seu dia (Johanna et al., 2009 cit in Kok et al., 2013). Desta forma, estas emoções estão ligadas a níveis de depressão e *stress* elevados. Num contexto académico, um estudante que experiencie estas emoções de uma forma frequente, vai acabar por prejudicar a sua aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho (Johanna et al., 2009 cit in Kok et al., 2013).

*Saúde geral:* Sentir-se bem e saudável no dia-a-dia é crucial para atingir o bem-estar ideal, dado que níveis elevados de saúde traduzem-se num elevado nível de bem-estar. Em ambiente académico, quando um estudante apresenta um bom estado de saúde, vai desencadear uma melhor aprendizagem no que se irá refletir numa elevada experiência de emoções positivas como por exemplo, a felicidade. Assim, a saúde em geral é um indicador preditor do bem-estar (El Ansari & Stock, 2010).

Recentemente, tem havido um crescente reconhecimento da importância de promover o bem-estar no contexto educacional uma vez que o bem-estar dos estudantes e o sucesso académico estão intimamente interligados (Ciarrochi et al., 2016, 2017; Seligman et al.,

2009 cit in Datu & King, 2018). De igual modo, estudos recentes têm sublinhado que o bem-estar dos estudantes depende e impacta, por sua vez, no seu envolvimento acadêmico (Appleton et al., 2006; Engels et al., 2017; Fredericks et al., 2004; Shoshani et al., 2016; Skinner et al., 2009 cit in Datu & King, 2018).

### **3. O Envolvimento Acadêmico**

De acordo com Hallberg e Schaufeli (2006), o envolvimento é um estado positivo de bem-estar e de concretização. Os indivíduos envolvidos detêm altos níveis de energia, entusiasmo e uma forte identificação com as suas tarefas (Bakker, et al., 2008; Maslach et al., 2001 cit in Martínez et al., 2019). No contexto educacional, o envolvimento acadêmico é caracterizado pelo tempo, energia e recursos que são despendidos pelos estudantes quando se dedicam às atividades acadêmicas destinadas a melhorar a sua aprendizagem (Krause, 2005 cit in Chu et al., 2021). O envolvimento acadêmico é assim, uma construção fundamental, uma vez que proporciona oportunidades aos estudantes de aprendizagem e desenvolvimento onde incluem experiências de auto desafio, aplicação de esforços, contacto com docentes, participação em atividades acadêmicas, um sentido de significado e auto valorização (Devlin et al., 2008 cit in Chu et al., 2021). Por sua vez, o envolvimento acadêmico dos estudantes está associado a uma maior persistência (Bridges et al., 2005 cit in Chu et al., 2021), e melhor desempenho acadêmico (Pike, 2000 cit in Chu et al., 2021)

As atividades básicas de um estudante como assistir às aulas e passar nos exames, podem ser classificadas como “trabalho” (Schaufeli & Taris, 2005). A relação do trabalho dos estudantes às tarefas escolares, é considerada como um fator importante que contribui para o desenvolvimento saudável e sucesso acadêmico (Taominen-Saoni & Salmela-Aro, 2013 cit in Schaufeli & Taris, 2005). Assim, o envolvimento dos estudantes com os seus trabalhos académicos é equiparado ao envolvimento dos trabalhadores com o seu trabalho. Existem vários quadros teóricos que orientam a investigação do envolvimento dos estudantes (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). No presente estudo, adotou-se o modelo tridimensional do envolvimento acadêmico desenvolvido por (Schaufeli & Bakker, 2004).

- i. O *Vigor* (emocional) refere-se a altos níveis de energia e resiliência mental durante o estudo, o à vontade de investir o esforço no estudo, e a persistência mesmo quando se encontram com dificuldades.

- ii. A *Dedicação* (cognitivo) significa estar fortemente envolvido nos estudos e experimentar um sentido de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio.
- iii. A *Absorção* (comportamental) refere-se a estar-se totalmente concentrado e felizmente absorvido naquilo que está a estudar, onde o tempo passa rapidamente tendo até dificuldade em se desligar dos estudos.

### **3.1. Bem-estar e Envolvimento acadêmico**

Como já foi referido anteriormente, o envolvimento dos estudantes é benéfico e imprescindível para atingirem as suas competências académicas, realizações e sucesso (Li et al., 2010; Park, 2005; Wang & Eccles, 2012; Willms et al., 2009 cit in Gunuc, 2014). O nível de bem-estar dos estudantes pode ter impacto na vida académica uma vez que representa uma parte fundamental da vida diária dos estudantes, e conseqüentemente, o bem-estar vai apresentar um papel preditor no envolvimento académico dos mesmos (Suldo et al., 2014; Suldo & Huebner, 2006 cit in Datu & King, 2018). Desta forma, os estudantes que detenham de níveis mais altos de bem-estar e satisfação com a vida são mais propensos a relatar comportamentos que promovam o envolvimento no seu trabalho académico (Carter et al., 2007 cit in Orkibi & Tuaf, 2017; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Em suma, o bem-estar é essencial para os estudantes, uma vez que não afeta só a sua experiência escolar e desempenho, mas também o seu nível de envolvimento académico. Deste modo, várias investigações indicam a existência de uma relação positiva entre o bem-estar e os seus resultados académicos. Por outras palavras, um elevado nível de bem-estar é considerado necessário para a aprendizagem, desempenho e envolvimento académico (Appleton et al., 2006; Carini et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Klem & Connell, 2004, cit in Gunuc, 2014). Neste seguimento, segue-se a formulação da Hipótese 1:

H1: O bem-estar dos estudantes universitários está positivamente ligado ao envolvimento académico.

Nos últimos anos, registou-se um aumento dos estudos empíricos relacionados com os benefícios das emoções positivas, especificamente nos estudantes em contexto universitário (Pekrun, 2006, 2009 cit in Oriol-Granado et al., 2017). Estas emoções têm

sido consideradas como emoções acadêmicas sendo que estão relacionadas com atividades realizadas no contexto acadêmico e com os resultados acadêmicos (Oriol-Granado et al., 2017). Alguns destes estudos têm demonstrado que a experiência positiva de emoções como a alegria e felicidade facilitam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, maiores esforços e realizações acadêmicas (Pekrun et al., 2002, cit in Oriol-Granado et al., 2017). Na verdade, experienciar emoções positivas no ambiente acadêmico permite aos estudantes desfrutar do processo de aprendizagem, e chamar a sua atenção para o mesmo, resultando num maior envolvimento (Campos et al., 2004; Davey et al., 2005; Paoloni, 2014 cit in Oriol-Granado et al., 2017). Estudos sugerem que as emoções positivas estão diretamente ligadas ao envolvimento acadêmico, uma vez que o efeito de experienciar este tipo de emoções apresenta um comportamento que encoraja os estudantes a estarem envolvidos nos seus estudos (Cacioppo et al., 1999 cit in Ouweneel et al., 2011). Assim, segue-se a formulação das primeiras sub-hipóteses:

H2: As emoções positivas estão positivamente ligadas ao envolvimento acadêmico.

H2a: As emoções positivas estão positivamente ligadas ao vigor.

H2b: As emoções positivas estão positivamente ligadas à dedicação.

H2c: As emoções positivas estão positivamente ligadas à absorção.

As emoções têm um potencial de moldar a forma como os estudantes se envolvem academicamente, especialmente nas suas tarefas enquanto estudantes. Contudo, nem todas as emoções são consideradas positivas. Quando um estudante experimenta emoções negativas num determinado momento, pode ter dificuldade em concentrar-se nas suas tarefas académicas, limitando assim o seu envolvimento (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Por exemplo, tanto a ansiedade como o *stress* são emoções designadas como negativas, no entanto os seus efeitos no envolvimento do estudante podem diferir drasticamente, sendo que, tanto podem motivar o estudante a esforçar-se por forma a evitar o fracasso, como podem ter o efeito contrário (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). À semelhança de Pekrun et al. (2011 cit in Oriol-Granado et al., 2017), propomos que as emoções negativas podem influenciar negativamente o envolvimento acadêmico dos estudantes uma vez que têm impacto negativo na sua aprendizagem e realização académica.

H3: As emoções negativas estão negativamente ligadas ao envolvimento acadêmico.

H3a: As emoções negativas estão negativamente ligadas ao vigor.

H3b: As emoções negativas estão negativamente ligadas à dedicação.

H3c: As emoções negativas estão negativamente ligadas à absorção.

Alguns estudos (e.g., Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009 cit in Orkibi & Tuaf, 2017) sugerem que o envolvimento dos estudantes na universidade é influenciado pelas atividades que cada um está envolvido na sua vida diária. Assim sendo, quanto mais um estudante estiver envolvido no seu dia-a-dia em diversas atividades, organizações ou causas, maiores serão os seus níveis de envolvimento acadêmico.

H4: O envolvimento na vida em geral está positivamente ligado ao envolvimento acadêmico.

H4a: O envolvimento na vida em geral está positivamente ligado ao vigor.

H4b: O envolvimento na vida em geral está positivamente ligado à dedicação.

H4c: O envolvimento na vida em geral está positivamente ligado à absorção.

Cada estudante apresenta inúmeros tipos de relacionamentos, e quando existem interações positivas entre os mesmos, denota-se um impacto positivo nos resultados acadêmicos do estudante (Collie et al., 2016), e no seu envolvimento nos estudos. Existem três tipos de relacionamentos na vida dos estudantes que têm demonstrado desempenhar um papel fulcral no seu funcionamento e desenvolvimento acadêmico: professores, pais e amigos (Martin & Elliot, 2015). Os relacionamentos de apoio que sejam positivos, apoiam a vida acadêmica de um estudante de diversas formas, nomeadamente, promovem o desenvolvimento social, emocional e acadêmico e o funcionamento saudável (Jennings & Greenberg, 2009 cit in Collie et al., 2016). Esses relacionamentos envolvem processos importantes que afetam a vida dos estudantes, como o feedback e o apoio recebido pelos mesmos, permitindo aprender a lidar com inúmeros desafios na sua vida.

H5: Os relacionamentos de apoio estão positivamente relacionados com o envolvimento acadêmico.

H5a: Os relacionamentos de apoio estão positivamente relacionados com o vigor.

H5b: Os relacionamentos de apoio estão positivamente relacionados com a dedicação.

H5c: Os relacionamentos de apoio estão positivamente relacionados com a absorção.

Van den Heuvel et al. (2009) evidenciaram que o significado de vida era um dos preditores mais fortemente relacionados com o envolvimento no trabalho. A influência

do significado de vida no envolvimento dos estudantes está ainda relativamente pouco explorada, no entanto, estudos recentes sugerem que o significado dos estudantes na vida também poderá ser um bom preditor dos seus níveis de envolvimento acadêmico (Garrosa et al., 2017). Neste sentido, acredita-se que a procura de significado de vida por parte dos estudantes poderá estar positivamente relacionada com os seus níveis de envolvimento acadêmico.

H6: O significado de vida está positivamente relacionado com o envolvimento acadêmico.

H6a: O significado de vida está positivamente relacionado com o vigor.

H6b: O significado de vida está positivamente relacionado com a dedicação.

H6c: O significado de vida está positivamente relacionado com a absorção.

O sentimento de realização é considerado crucial para a aprendizagem, desempenho e maiores níveis de envolvimento acadêmico (Appleton et al., 2006; Carini et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Klem & Connell, 2004, cit in Gunuc, 2014). Ao estar motivado e realizado consigo próprio, o estudante adota comportamentos (e.g. participar nas aulas) que lhe permitirão mais facilmente aplicar tudo aquilo que foi aprendido, quando for realizar as suas tarefas académicas, acabando por aumentar assim, os seus sentimentos de realização e o seu nível de envolvimento acadêmico (Green et al., 2012 cit in Martin et al., 2017). Assim, propõe-se:

H7: A realização pessoal está positivamente ligada ao envolvimento acadêmico.

H7a: A realização pessoal está positivamente ligada ao vigor.

H7b: A realização pessoal está positivamente ligada à dedicação.

H7c: A realização pessoal está positivamente ligada à absorção.

Investigações anteriores demonstraram que o envolvimento dos estudantes e o sucesso académico têm uma relação direta com o estado de saúde de cada um. A investigação existente descobriu que aqueles que não detêm uma saúde de qualidade, apresentam mais dificuldades académicas (Pascarella, & Terenzini, 2005) pois, os problemas de saúde podem impedir que o estudante tire o máximo partido das oportunidades de aprendizagem que a instituição e a comunidade de ensino fornecem (Eide et al., 2010; Hanson et al., 2004 cit in La Salle & Hagermoser Sanetti, 2016). Assim, a constante preocupação com o estado de saúde e ter que faltar às aulas por motivos de

saúde pode afetar o envolvimento acadêmico (Basch, 2011 cit in La Salle & Hagermoser Sanetti, 2016).

H8: O estado de saúde está positivamente relacionado com o envolvimento acadêmico.

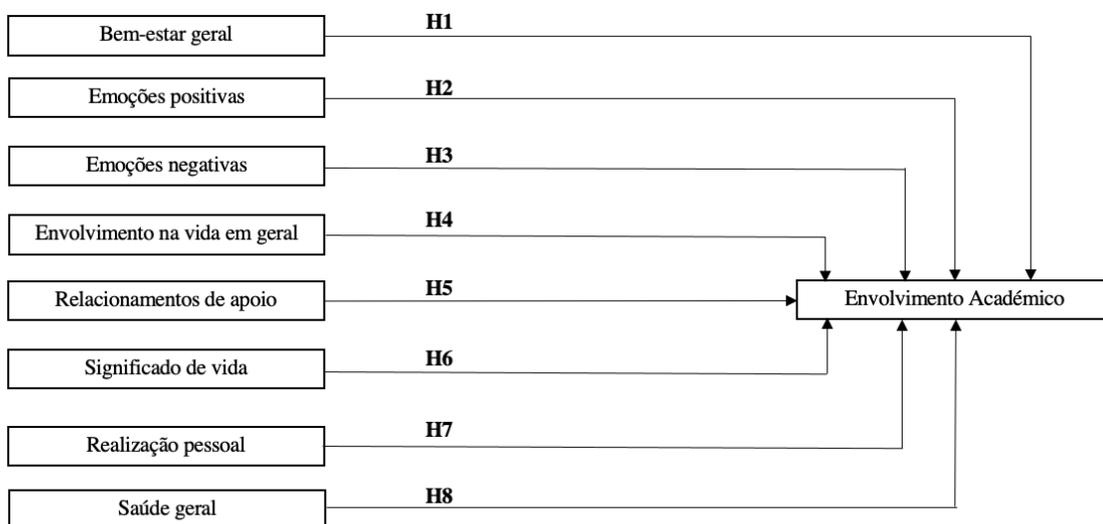
H8a: O estado de saúde geral está positivamente relacionado com o vigor.

H8b: O estado de saúde geral está positivamente relacionado com a dedicação.

H8c: o estado de saúde geral está positivamente relacionado com a absorção.

Como já foi referido anteriormente, o presente estudo destina-se a investigar em que medida o bem-estar e as suas demais dimensões afetam o envolvimento acadêmico, e as dimensões subjacentes ao mesmo, dos estudantes do ensino superior. As hipóteses de investigação referidas ao longo da revisão de literatura compõem o seguinte modelo de investigação apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

### III – PESQUISA EMPÍRICA

No presente estudo procurou-se perceber o impacto que o bem-estar dos estudantes tem no seu envolvimento académico. No estudo empírico, procurou-se testar as hipóteses de investigação presentes na revisão de literatura. Neste capítulo apresenta-se a amostra e os procedimentos que foram efetuados na recolha dos dados bem como, os instrumentos de medida utilizados e a análise da fiabilidade dos mesmos. Segue-se a análise e discussão dos resultados.

#### 1. Amostra e Procedimentos da Recolha de Dados

De modo a suportar a presente investigação foi realizado um inquérito por questionário em formato *online* com recurso ao programa *Qualtrics*. O estudo foi realizado numa instituição de ensino superior na região de Lisboa, tendo sido realizado um apelo aos estudantes por forma a obter o máximo de respostas possível, através do email institucional de cada aluno. Para além disto, foi partilhado através de um grupo de *Facebook* com alunos da universidade. Também se tentou efetuar a partilha através das páginas de Instagram da Associação de estudantes, mas sem sucesso. Consequentemente, para encorajar os estudantes a participar no estudo com a máxima sinceridade assegurou-se o anonimato e que os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos.

Os dados foram recolhidos entre março e abril de 2021, durante o segundo período de confinamento em virtude da pandemia COVID-19. A investigação foi suportada por uma amostra por conveniência e recorreu-se uma metodologia quantitativa, uma vez que permite determinar possíveis relações entre um conjunto de variáveis com vista à formulação das hipóteses, e posteriormente, à sua testagem (Sarantakos, 1998). Utilizou-se uma abordagem metodológica confirmatória descritiva, visto que se vai enumerar dados descritivos sobre a população em estudo, e consequentemente, produzir respostas à questão da investigação (Singh, 2007).

Numa primeira fase foi realizado um pré-teste via MSTeams a 5 estudantes (3 de mestrado e 2 de licenciatura) para perceber eventuais dúvidas ou falhas presentes no questionário (Singh, 2007). Embora se tenha obtido 349 respostas ao questionário apenas 232 foram consideradas válidas. Como se pode observar na Tabela 1 a amostra é maioritariamente feminina (67.7%). Em relação ao escalão etário, a maioria são alunos de idade inferior a 25 anos (86.9%). No que diz respeito ao grau académico, cerca de

metade dos alunos (52.4%) encontra-se atualmente a frequentar a licenciatura, e 47,6% são alunos de mestrado/doutoramento, estando assim presentes os três ciclos de estudos.

Tabela 1- Caracterização Demográfica da Amostra

		N	%
<b>Sexo</b>	Masculino	74	32,3%
	Feminino	158	67,7%
<b>Escalão Etário</b>	Menor que 25 anos	199	86,9%
	Maior ou igual que 25 anos	33	13,1%
<b>Grau académico</b>	Licenciatura	120	52,4%
	Mestrado/Doutoramento	112	47,6%

Fonte: SPSS

## 2. Instrumentos de medida

O questionário utilizado para a recolha dos dados no presente estudo é composto por três partes. A primeira parte do questionário refere-se a questões que avaliam o bem-estar dos inquiridos. A segunda parte do questionário procura avaliar o envolvimento dos estudantes nos seus trabalhos e tarefas académicas. A última parte do questionário é composta por questões demográficas nomeadamente: idade, género e grau académico que frequentam atualmente.

Ambas as escalas passaram por um processo de validação no que diz respeito à tradução das mesmas. Primeiramente, foram traduzidas da sua versão original inglês para português pela própria aluna, e foi posteriormente retrovertida para inglês por um tradutor nativo da língua inglesa por forma a testar a coerência da tradução. Não se tendo verificado disparidades assinaláveis, foi utilizada a versão portuguesa no pré-teste. Após o pré-teste também não se procedeu a alterações dado que todos os respondentes consideraram as questões claras.

### 2.1. Bem-estar

Para medir o bem-estar dos estudantes, utilizou-se o questionário PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016) composto por 23 itens. A escala é constituída por cinco dimensões baseadas na teoria do bem-estar de Seligman (2011) PERMA: emoções positivas (e.g.,

“Com que frequência se sente alegre?”), envolvimento na vida em geral (e.g., “Com que frequência fica absorvido no que está a fazer?”), relacionamentos de apoio (e.g., “Recebe apoio e suporte, de outros, quando necessita?”), significado de vida (e.g., “Sente que o que faz na sua vida é valioso e merece a pena?”) e realização pessoal (e.g., “Com que frequência atinge objetivos importantes que estabeleceu para si próprio?”). Cada uma destas componentes é medida por três itens, perfazendo no total 15 itens.

Para além disto, o PERMA-Profiler utiliza dimensões adicionais às cinco dimensões acima referidas: três itens para medir a saúde geral (e.g., “Como considera a sua saúde?”), três itens para medir as emoções negativas (e.g., “Com que frequência se sente ansioso(a)?”), um item para medir tanto a solidão (“Sente-se sozinho na sua vida diária?”) como a felicidade (“Somando tudo, quão feliz diria que é?”). Estas dimensões adicionais foram incluídas com dois propósitos. Em primeiro lugar, são itens considerados de foco neutro e negativo para não criar tendências nas respostas ao questionário e em segundo lugar, para proporcionar informação adicional sobre outros domínios de vida considerados relevantes para o bem-estar (Butler & Kern, 2016; Bartholomaeus et al., 2020).

Calculou-se a pontuação de cada dimensão com a média dos três itens que a compõem, e a pontuação global de bem-estar geral com a média dos 15 itens que constituem as cinco dimensões do PERMA. Embora que, nas instruções originais da escala PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016), o bem-estar geral é calculado como a média dos 15 itens PERMA mais o único item de felicidade, na presente investigação apenas calculamos utilizando os 15 itens uma vez que, ao adicionar o item que mede felicidade à equação não vai ser consistente com a teoria PERMA de bem-estar de Seligman (2011) (Bartholomaeus et al., 2020; Giangrosso, 2021). Para além disto, a dimensão solidão foi também retirada do estudo, uma vez que é medida com apenas 1 item, o que não a torna viável (Umucu et al., 2019).

Cada item é pontuado numa escala tipo *Likert* de onze pontos, em que “0=nunca” a “10=sempre”; “0=nada” a “10=completamente”; ou “0= terrível a “10=excelente” tendo em conta o conteúdo de cada item. Trata-se de uma escala que tem apresentado bons níveis de fiabilidade em estudos anteriores (Butler & Kern, 2016).

## 2.2. Envolvimento Académico

O envolvimento académico foi medido pela escala tridimensional desenvolvida por Schaufeli & Bakker (2004) composta por 9 itens. As dimensões do envolvimento académico são: vigor (e.g., “Sinto-me cheio(a) de energia quando estou a fazer o meu trabalho como estudante.”), dedicação (e.g., “Estou entusiasmado(a) com os meus estudos.”) e absorção (e.g., “Sinto-me envolvido(a) com os meus estudos.”). Cada dimensão é composta por três itens: Todos os itens são medidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos que varia entre 0 (nunca) e 6 (sempre). Trata-se de uma escala que tem apresentado bons níveis de fiabilidade (Schaufeli & Bakker, 2004).

## 2.3. Análise de Fiabilidade das Escalas

Para avaliar a fiabilidade das duas escalas, na amostra, foi utilizado o coeficiente de *Alpha de Cronbach*. De acordo com a literatura, para que uma escala tenha uma fiabilidade aceitável o *Alpha de Cronbach* deverá ser, no mínimo, de 0.70 (Nunnally, 1978).

Dado que a escala PERMA-Profiler é multidimensional procedeu-se à análise da fiabilidade de cada uma das suas subescalas (Tabela 2). O bem-estar geral (medido pela média das cinco dimensões) apresenta uma boa fiabilidade (0,936). À exceção da escala de envolvimento geral na vida, todas as outras apresentam fiabilidade aceitável. Assim, excluiu-se de análises futuras essa subescala. A subescala relacionamentos de apoio apresenta uma fiabilidade ligeiramente abaixo de 0,7 mas dado que o valor é tão próximo do mínimo aceitável decidiu-se inclui-la no estudo.

Tabela 2 - Fiabilidade das Dimensões da Escala PERMA-Profiler

	<i>Alpha de Cronbach</i>	N de itens
Bem-estar geral	0,936	15
Emoções positivas	0,891	3
Emoções negativas	0,738	3
Envolvimento geral na vida	0,6	3
Relacionamentos de apoio	0,69	3
Significado de vida	0,794	3
Realização pessoal	0,779	3
Saúde geral	0,81	3

Fonte: SPSS

No que diz respeito à escala UWES-9S, esta é também uma escala multidimensional. Como se pode observar na Tabela 3, as três subescalas apresentam bons níveis de fiabilidade.

Tabela 3 - Fiabilidade das Dimensões da Escala UWES-9S

	<i>Alpha de Cronbach</i>	N de itens
Vigor	0,892	3
Dedicação	0,886	3
Absorção	0,830	3

Fonte: SPSS

### **3. Análise e Discussão dos Resultados**

Para analisar as respostas ao questionário utilizou-se o programa estatístico *IBM SPSS Statistics 26.0* de forma a permitir a análise dos dados recolhidos. Procedeu-se primeiramente à análise descritiva dos dados, seguindo-se uma análise das correlações e posteriormente aos testes de hipóteses tendo em vista a sua validação. Finalmente procedeu-se a uma análise comparativa com base nas variáveis demográficas incluídas no estudo.

#### **3.1. Análise Descritiva dos Dados**

Em relação às variáveis que compõem a escala PERMA-Profiler, apresentam-se na Tabela 4 as médias e desvio-padrão obtidos. As dimensões que apresentam as médias mais altas são, o significado de vida (7,06) e os relacionamentos de apoio (7,05). Consequentemente, todas as dimensões apresentam valores acima do ponto médio da escala (5,0). A dimensão emoções negativas apresenta uma média mais baixa (5,23), no entanto, é ainda um valor que revela que os estudantes experienciaram um nível elevado de emoções negativas, provavelmente devido à desconexão que sentiram com o fecho dos campus universitários (Zhai & Du, 2020). Deste modo, em estudos recentes, verificou-se que a experiência de emoções negativas está significativamente associada ao *stress*, ansiedade e sintomas de depressão nos adolescentes (Richardson et al., 2017 cit in Burns et al., 2020). A importância de combater os sentimentos negativos e depressivos deve ser considerada devido ao efeito negativo e prejudicial que tem sobre o bem-estar dos mesmos. Este dado é ainda mais importante se tivermos em consideração que em média as emoções positivas também não apresentam um valor elevado (6,22).

Tabela 4 - Estatística Descritiva da Escala Perma-PROFILER

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Bem-estar geral	232	1	10	6,67	1,498
Emoções positivas	232	0	10	6,22	1,787
Emoções negativas	232	0	9	5,23	1,830
Relacionamentos de apoio	232	0	10	7,05	1,832
Significado de vida	232	0	10	7,06	1,814
Realização pessoal	232	0	10	6,42	1,602
Saúde geral	232	2	10	6,64	1,709

Fonte: SPSS

Em relação às dimensões da escala UWES-9S, como se pode verificar na Tabela 5, apenas a dimensão vigor apresenta um valor abaixo do ponto médio (3,0), sendo que a dimensão dedicação detém a média mais elevada (3,55).

Tabela 5 - Estatística Descritiva da Escala UWES-9S

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Vigor	232	0	6	2,85	1,119
Dedicação	232	0	6	3,55	1,147
Absorção	232	0	6	3,17	1,184

Fonte: SPSS

### 3.1. Análise das Correlações

Por forma a compreender e analisar possíveis correlações entre as variáveis em estudo, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* que permite determinar a força/intensidade e o sentido de uma associação linear entre duas ou mais variáveis de natureza quantitativa (Martins, 2014). Este coeficiente pode assumir valores entre -1 e 1, uma vez que quando maior for o valor do *r*, maior irá ser o grau de associação linear entre as variáveis. Consequentemente, se *r* apresentar um valor positivo indica uma associação linear positiva entre as variáveis, ou seja, se o valor de uma das variáveis aumentar, tende a que os valores de uma outra variável também aumentem (Martins, 2014). Na seguinte tabela, apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 6 - Correlações entre Variáveis

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Bem-estar geral	Pearson Correlation	1										
2. Emoções positivas	Pearson Correlation	,896**	1									
3. Emoções negativas	Pearson Correlation	-,333**	-,482**	1								
4. Relacionamentos de apoio	Pearson Correlation	,877**	,722**	-,288**	1							
5. Significado de vida	Pearson Correlation	,918**	,765**	-,251**	,825**	1						
6. Realização pessoal	Pearson Correlation	,827**	,679**	-,175**	,632**	,690**	1					
7. Saúde geral	Pearson Correlation	,483**	,490**	-,396**	,363**	,442**	,382**	1				
8. Envolvimento acadêmico	Pearson Correlation	,670**	,611**	-,309**	,511**	,600**	,634**	,374**	1			
9. Vigor	Pearson Correlation	,593**	,561**	-,344**	,457**	,516**	,576**	,358**	,928**	1		
10. Dedicção	Pearson Correlation	,612**	,557**	-,289**	,479**	,556**	,573**	,360**	,922**	,798**	1	
11. Absorção	Pearson Correlation	,647**	,574**	-,226**	,480**	,588**	,601**	,318**	,917**	,777**	,754**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: SPSS

De acordo com a Tabela 6, pode-se observar correlações significativas entre todas as variáveis em estudo. Dados os objetivos do presente estudo, iremos debruçar-nos apenas na análise das correlações entre as diferentes dimensões de bem-estar e as dimensões do envolvimento acadêmico. Tal como previsto, as emoções positivas, o significado de vida, a realização pessoal, e o bem-estar geral apresentam correlações positivas e significativas com o envolvimento acadêmico e as suas demais dimensões. No que diz respeito às restantes dimensões do bem-estar, os relacionamentos de apoio apresentam uma correlação positiva e moderada, a saúde geral uma correlação positiva e fraca e as emoções negativas demonstram uma correlação negativa e fraca com o envolvimento acadêmico e as suas respetivas três dimensões.

Estes resultados corroboram os obtidos em estudos anteriores. Quando os estudantes experienciam emoções positivas como alegria e felicidade sejam estes num contexto familiar ou escolar, os estudantes sentem-se mais motivados perante a realização de uma tarefa, prestam mais atenção, demonstram maior autocontrolo no seu próprio processo de aprendizagem e acabam por se sentir mais envolvidos academicamente (Roffman, 2004; Davey et al., 2005; Knoop, 2011 cit in Oriol et al., 2016). Tal como também se esperava, observa-se uma correlação negativa e moderada entre as emoções negativas e o envolvimento acadêmico e as suas demais dimensões. Efetivamente, em estudos

anteriores verificou-se que experimentar emoções negativas pode dificultar a adaptação acadêmica, levar ao insucesso escolar e a um menor nível de envolvimento acadêmico (D'Mello & Graesser, 2012; López & Calderon, 2011; Pekrun et al., 2004; Ruthig et al., 2008; cit in Oriol et al., 2016). Assim, as emoções que são experienciadas pelos estudantes são relevantes para o desinteresse ou compromisso que podem sentir em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, que conseqüentemente poderá afetar, o seu envolvimento acadêmico, uma vez que o vigor, dedicação e absorção foram também afetados (Skinner et al., 2008 cit in Pekrun & Linnenbrink-García, 2012).

Como já foi referido anteriormente, o significado de vida também apresenta uma correlação positiva e forte com o envolvimento acadêmico e suas dimensões. Os indivíduos que detêm um elevado sentido de vida no seu dia-a-dia apresentam uma autoestima mais elevada (Steger et al., 2007), um estado de saúde positivo, compromisso de trabalho (Van den Heuvel et al., 2009) e experienciam de mais emoções positivas. Estes resultados podem ser explicados devido ao facto que deter um significado de vida pode funcionar como um impulso motivador para os indivíduos investirem nas suas próprias vidas (Ryff & Singer 1998; Steger, 2009 cit in Garrosa et al., 2017), o que está relacionado com um nível elevado de envolvimento acadêmico, e conseqüentemente com elevados níveis de vigor, dedicação e absorção.

A realização pessoal também apresenta uma correlação positiva e significativa com o envolvimento acadêmico e as suas dimensões. Inúmeras investigações têm constatado que a realização pessoal está ligada à retenção de estudantes, ao desempenho e sucesso académicos (Pascarella & Terenzini, 2005). O sucesso académico tem sido considerado consistentemente como um importante resultado do envolvimento acadêmico. Zhu (2010) verificou que existe uma correlação significativa e relativamente forte entre o desempenho académico, realização pessoal e o envolvimento acadêmico. O mecanismo proposto subjacente a esta relação é que sentimentos de realização pessoal promovem o sucesso académico e conseqüentemente, o envolvimento acadêmico dos estudantes (Crossan et al., 2003 cit in Lei et al., 2018), o que proporciona ainda mais a participação em atividades de desenvolvimento, formando assim um ciclo virtuoso de aprendizagem (Lei et al., 2015; Wäschle et al., 2014 cit in Lei et al., 2018). Posto isto, os relacionamentos de apoio e a saúde geral apresentam correlações estatisticamente significativas, mas fracas com o envolvimento acadêmico e suas dimensões.

O bem-estar geral apresenta uma correlação positiva e forte com o envolvimento académico e as suas três dimensões. Esta correlação deve-se ao facto que um elevado sentido de bem-estar está associado a uma maior persistência (vigor) (Bridges et al., 2005 cit in Chu et al., 2021), maior entusiasmo e desempenho (dedicação) (Pike, 2000 cit in Chu et al., 2021) e maior concentração (absorção), o que irá desencadear maiores níveis de envolvimento académico.

### 3.2. Validação das Hipóteses de Investigação

Para testar as diversas hipóteses anteriormente formuladas, efetuou-se primeiramente uma regressão linear com recurso ao método *Enter* para avaliar o impacto do bem-estar geral (variável independente) no envolvimento académico dos estudantes (variável dependente), tendo em vista testar a hipótese 1. A partir da análise da Tabela 15 (em Anexo) pode-se concluir que o bem-estar explica 44,8% do envolvimento académico.

Como se pode verificar na Tabela 7 o efeito do bem-estar geral no envolvimento académico é positivo e significativo ( $B=,474$ ;  $p=0,000$ ), validando assim H1. Este resultado vem confirmar o que vários autores (e.g., Seligman, 2011) já afirmaram, isto é, que os níveis de bem-estar estão positivamente relacionados com o envolvimento que um estudante sente na realização nas suas tarefas académicas. O modelo explica 44,6% do envolvimento académico.

Tabela 7 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Envolvimento académico)

Model	Unstandardized		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
	Coefficients		Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
	B	Std. Error					
1(Constant)	,027	,237		,113	,910		
Bem-estar geral	,474	,035	,670	13,642	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: Envolvimento académico

Fonte: SPSS

Por último, realizou-se três regressões lineares múltiplas para analisar o impacto das dimensões do bem-estar em cada uma das dimensões do envolvimento académico. As sub-hipóteses da H4 não foram testadas neste estudo devido à baixa fiabilidade da sua escala.

Desta forma, pretendeu-se analisar o impacto das respetivas dimensões do bem-estar (variável independente) no vigor (variável dependente) de modo a testar as sub-hipóteses H2a, H3a, H5a, H6a, H7a e H8a. Ao verificar a Tabela 8, conseguimos analisar que as emoções negativas apresentam um efeito negativo e significativo no vigor ( $B=-,114$ ;  $p<0,05$ ), validando assim a sub-hipótese H3a. A dimensão realização pessoal também evidência um impacto positivo e significativo no vigor ( $B=,220$ ;  $p<0,05$ ) uma vez que se procede à validação da H7a. As restantes sub-hipóteses H2a, H5a, H6a e H8a não foram validadas. O presente modelo explica 39,8% da variância do vigor (Tabela 16 em Anexo).

Tabela 8 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Vigor)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	,652	,430		1,519	,130		
Emoções positivas	,025	,100	,039	,244	,807	,101	9,862
Emoções negativas	-,114	,039	-,187	-2,958	,003	,653	1,532
Relacionamentos de apoio	-,079	,080	-,130	-,996	,320	,153	6,537
Significado de vida	,034	,095	,056	,362	,718	,110	9,068
Realização pessoal	,220	,083	,314	2,640	,009	,184	5,433
Saúde geral	,020	,040	,031	,496	,620	,687	1,456

a. Dependent Variable: Vigor

Fonte: SPSS

Posteriormente, analisou-se o impacto das dimensões do bem-estar (variável independente) na dedicação (dependente) por forma a testar as sub-hipóteses H2b, H3b, H5b, H6b, H7b e H8b. Como se pode observar na Tabela 9, apenas as emoções negativas impactam negativamente e significativamente na dedicação ( $B=-,178$ ;  $p<0,05$ ) uma vez só a H3b é validada. O modelo explica 39,3% da variância da dedicação (Tabela 17 em Anexo).

Tabela 9- Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Dedicação)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	,867	,442		1,962	,051		
Emoções positivas	-,028	,103	-,044	-,273	,785	,101	9,862
Emoções negativas	-,178	,040	-,125	-1,964	,049	,653	1,532
Relacionamentos de apoio	-,109	,082	-,174	-1,331	,184	,153	6,537
Significado de vida	,069	,098	,109	,705	,482	,110	9,068
Realização pessoal	,155	,086	,216	1,810	,072	,184	5,433
Saúde geral	,027	,041	,041	,657	,512	,687	1,456

a. Dependent Variable: Dedicação

Fonte: SPSS

Por último, para testar as hipóteses H2c, H3c, H5c, H6c, H7c e H8c considerou-se como variável independente as várias dimensões do bem-estar e variável independente a absorção. Como se pode verificar na Tabela 10, apenas os relacionamentos de apoio têm um efeito positivo e significativo na absorção ( $B=,243$ ;  $p<0,05$ ), validando assim, a H5c, pelo que as restantes sub-hipóteses H2c, H3c, H6c, H7c e H8c não se validam. O modelo 44,5% da variância da absorção (Tabela 18 em Anexo).

Tabela 10 - Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Absorção)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	,016	,436		1,037	,270		
Emoções positivas	,139	,102	,209	1,358	,176	,102	9,847
Emoções negativas	-,043	,039	-,067	-1,098	,274	,653	1,531
Relacionamentos de apoio	,273	,081	,423	3,373	,001	,153	6,525
Significado de vida	,059	,096	,013	,091	,928	,110	9,053
Realização pessoal	,243	,085	,059	,514	,608	,184	5,442
Saúde geral	,020	,041	-,029	-,497	,620	,687	1,455

a. Dependent Variable: Absorção

Fonte: SPSS

### 3.3. Análise Comparativa entre Grupos

Procedeu-se à avaliação da existência de diferenças estatisticamente significativas nas diferentes dimensões em estudo, considerando as variáveis demográficas sexo, idade e grau académico. Desta forma, para testar a existência de diferenças significativas entre os sexos, realizou-se o teste *t*-Student para amostras independentes. Como se pode observar Tabela 11 existem várias diferenças de género estatisticamente significativas.

Tabela 11 - Teste *t*-Student (Sexo)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Bem-estar geral	Equal variances assumed	8,984	,003	-,623	227	,534	-,132	,212	-,549	,285
	Equal variances not assumed			-,555	09,961	,580	-,132	,237	-,602	,339
Emoções positivas	Equal variances assumed	5,994	,015	,488	232	,626	,123	,252	-,373	,618
	Equal variances not assumed			,448	117,418	,655	,123	,274	-,420	,665
Emoções negativas	Equal variances assumed	6,737	,010	-3,208	232	,002	-,798	,249	-1,288	-,308
	Equal variances not assumed			-2,969	19,375	,004	-,798	,269	-1,330	-,266
Relacionamentos de apoio	Equal variances assumed	8,422	,004	-1,869	232	,063	-,480	,257	-,987	,026
	Equal variances not assumed			-1,684	112,511	,095	-,480	,285	-1,045	,085
Significado de vida	Equal variances assumed	7,875	,005	-,529	232	,597	-,136	,257	-,641	,370
	Equal variances not assumed			-,471	109,794	,638	-,136	,288	-,707	,435
Realização pessoal	Equal variances assumed	1,840	,176	,734	232	,464	,165	,225	-,279	,609
	Equal variances not assumed			,687	122,549	,493	,165	,241	-,311	,642
Saúde geral	Equal variances assumed	1,179	,279	,372	232	,710	,089	,240	-,384	,563
	Equal variances not assumed			,351	124,892	,726	,089	,254	-,414	,593
Envolvimento académico	Equal variances assumed	3,178	,076	,383	2322	,702	,057	,149	-,236	,350
	Equal variances not assumed			,355	119,527	,723	,057	,160	-,261	,375
Vigor	Equal variances assumed	,859	,355	1,271	232	,205	,198	,156	-,109	,506
	Equal variances assumed			1,195	123,645	,234	,198	,166	-,130	,527
Dedicação	Equal variances assumed	3,963	,048	,155	232	,877	,025	,162	-,293	,343
	Equal variances assumed			,142	116,736	,877	,025	,176	-,324	,374
Absorção	Equal variances assumed	4,110	,044	-,316	232	,752	-,053	,166	-,380	,275
	Equal variances assumed			-,293	119,50	,770	-,053	,179	-,408	,303

Fonte: SPSS

Como se observa na Tabela abaixo, o sexo feminino apresenta maiores níveis de bem-estar geral que os homens, o que se reflete numa maior satisfação com a vida. Contudo, as mulheres são aquelas que expressam mais emoções negativas e menos emoções positivas. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores que relatam que as mulheres tendem a expressar mais emoções, nomeadamente a experimentar níveis de tristeza mais intensos do que os homens. Em contra partida, os homens são aqueles que experimentam maiores níveis de emoções positivas (Kelly & Hutson-Comeaux, 1999 cit in Brebner, 2003). Contudo, as mulheres apresentam um maior significado de vida e maiores relacionamentos de apoio. Simultaneamente, as mulheres detêm de um estado mais profundo de dedicação e absorção quando estão envolvidas academicamente, do que os homens.

Tabela 12 – Análise Descritiva da Variável Sexo

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Bem-estar geral	Masculino	74	6,56	1,831	,213	6,14	6,99	1	10
	Feminino	158	6,70	1,311	,105	6,49	6,90	3	10
	Total	232	6,65	1,496	,099	6,46	6,85	1	10
Emoções positivas	Masculino	74	6,29	2,071	,241	5,81	6,77	0	10
	Feminino	158	6,17	1,625	,131	5,91	6,42	1	9
	Total	232	6,21	1,777	,117	5,97	6,44	0	10
Emoções negativas	Masculino	74	4,71	2,023	,235	4,24	5,18	0	9
	Feminino	158	5,51	1,622	,130	5,25	5,76	1	9
	Total	232	5,25	1,796	,119	5,01	5,48	0	9
Relacionamentos de apoio	Masculino	74	6,70	2,184	,254	6,19	7,20	0	10
	Feminino	158	7,18	1,616	,130	6,92	7,43	1	10
	Total	232	7,02	1,828	,121	6,79	7,26	0	10
Significado de vida	Masculino	74	6,95	2,223	,258	6,43	7,46	0	10
	Feminino	158	7,08	1,587	,128	6,83	7,33	3	10
	Total	232	7,04	1,813	,120	6,80	7,27	0	10
Realização pessoal	Masculino	74	6,52	1,796	,209	6,10	6,93	0	10
	Feminino	158	6,35	1,490	,120	6,12	6,59	2	9
	Total	232	6,41	1,593	,105	6,20	6,61	0	10
Saúde geral	Masculino	74	6,69	1,888	,219	6,26	7,13	2	10
	Feminino	158	6,60	1,603	,129	6,35	6,86	2	10
	Total	232	6,63	1,697	,112	6,41	6,85	2	10
Envolvimento acadêmico	Masculino	74	3,21	1,207	,140	2,93	3,49	0	6
	Feminino	158	3,16	,969	,078	3,00	3,31	0	5
	Total	232	3,17	1,050	,069	3,04	3,31	0	6
Vigor	Masculino	74	2,96	1,236	,144	2,68	3,25	0	6
	Feminino	158	2,77	1,036	,083	2,60	2,93	0	5
	Total	232	2,83	1,106	,073	2,69	2,97	0	6
Dedicação	Masculino	74	3,55	1,336	,155	3,24	3,86	0	6
	Feminino	158	3,53	1,040	,084	3,36	3,69	0	6
	Total	232	3,54	1,141	,075	3,39	3,69	0	6
Absorção	Masculino	74	3,12	1,350	,157	2,81	3,43	0	6
	Feminino	158	3,17	1,084	,087	3,00	3,35	0	6
	Total	232	3,16	1,174	,078	3,00	3,31	0	6

Fonte: SPSS

De seguida, procurou-se avaliar a existência de diferenças significativas em função dos níveis de escolaridade. Para o efeito procedeu-se novamente a um teste *t*-Student e como se pode observar na Tabela 13, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de escolaridade em todas as variáveis.

Tabela 13 - Teste *t*-Student (Habilitações Literárias)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Bem-estar geral	Equal variances assumed	,001	,980	-2,644	214	,009	-,530	,200	-,925	-,135
	Equal variances not assumed			-2,635	201,081	,009	-,530	,201	-,926	-,13
Emoções positivas	Equal variances assumed	,109	,742	-2,660	214	,008	-,633	,238	-1,103	-,164
	Equal variances not assumed			-2,650	200,704	,009	-,633	,239	-1,105	-,162
Emoções negativas	Equal variances assumed	,033	,857	1,334	214	,184	,326	,245	-,156	,809
	Equal variances not assumed			1,337	205,296	,183	,326	,244	-,155	,808
Relacionamentos de apoio	Equal variances assumed	,001	,974	-2,798	214	,006	-,692	,247	-1,180	-,25
	Equal variances not assumed			-2,793	202,055	,006	-,692	,248	-1,181	-,204
Significado de vida	Equal variances assumed	,239	,625	-2,150	214	,033	-,525	,244	-1,006	-,044
	Equal variances not assumed			-2,161	207,270	,032	-,525	,243	-1,004	-,046
Realização pessoal	Equal variances assumed	,008	,928	-2,704	214	,007	-,583	,215	-1,007	-,15
	Equal variances not assumed			-2,670	192,390	,008	-,583	,218	-1,013	-,152
Saúde geral	Equal variances assumed	2,387	,124	-1,661	214	,098	-,387	,233	-,846	,072
	Equal variances not assumed			-1,682	211,418	,094	-,387	,230	-,840	,067
Envolvimento académico	Equal variances assumed	1,473	,226	-4,808	214	,000	-,636	,132	-,897	-,375
	Equal variances not assumed			-4,869	211,367	,000	-,636	,131	-,894	-,379
Vigor	Equal variances assumed	3,597	,059	-4,905	214	,000	-,682	,139	-,956	-,408
	Equal variances not assumed			-4,974	211,962	,000	-,682	,137	-,952	-,412
Dedicação	Equal variances assumed	,180	,672	-5,068	214	,000	-,727	,143	-1,010	-,444
	Equal variances not assumed			-5,095	207,532	,000	-,727	,143	-1,008	-,446
Absorção	Equal variances assumed	,772	,381	-3,238	214	,001	-,500	,154	-,804	-,196
	Equal variances not assumed			-3,273	210,554	,001	-,500	,153	-,801	-,199

Fonte: *SPS*

De igual modo, não foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre diferentes escalões etários em nenhuma das variáveis em estudo.

Tabela 14 - Teste *t*-Student (Escala Etário)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Bem-estar geral	Equal variances assumed	1,733	,189	-2,139	227	,033	-,622	,291	-1,195	-,049
	Equal variances not assumed			-2,511	43,742	,016	-,622	,248	-1,121	-,123
Emoções positivas	Equal variances assumed	,064	,801	-1,829	232	,069	-,633	,346	-1,316	,049
	Equal variances not assumed			-1,856	38,678	,071	-,633	,341	-1,324	,057
Emoções egativas	Equal variances assumed	,059	,809	1,467	232	,144	,515	,351	-,177	1,206
	Equal variances not assumed			1,497	38,821	,142	,515	,344	-,181	1,211
Relacionamentos de apoio	Equal variances assumed	2,942	,088	-1,392	232	,165	-,497	,357	-1,202	,207
	Equal variances not assumed			-1,706	5,787	,095	-,497	,292	-1,084	,089
Significado de vida	Equal variances assumed	,613	,107	-2,386	232	,018	-,839	,352	-1,531	-,146
	Equal variances not assumed			-2,969	46,580	,005	-,839	,282	-1,407	-,270
Realização pessoal	Equal variances assumed	,498	,222	-1,998	232	,047	-,619	,310	-1,230	-,009
	Equal variances not assumed			-2,286	42,678	,027	-,619	,271	-1,166	-,073
Saúde geral	Equal variances assumed	,271	,603	1,660	232	,098	,550	,331	-,103	1,202
	Equal variances not assumed			1,573	36,960	,124	,550	,349	-,158	1,258
Envolvimento académico	Equal variances assumed	,238	,626	-2,926	232	,004	-,592	,202	-,990	-,193
	Equal variances not assumed			-2,780	37,019	,008	-,592	,213	-1,023	-,160
Vigor	Equal variances assumed	,007	,933	-3,275	232	,001	-,695	,212	-1,113	-,277
	Equal variances not assumed			-3,187	37,584	,003	-,695	,218	-1,136	-,253
Dedicação	Equal variances assumed	,269	,604	-2,349	232	,020	-,520	,221	-,956	-,084
	Equal variances not assumed			-2,344	38,220	,024	-,520	,222	-,969	-,071
Absorção	Equal variances assumed	,138	,710	-2,466	232	,014	-,561	,227	-1,009	-,113
	Equal variances not assumed			-2,304	36,653	,027	-,561	,243	-1,054	-,068

Fonte: SPSS

## IV – CONCLUSÕES

A sustentabilidade social nas universidades é caracterizada por ser uma prática de gestão que vai impactar significativamente o bem-estar de toda a comunidade educativa, sendo crucial para os estudantes atingirem elevados níveis de desempenho e sucesso acadêmico (Abid et al., 2019; Abid et al., 2020). Contudo, com o surgimento da pandemia derivada do vírus COVID-19, garantir o bem-estar dos estudantes tornou-se um dos maiores desafios das instituições de ensino superior, uma vez que afetou negativamente a saúde mental e o bem-estar dos mesmos. Desta forma, o objetivo do presente estudo é compreender o nível de bem-estar dos estudantes do ensino superior e o impacto no envolvimento acadêmico dos mesmos, por forma a implementar e ajustar medidas que sejam necessárias para apoiar os estudantes no seu percurso acadêmico (Van de Velde et al., 2021).

Foi possível concluir através desta investigação que os estudantes detêm um nível de bem-estar médio, mesmo num contexto particularmente difícil como foi na segunda vaga da pandemia. Verificou-se ainda que o bem-estar é um preditor do envolvimento acadêmico. Estes resultados vão de encontro com estudos anteriores (e.g. Suldo et al., 2014), que sugerem que os estudantes para atingirem elevados níveis de envolvimento com as suas tarefas académicas necessitam de experienciar elevados níveis de bem-estar. Upadyaya & Salmela-Aro (2013) referem que o envolvimento acadêmico é crucial para os estudantes desenvolverem as suas competências académicas, o desempenho escolar e o sucesso acadêmico. Neste sentido, um elevado nível de bem-estar é considerado necessário para a aprendizagem e envolvimento acadêmico, e conseqüentemente para atingir o sucesso desejado (Gunuc, 2014).

Procurou-se ainda identificar o impacto das dimensões do bem-estar nas três dimensões do envolvimento acadêmico. Concluiu-se que, as emoções negativas apresentaram um papel significativo e negativo no vigor e na dedicação, uma vez que um estudante ao apresentar sentimentos de ansiedade, tristeza e raiva, não vai atingir altos níveis de energia e persistência no seu estudo, como também não experimenta um sentido de entusiasmo elevado ao realizar as suas atividades académicas (e.g Demerouti et al., 2001). A dimensão realização pessoal, por sua vez, teve um impacto positivo e significativo no vigor. Martin et al. (2017) refletem que um estudante ao estar motivado e realizado consigo próprio, vai adotar comportamentos que lhe irá permitir apresentar níveis de energia e de persistência nas suas tarefas escolares. Assim, a realização pessoal

é um indicador impulsionador tanto de motivação como de níveis de envolvimento, nomeadamente de vigor. Por fim, consegue-se observar um impacto positivo e significativo nos relacionamentos de apoio sob o efeito de absorção. Este resultado vem corroborar estudos anteriores (e.g Jennings & Greenberg, 2009) uma vez que os relacionamentos de apoio vão auxiliar a vida académica de um estudante de diversas formas pois, envolvem processos importantes, nomeadamente o feedback e apoio recebido dos mesmos, que conseqüentemente se vai traduzir em elevados níveis de motivação. Desta forma, o estudante consegue atingir um estado de concentração ideal ao aplicar tudo aquilo que conseguiu reter da ajuda das relações de apoio.

Encontrou-se diferenças estatisticamente significativas de género em várias dimensões quer do bem-estar, quer do envolvimento académico. Assim, as mulheres apresentam níveis mais superiores de bem-estar que os homens, dado que relatam níveis de satisfação de vida mais elevados e um estilo de vida mais positivo e saudável (Meisenberg & Woodley, 2015). A dimensão “emoções negativas” apresenta um valor ligeiramente acima da média, em particular nas mulheres, o que evidencia a presença de sentimentos negativos como a ansiedade e o *stress*. Mais concretamente, confirma-se que as mulheres são mais propensas que os homens a experimentar emoções negativas, uma vez que expressam os sentimentos de uma forma mais intensa (Brody & Hall, 1993; Wood et al., 1989 cit in Brebner, 2003). Ao contrário das mulheres, os homens relatam um valor acima da média no que diz respeito às emoções positivas, sendo que são caracterizados por serem mais “desconectados” dos seus sentimentos e encaram possíveis emoções de forma mais leviana e positiva (Kelly & Hutson-Comeaux, 1999 cit in Brebner, 2003). Estudos anteriores referem que as mulheres detêm de um maior significado de vida que os homens, uma vez que apresentam inúmeras ambições e objetivos desde cedo (e.g casamento, profissão) (Yu et al., 2017). Desta forma, isto vai corroborar o presente resultado, visto que as mulheres apresentam uma média mais elevada que os homens, no que diz respeito à dimensão “significado de vida”. Para além disso, as mulheres apresentam, igualmente, uma média mais elevada de relacionamentos de apoio que os homens. Wood (1993) defende que as mulheres valorizam mais os seus relacionamentos de apoio do que os homens, dado que são mais comunicativas e apresentam uma maior empatia com as suas relações mais próximas. Por último, Bucker et al. (2018) referem que as mulheres tendem a obter notas mais elevadas no seu percurso académico do que os homens, uma vez que são mais envolvidas nas suas tarefas

académicas, pois detêm níveis elevados de significado e de orgulho no seu estudo, como também conseguem estar mais tempo totalmente concentradas do que os homens.

Uma das maiores limitações do presente estudo passa pela amostra ter sido reduzida, sobretudo ao nível dos estudantes de licenciatura, apesar dos vários apelos à participação que foram efetuados. Embora a recolha de dados por inquérito esteja sujeita a possíveis enviesamentos este foi o método mais adequado tendo em conta o objetivo do estudo. Como sugestão para pesquisas futuras, propõe-se a adoção de uma metodologia longitudinal, de forma a compreender o impacto do bem-estar no envolvimento académico dos estudantes em diferentes momentos. Seria ainda interessante, realizar este estudo num contexto pós-pandemia para avaliar a validade dos resultados obtidos neste contexto muito específico. Para além disto, outra limitação prende-se pelo facto de utilizar uma escala (PERMA-Profilier, Butler & Kern, 2016) para medir o bem-estar que ainda não tinha sido utilizada numa população portuguesa, uma vez que pode apresentar perfis não muito adaptáveis para diferentes pessoas em diferentes contextos/culturas (Butler & Kern, 2016). No entanto, com exceção da dimensão envolvimento na vida em geral, obteve-se níveis de fiabilidade aceitáveis.

O processo de ingressar no ensino superior é fundamental para os estudantes, uma vez que representa um período desafiante e de mudança (Can et al., 2021). Sublinha-se assim, a importância de preservar o bem-estar dos estudantes universitários e de toda a comunidade académica. Sugere-se que, as instituições académicas expandam o seu foco para além da aprendizagem académica, por forma a incluir a promoção do desenvolvimento pessoal e do bem-estar dos estudantes no seu modelo de ensino, tendo em conta o impacto deste último no envolvimento académico. As experiências dos estudantes nas suas instituições têm implicações significativas para o seu bem-estar na sua vida e no seu dia-a-dia (Rey-Garcia & Mato-Santiso, 2020; Park 2004 cit in Liu et al., 2015). É crucial colocar em prática soluções de sustentabilidade com vista a enfrentar os desafios do mundo real, de acordo com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentro do campus universitário (Purcell et al., 2019), dado que os estudantes do ensino superior são os potenciais decisores do futuro (Lengyel et al., 2019).

## BIBLIOGRAFIA

Abid, G., Ahmed, S., Elahi, N. S., & Ilyas, S. (2020). Antecedents and mechanism of employee well-being for social sustainability: A sequential mediation. *Sustainable Production and Consumption*, 24, 79–89. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.06.011>

Abid, G., Contreras, F., Ahmed, S., & Qazi, T. (2019). Contextual factors and organizational commitment: Examining the mediating role of thriving at work. *Sustainability*, 11(17), 4686. <https://doi.org/10.3390/su11174686>

Ahn, J., Back, K.-J., & Boger, C. (2019). Effects of integrated resort experience on customers' hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 43(8), 1225–1255. <https://doi.org/10.1177/1096348019861740>

Ascenso, S., Perkins, R., & Williamon, A. (2018). Resounding meaning: A perma wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology*, 9, 1895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). Who world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>

Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A., Wyn, J., Allen, L., Brett, M., Field, R., & James, R. (2017). Enhancing student mental wellbeing: A handbook for academic educators. *The University of Melbourne: Australia*.

Bartholomaeus, J. D., Iasiello, M. P., Jarden, A., Burke, K. J., & van Agteren, J. (2020). Evaluating the psychometric properties of the perma profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 4(2), 163–180. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00031-3>

Birch, H., McGann, D., & Riby, L. (2019). Perfectionism and PERMA: The benefits of other-oriented perfectionism. *International Journal of Well-Being*, 9, 20–42.

Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 387–394. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00059-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00059-4)

Brites, R. (2015). *Análise de dados com IBM SPSS. Mix essencial para relatórios profissionais e teses académicas. Módulo I-Básico*. Centro de Estudos de Gestão, Lisbon School of Economics and Management, Portugal

Bucker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>.

Burke, J., & Minton, S. J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: The assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, 38(2), 177–192. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512887>

Burns, D., Dagnall, N., & Holt, M. (2020). Assessing the impact of the covid-19 pandemic on student wellbeing at universities in the united kingdom: A conceptual analysis. *Frontiers in Education*, 5, 582882. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582882>

Butler, J., & Kern, M. L. (2013). The PERMA profiler. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

Can, A., Poyrazli, S., & Pillay, Y. (2021). Eleven types of adjustment problems and psychological well-being among international students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(91). <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.1>

Chambel, M. J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135–147. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200>

Choi, J. (2016). Sustainable behavior: Study engagement and happiness among university students in south korea. *Sustainability*, 8(7), 599. <https://doi.org/10.3390/su8070599>

Chu, M. L., Conlon, E. G., & Creed, P. A. (2021). Work–study boundary congruence: Its relationship with student well-being and engagement. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(1), 81–99. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09429>

Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>

Ciarrochi, J., Morin, A. J., Sahdra, B. K., Litalien, D., & Parker, P. D. (2017). A longitudinal person-centered perspective on youth social support: Relations with psychological wellbeing. *Developmental psychology*, 53(6), 1154. <https://doi.org/10.1037/dev0000315>

Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D., & Branand, B. (2016). A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 187–211. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8>

Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. *Oxford handbook of positive psychology*, 2, 13-24.

Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (Pb) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>

Contreras, M., León, A. M. de, Martínez, E., Peña, E. M., Marques, L., & Gallegos, J. (2017). Psychopathological symptoms and psychological well-being in mexican undergraduates. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 30. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i6.2287>

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rodolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3, 4–13. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159–176. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(88\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0732-118X(88)90001-3)

Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 69*, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>

Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 27*(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>

Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year uk undergraduate students. *Journal of Happiness Studies, 18*(2), 505–525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological assessment, 28*(5), 471. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>

Educação para o desenvolvimento sustentável. (sem data). Comissão Nacional da UNESCO. Obtido 15 de Julho de 2021, de <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

El Ansari, W., & Stock, C. (2010). Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the United Kingdom. *International journal of environmental research and public health, 7*(2), 509–527.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59–109.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., Carmona-Cobo, I., & Moreno-Jiménez, B. (2017). How do curiosity, meaning in life, and search for meaning predict college students' daily emotional exhaustion and engagement? *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 17–40. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9715-3>

Giangrasso, B. (2021). Psychometric properties of the PERMA-Profiler as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 40(3), 1175–1184. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0040-3>

Grosseck, G., Țîru, L.G. and Bran, R.A. (2019), “Education for sustainable development: Evolution and perspectives: a bibliometric review of research, 1992–2018”, *Sustainability*, 11(21), 6136. <https://doi.org/10.3390/su11216136>

Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and their implications*, 5(4), 216-231.

Hajirasouli, A., & Kumarasuriyar, A. (2016). The social dimension of sustainability: Towards some definitions and analysis. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 4(2), 23-34.

Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same same” but different? : Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119–127. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 24, 6–21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>

Kay Smith, M., & Diekmann, A. (2017). Tourism and wellbeing. *Annals of Tourism Research*, 66, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2017.05.006>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California, 8*(1), 10-23

Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M., & Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science, 24*(7), 1123–1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>

La Salle, T. P., & Hagermoser Sanetti, L. M. (2016). Implications of student health problems on achievement and engagement. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(1), 10–15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130543>

Leal Filho, W., Vargas, V.R., Salvia, A.L., Brandli, L.L., Pallant, E., Klavins, M., Ray, S., Moggi, S., Maruna, M., Conticelli, E., Amogre, A.M., Radovic, V., Gupta, B., Sen, S., Paço, A., Michalopoulou, E., Saikim, F.H., Koh, H.L. and Vaccari, M. (2019), “The role of higher education institutions in sustainability initiatives at the local level”, *Journal of Cleaner Production, 233*, 1004-1015.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Lengyel, A., Kovács, S., Müller, A., Dávid, L., Szőke, S., & Bácsné Bába, É. (2019). Sustainability and Subjective Well-Being: How Students Weigh Dimensions. *Sustainability, 11*(23), 6627.

Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research, 120*(3), 917–937.

Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S. H., Yasui, M., & Chen, J. A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among US college students:

Implications for addressing disparities in service use. *Depression and anxiety*, 36(1), 8-17.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: O impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200067. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2015). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*. Advance online publication.

Martin, T. G., Martin, A. J., & Evans, P. (2017). Student engagement in the Caribbean region: Exploring its role in the motivation and achievement of Jamaican middle school students. *School Psychology International*, 38(2), 184–200. <https://doi.org/10.1177/0143034316683765>

Martins, M. (2014). *Coeficiente de correlação amostral*. Revista de Ciência Elementar, Portugal

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>

Matthewman, L. J., Jodhan-Gall, D., Nowlan, J., O'Sullivan, N., & Patel, Z. (2018). Primed, prepped and primped: Reflections on enhancing student wellbeing in tertiary education. *Psychology Teaching Review*, 24(1), 67-77.

Meisenberg, G., & Woodley, M. A. (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1539–1555. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9577-5>

Morales-Rodríguez, F. M., Espigares-López, I., Brown, T., & Pérez-Mármol, J. M. (2020). The relationship between psychological well-being and psychosocial factors in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4778. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134778>

Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: A literature review and framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 8(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908081>

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 45–53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>

Orkibi, H., & Tuaf, H. (2017). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 675–682. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175408>

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. (2012) Academic Emotions and Student Engagement. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12)

Puertas, R., & Marti, L. (2019). Sustainability in universities: Dea-greenmetric. *Sustainability*, 11(14), 3766. <https://doi.org/10.3390/su11143766>

Purcell, W. M., Henriksen, H., & Spengler, J. D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: “Living labs” for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(8), 11343–1357. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0103>

Rahmani, K., Gnoth, J., & Mather, D. (2018). Hedonic and eudaimonic well-being: A psycholinguistic view. *Tourism Management*, 69, 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.06.008>

Reid, K. L., & Smith, K. (2018). Secondary Students' Self-Perceptions of School Climate and Subjective Well-Being: Invitational Education Meets Positive Psychology. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 24, 45-69.

Rey-Garcia, M., & Mato-Santiso, V. (2020). Enhancing the effects of university education for sustainable development on social sustainability: the role of social capital and real-world learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

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(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Sadick, A.-M., & Kamardeen, I. (2020). Enhancing employees' performance and well-being with nature exposure embedded office workplace design. *Journal of Building Engineering*, 32, 101789. <https://doi.org/10.1016/j.jobbe.2020.101789>

Sanjuán, P., & Ávila, M. (2019). The mediating role of coping strategies on the relationships between goal motives and affective and cognitive components of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1057–1070. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9987-x>

Sarantakos, S. (1998). *Social research* (2nd ed). Macmillan.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale (Unpublished manuscript)*. Utrecht University, The Netherlands.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart The views expressed in Work & Stress Commentaries are those of the author(S), and do not necessarily represent those of any

other person or organization, or of the journal. *Work & Stress*, 19(3), 256–262.  
<https://doi.org/10.1080/02678370500385913>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1. Free Press hardcover ed). Free Press.

Singh, K. (2007). *QUANTITATIVE SOCIAL RESEARCH METHODS*. London: Sage Publications.

Smith, B. W., Ford, C. G., Erickson, K., & Guzman, A. (2021). The effects of a character strength focused positive psychology course on undergraduate happiness and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 343–362.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-020-00233-9>

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161–179.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8>

Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P., & Cooper, T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353–358.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.02.006>

Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), 84–98.

Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanage, K., Wu, J. R., da Silva Cardoso, E., et al. (2018). Assessing college life adjustment of students with disabilities: Application of the PERMA framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61, 131–142

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2018). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19–29. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>

Todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. (2019, Novembro 14). Nações Unidas - ONU Portugal. <https://unric.org/pt/todos-os-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Tudball, L. (2010). Developing student wellbeing through education for sustainability: Learning from school experience. *In International Research handbook on values education and student wellbeing*, 779-794. Springer, Dordrecht.

Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical psychology review*, 30(2), 145-154.

Umucu, E., Wu, J.-R., Sanchez, J., Brooks, J. M., Chiu, C.-Y., Tu, W.-M., & Chan, F. (2020). Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans. *Journal of American College Health*, 68(3), 271–277. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1546182>

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B., Wouters, E., & for the C19 ISWS consortium#. (2021). The covid-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114–122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>

Van den Heuvel, M., Demerouti, E., Schreurs, B. H. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2009). Does meaning-making help during organizational change?: Development and validation of a new scale. *Career Development International*, 14(6), 508–533. <https://doi.org/10.1108/13620430910997277>

Vargas, L., Mac-Lean, C., & Hüge, J. (2019). The maturation process of incorporating sustainability in universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(3), 441–451. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2019-0043>

Wood, J. T. (1993). Engendered relations: Interaction, caring, power, and responsibility in intimacy. *Social context and relationships*, 26-54.

Wolff, L. A., & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: a utopia or possibility?. *Sustainability*, 12(10), 4176.

Wu, Y., Yu, W., Wu, X., Wan, H., Wang, Y., & Lu, G. (2020). Psychological resilience and positive coping styles among Chinese undergraduate students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 8(1), 79. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00444-y>

Yu, E. A., Chang, E. C., Yu, T., Bennett, S. C., & Fowler, E. E. (2017). Examining gender differences in the roles of meaning in life and interpersonal expectancies in depressive symptoms. *Gender Issues*, 34(3), 203–222. <https://doi.org/10.1007/s12147-016-9174-5>

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 288, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>

## **ANEXOS**

## Anexo 1 - Questionário



**Caro/a estudante,**

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos pelo ISEG – Lisbon School of Economics & Management da Universidade de Lisboa e tem como objetivo avaliar o bem-estar dos estudantes do ISEG bem como o seu envolvimento face ao estudo.

Todos os dados recolhidos são tratados com total confidencialidade, garantindo o anonimato das respostas. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda da forma mais sincera possível.

O tempo estimado de resposta é de, aproximadamente, 5 minutos.

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Ana Almeida





Leia, por favor, com atenção cada uma das frases seguintes e indique como se sente, em geral, em relação às mesmas.

Em geral...

	Nunca										Sempre
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em quanto do seu tempo sente que faz progressos em direção aos seus objetivos?	<input type="radio"/>										
Com que frequência fica absorvido no que está a fazer?	<input type="radio"/>										
Com que frequência se sente alegre?	<input type="radio"/>										
Com que frequência se sente ansioso(a)?	<input type="radio"/>										
Com que frequência atinge objetivos importantes que estabeleceu para si próprio?	<input type="radio"/>										



## Em geral...

	Terrível											Excelente
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Como considera a sua saúde?	<input type="radio"/>											



## Em geral, até que ponto...

	De modo nenhum											Completamente
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Leva uma vida com propósito e significado?	<input type="radio"/>											
Recebe apoio e suporte, de outros, quando necessita?	<input type="radio"/>											
Sente que o que faz na sua vida é valioso e merece a pena?	<input type="radio"/>											
Se sente entusiasmado e interessado nas coisas?	<input type="radio"/>											
Se sente sozinho na sua vida diária?	<input type="radio"/>											



## Em geral...

	De modo nenhum	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Completamente	10
Quão satisfeito está com a sua saúde física atual?		<input type="radio"/>											



	Nunca	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sempre	10
Com que frequência se sente positivo(a)?		<input type="radio"/>											
Com que frequência se sente zangado(a)?		<input type="radio"/>											
Com que frequência é capaz de lidar com as suas responsabilidades?		<input type="radio"/>											
Com que frequência se sente triste?		<input type="radio"/>											
Com que frequência perde a noção do tempo enquanto se encontra a fazer algo que aprecia?		<input type="radio"/>											



	Terrível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente	10
Em comparação com outras pessoas do mesmo sexo e idade, como considera a sua saúde?		<input type="radio"/>											



### Em geral, até que ponto...

	De modo nenhum	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Completamente	10
Sente que tem um rumo definido na sua vida?		<input type="radio"/>											
Está satisfeito com as suas relações pessoais?		<input type="radio"/>											
Se sente amado(a)?		<input type="radio"/>											
Se sente contente?		<input type="radio"/>											



	De modo nenhum	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Completamente	10
Somando tudo, quão feliz diria que é?		<input type="radio"/>											

[→](#)

Leia, por favor, com atenção as 9 afirmações seguintes e indique com que frequência se sente assim em relação aos seus estudos.

	Nunca	Quase Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Muito Frequente	Sempre
	0	1	2	3	4	5	6
Sinto-me cheio(a) de energia quando estou a fazer o meu trabalho como estudante.	<input type="radio"/>						
Sinto-me com força e vigor quando estou a estudar ou vou para as aulas.	<input type="radio"/>						
Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir para as aulas.	<input type="radio"/>						

[→](#)

	Nunca 0	Quase Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Frequentemente 4	Muito Frequente 5	Sempre 6
Estou entusiasmado(a) com os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Os meus estudos inspiram-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Eu tenho orgulho no meu trabalho como estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					



	Nunca 0	Quase Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Frequentemente 4	Muito Frequente 5	Sempre 6
Eu sinto-me feliz quando estou a estudar intensamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Sinto-me envolvido(a) com os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
"Deixo-me levar" pelo trabalho quando estou a estudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					



Por último, agradecemos que indique alguns dados pessoais

Idade

Sexo

Masculino

Feminino

Outro

Prefiro não responder

Grau académico que frequenta atualmente

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento



**Muito obrigada pela sua participação! O seu contributo foi fundamental para este estudo!**

## Anexo 2 - Variâncias das variáveis dependentes explicadas pelo modelo

Tabela 15 - Variância do envolvimento acadêmico explicada pelo modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,670 <sup>a</sup>	,448	,446	,790

a. Predictors: (Constant), Bem-estar geral

Fonte: SPSS

Tabela 16 - Variância do vigor explicada pelo modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,645a	,416	,398	,869

a. Predictors: (Constant), Saúde, Relacionamentos, Emoção Negativa, Realização, Emoção Positiva, Significado

Fonte: SPSS

Tabela 17 - Variância da dedicação explicada pelo modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,642a	,412	,393	,893

a. Predictors: (Constant), Saúde, Relacionamentos, Emoção Negativa, Realização, Emoção Positiva, Significado, Bem-estar geral

Fonte: SPSS

Tabela 18 - Variância da absorção explicada pelo modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,680 <sup>a</sup>	,462	,445	,882

a. Predictors: (Constant), Saúde, Relacionamentos, Emoção Negativa, Realização, Emoção Positiva, Significado, Bem-estar geral

Fonte: SPSS

### Anexo 3 - Análises Descritivas dos Subgrupos

Tabela 19 - Análise Descritiva da Variável Habilitações Literárias

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Bem-estar geral	Licenciatura	120	6,39	1,444	,132	6,13	6,65	3	9
	Mestrado/Doutoramento	112	6,92	1,487	,152	6,62	7,22	1	10
	Total	232	6,63	1,483	,101	6,43	6,82	1	10
Emoções positivas	Licenciatura	120	5,89	1,713	,156	5,58	6,20	1	9
	Mestrado/Doutoramento	112	6,53	1,771	,181	6,17	6,89	0	10
	Total	232	6,18	1,764	,120	5,94	6,41	0	10
Emoções negativas	Licenciatura	120	5,47	1,801	,164	5,15	5,80	0	9
	Mestrado/Doutoramento	112	5,15	1,768	,180	4,79	5,50	0	9
	Total	232	5,33	1,790	,122	5,09	5,57	0	9
Relacionamentos de apoio	Licenciatura	120	6,69	1,792	,164	6,36	7,01	1	10
	Mestrado/Doutoramento	112	7,38	1,825	,186	7,01	7,75	0	10
	Total	232	6,99	1,835	,125	6,75	7,24	0	10
Significado	Licenciatura	120	6,77	1,818	,166	6,44	7,10	2	10
	Mestrado/Doutoramento	112	7,29	1,739	,177	6,94	7,64	0	10
	Total	232	7,00	1,798	,122	6,76	7,24	0	10
Realização pessoal	Licenciatura	120	6,12	1,492	,136	5,85	6,39	2	9
	Mestrado/Doutoramento	112	6,70	1,670	,170	6,37	7,04	0	10
	Total	232	6,38	1,597	,109	6,17	6,60	0	10
Saúde geral	Licenciatura	120	6,45	1,784	,163	6,13	6,77	2	10
	Mestrado/Doutoramento	112	6,84	1,592	,162	6,51	7,16	3	10
	Total	232	6,62	1,708	,116	6,39	6,85	2	10
Envolvimento acadêmico	Licenciatura	120	2,86	1,013	,092	2,67	3,04	0	5
	Mestrado/Doutoramento	112	3,49	,905	,092	3,31	3,68	1	6
	Total	232	3,14	1,015	,069	3,00	3,27	0	6
Vigor	Licenciatura	120	2,48	1,070	,098	2,28	2,67	0	5
	Mestrado/Doutoramento	112	3,16	,943	,096	2,97	3,35	1	6
	Total	232	2,78	1,068	,073	2,64	2,92	0	6
Dedicação	Licenciatura	120	3,19	1,070	,098	2,99	3,38	0	6
	Mestrado/Doutoramento	112	3,91	1,019	,104	3,71	4,12	1	6
	Total	232	3,51	1,106	,075	3,36	3,66	0	6
Absorção	Licenciatura	120	2,90	1,174	,107	2,69	3,12	0	6
	Mestrado/Doutoramento	112	3,40	1,066	,109	3,19	3,62	1	6
	Total	232	3,13	1,152	,078	2,97	3,28	0	6

Fonte: SPSS

Tabela 20 - Análise Descritiva da Variável Idade

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Bem-estar geral	Menor que 25 anos	199	6,57	1,519	,108	6,36	6,78	1	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	7,19	1,222	,223	6,74	7,65	4	9
	Total	232	6,65	1,496	,099	6,46	6,85	1	10
Emoções positivas	Menor que 25 anos	199	6,12	1,773	,126	5,87	6,37	0	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	6,76	1,737	,317	6,11	7,40	3	9
	Total	232	6,21	1,777	,117	5,97	6,44	0	10
Emoções negativas	Menor que 25 anos	199	5,31	1,798	,127	5,06	5,57	0	9
	Maior ou igual que 25 anos	33	4,80	1,750	,319	4,15	5,45	1	9
	Total	232	5,25	1,796	,119	5,01	5,48	0	9
Relacionamentos de apoio	Menor que 25 anos	199	6,96	1,876	,133	6,70	7,22	0	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	7,46	1,421	,259	6,92	7,99	4	10
	Total	232	7,02	1,828	,121	6,79	7,26	0	10
Significado de vida	Menor que 25 anos	199	6,93	1,849	,131	6,67	7,19	0	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	7,77	1,371	,250	7,25	8,28	5	10
	Total	232	7,04	1,813	,120	6,80	7,27	0	10
Realização pessoal	Menor que 25 anos	199	6,32	1,615	,114	6,10	6,55	0	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	6,94	1,345	,246	6,44	7,45	4	9
	Total	232	6,41	1,593	,105	6,20	6,61	0	10
Saúde geral	Menor que 25 anos	199	6,71	1,673	,119	6,47	6,94	2	10
	Maior ou igual que 25 anos	33	6,16	1,800	,329	5,48	6,83	3	10
	Total	232	6,63	1,697	,112	6,41	6,85	2	10
Envolvimento acadêmico	Menor que 25 anos	199	3,10	1,023	,073	2,95	3,24	0	6
	Maior ou igual que 25 anos	33	3,69	1,096	,200	3,28	4,10	1	6
	Total	232	3,17	1,050	,069	3,04	3,31	0	6
Vigor	Menor que 25 anos	199	2,74	1,078	,076	2,59	2,89	0	6
	Maior ou igual que 25 anos	33	3,43	1,118	,204	3,02	3,85	1	6
	Total	232	2,83	1,106	,073	2,69	2,97	0	6
Dedicação	Menor que 25 anos	199	3,47	1,130	,080	3,31	3,63	0	6
	Maior ou igual que 25 anos	33	3,99	1,133	,207	3,57	4,41	2	6
	Total	232	3,54	1,141	,075	3,39	3,69	0	6
Absorção	Menor que 25 anos	199	3,08	1,146	,081	2,92	3,24	0	6
	Maior ou igual que 25 anos	33	3,64	1,256	,229	3,18	4,11	0	6
	Total	232	3,16	1,174	,078	3,00	3,31	0	6

Fonte: SPSS