

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO
SUPERIOR: RELAÇÃO COM UM PROGRAMA DE TUTORIA, A ATIVIDADE
FÍSICA E A PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Raquel da Conceição Pereira Bento

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria João Filomena Pinto Monteiro



Vila Real, 2017

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO
SUPERIOR: RELAÇÃO COM UM PROGRAMA DE TUTORIA, A ATIVIDADE
FÍSICA E A PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Raquel da Conceição Pereira Bento

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria João Filomena Pinto Monteiro

Composição do Júri:

Ana Catarina Pires Pinheiro da Mota

Ricardo Nuno Serralheiro Gonçalves Barroso

Maria Cristina Quintas Antunes

Vila Real, 2017

Responsabilidade pessoal das ideias apresentadas

Eu, Raquel da Conceição Pereira Bento, com número de aluno 51236, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, declaro ser responsável pelas ideias apresentadas ao longo deste trabalho de investigação.

Agradecimentos

Esta fase foi, sem dúvida, extremamente relevante para mim, uma vez que contribuiu para o meu crescimento profissional mas também pessoal. Chegada ao fim, esta fase foi possível graças ao meu esforço e dedicação, mas também graças àqueles que me acompanharam ao longo desta etapa. Assim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, me acompanharam:

À minha orientadora, professora Doutora Cristina Antunes, e à minha co-orientadora, professora Doutora Maria João Monteiro, por todo o apoio, atenção, disponibilidade e transmissão de conhecimentos.

Aos Diretores dos Departamentos e a todos os Professores que me facilitaram a distribuição dos questionários nos respetivos cursos e aos estudantes universitários que disponibilizaram o seu tempo para o preenchimento dos questionários para esta investigação.

À minha família, em especial aos meus pais, por me permitirem vivenciar esta experiência, pelo vosso amor e apoio incondicional, pelo orgulho demonstrado, sem vocês nada disto seria possível.

Ao Rúben, por todo o apoio, motivação e incentivo.

Às minhas colegas Ana Costa, Patrícia Cruz e Patrícia Fernandes por toda a compreensão, pelo incentivo, pela troca de ideias e apoio.

A todos, o meu sincero obrigado!

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Siglas	vii
Introdução	9
Estudo I: Bem-estar Psicológico em Estudantes do 1º ano do Ensino Superior: Relação com a prática da Atividade Física e com um Programa de Tutoria	10
Resumo	11
Abstract	12
1. Introdução	13
2. Metodologia.....	19
2.1 Tipo de estudo.....	20
2.2 Hipóteses.....	20
2.3 População e Amostragem.....	20
2.4 Procedimentos	21
2.5 Instrumentos de colheita de dados	22
3. Resultados.....	24
3.1 Discussão dos Resultados	28
4. Conclusão.....	31
5. Referências Bibliográficas.....	33
Estudo II: Efeitos de um Programa de Tutoria e da percepção de Suporte Social no Bem-estar Psicológico de estudantes do 1º ano do Ensino Superior	37
Resumo	38
Abstract.....	38
1. Introdução	40
2. Metodologia.....	45

2.1 Tipo de estudo.....	45
2.2 Hipóteses.....	45
2.3 População e Amostragem	45
2.4 Procedimentos.....	46
2.5 Instrumentos de colheita de dados	47
3. Resultados.....	49
3.1 Discussão dos resultados.....	53
4. Conclusão.....	57
5. Referências Bibliográficas	58
Considerações finais.....	61
Anexos	63

Índice de Tabelas

Estudo I:

Tabela 1 – Valores de Consistência Interna do questionário <i>GHQ-12</i> e valores de <i>Skewness</i> e <i>Kurtosis</i> da variável bem-estar psicológico	24
Tabela 2 – <i>T-Test</i> entre estudantes que participaram e não participaram no programa de tutoria relativamente ao bem-estar psicológico	25
Tabela 3 – Média, valores modais e desvio padrão para as variáveis da atividade física	26
Tabela 4 – Correlação <i>r</i> de <i>Pearson</i> entre o bem-estar psicológico e a atividade física	26
Tabela 5 – <i>T-Test</i> entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente ao bem-estar psicológico	27
Tabela 6 – <i>T-Test</i> entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente à prática de atividade física	27

Estudo II:

Tabela 1 – Valores de Consistência Interna do questionário <i>GHQ-12</i> e valores de <i>Skewness</i> e <i>Kurtosis</i> da variável bem-estar psicológico	49
Tabela 2 – Valores de Consistência Interna das escalas do questionário <i>SSA</i>	49
Tabela 3 – Análise descritiva das escalas do questionário <i>SSA</i>	50
Tabela 4 – <i>T-Test</i> entre estudantes com tutoria e sem tutoria relativamente à perceção de suporte social	51
Tabela 5 – Correlação <i>r</i> de <i>Pearson</i> entre o suporte social e o bem-estar psicológico	51
Tabela 6 – <i>T-Test</i> entre os géneros relativamente ao bem-estar psicológico e à perceção de suporte social	52
Tabela 7 – Correlação <i>Rho</i> de <i>Spearman</i> entre o bem-estar psicológico, o suporte social e a escolaridade da mãe e do pai	53
Tabela 8 – Regressão linear para a predição do bem-estar psicológico, modelo " <i>Enter</i> " para dois preditores: suporte social e programa de tutoria	53

Lista de Siglas e Abreviaturas

AF Atividade Física
AIA Acolher, Integrar e Apoiar
GAPE Gabinete de Apoio Psicopedagógico aos Estudantes
GHQ General Health Questionnaire
GHQ – 12 General Health Questionnaire – 12
OMS Organização Mundial de Saúde
PAEE Programa de Apoio a Estudantes de Erasmus
PANA Programa de Apoio a Novos Alunos
PLE Project Led-Education
SSA Social Support Appraisals

Introdução

O bem-estar psicológico, a tutoria, a atividade física e a percepção de suporte social têm vindo a desempenhar um papel relevante durante o percurso académico dos estudantes universitários. Deste modo, perceber se o bem-estar psicológico e a rede de suporte social do estudante do primeiro ano é funcional e se as suas percepções são positivas e elevadas pode ser o caminho para prevenir problemas de adaptação ao ensino superior, numa fase desafiadora, e por vezes difícil, para os jovens no seu percurso desenvolvimental e vocacional. Perceber um pouco mais acerca da relação do bem-estar psicológico com a prática da atividade física e com a percepção de suporte social dos estudantes pode ajudar o psicólogo educacional a adotar medidas para ir de encontro aos problemas mencionados pelos estudantes, como por exemplo adotar e implementar programas de aconselhamento.

Desta forma, torna-se pertinente esta investigação de modo a promover o bem-estar psicológico e a percepção de suporte social dos estudantes do primeiro ano, bem como ajudar o estudante na adaptação a esta nova fase e, conseqüentemente aumentar o sucesso académico.

Assim, esta investigação tem como principal objetivo verificar os efeitos do programa de tutoria, da atividade física e da percepção de suporte social no bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano do ensino superior. Para dar resposta a este objetivo, no estudo I procede-se à análise da relação entre o programa de tutoria, a atividade física e o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior. Posteriormente, procede-se à verificação dos efeitos do programa de tutoria e da percepção de suporte social no bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano do ensino superior (estudo II).

Estudo I:

**Bem-estar Psicológico em Estudantes do 1º ano do Ensino Superior: Relação com a
prática da Atividade Física e com um Programa de Tutoria**

Raquel da Conceição Pereira Bento

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria João Filomena Pinto Monteiro

Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo – Conhecer a perceção de bem-estar psicológico nos estudantes do ensino superior possibilita o delinear de intervenções e programas de acordo com as necessidades específicas desta população, de modo a responder aos seus problemas e promovendo o sucesso académico (Burris, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). O presente estudo teve como objetivos verificar se o programa de tutoria tem efeitos na perceção sobre o bem-estar psicológico de jovens a frequentar o 1º ano do ensino superior, verificar se o bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com a atividade física e verificar se existem diferenças de género quanto ao bem-estar psicológico e à prática da atividade física. Os participantes foram 362 estudantes de uma Universidade do Norte de Portugal a frequentar o 1º ano do primeiro ciclo, dos quais 203 integraram o programa de tutoria e 159 não frequentaram o programa. Utilizaram-se como instrumentos o Questionário Sociodemográfico elaborado para este estudo; o Questionário de Frequência de Atividade Física (Haskell et al., 2007) e o Questionário *General Health Questionnaire – GHQ-12* (Goldberg & Williams, 1988 cit. por Borges & Argolo, 2002) adaptado à população portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2012). Os resultados apontam que o programa de tutoria não tem efeitos no bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano e que o bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com a atividade física. Relativamente ao género, não se verificaram diferenças relativamente ao bem-estar psicológico. No entanto, verificou-se que os estudantes do sexo masculino praticam atividade física vigorosa em mais dias da semana do que as estudantes do sexo feminino, e a duração dessa atividade física vigorosa é também mais elevada no sexo masculino.

Palavras-chave: Estudantes Universitários, Bem-estar Psicológico, Atividade Física, Tutoria

Abstract – The research of the psychological well-being in the university students can lead to interventions and programs adequated to the specific needs of this population, in order to better respond to their problems and promoting academic success (Burriss, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). This study aimed to verify if a mentorship program has effects on the psychological well-being of young first year university students, to verify if the psychological well-being is positively related with physical activity and to observe if there are gender differences in psychological well being and physical activity. Participants were 362 students from an University in the North of Portugal who attend the first year of the first cycle. About 203 participants integrated the mentoring program and 159 did not attend the program. The instruments used were a sociodemographic questionnaire developed for this study; a questionnaire about the frequency of physical activity (Haskell et al., 2007) and the General Health Questionnaire - GHQ-12 (Goldberg & Williams, 1988 cit by Borges & Argolo, 2002) adapted to the Portuguese population by Fernandes and Vasconcelos-Raposo (2012). The results show that the mentoring program has no effect on psychological well-being of first year students and the psychological well-being is positively related with physical activity. With regard to gender, there were no differences in the psychological well-being. However, it was found that the male students practice vigorous physical activity more days weakly than female students, and the duration of vigorous physical activity is also higher in male.

Keywords: University Students , Psychological Well-being , Physical Activity , Tutoring

1. Introdução

As investigações mais recentes sobre o bem-estar psicológico (Ryan & Deci, 2001) afirmam que existem duas perspectivas acerca deste constructo: uma que aborda o estado subjetivo da felicidade (bem-estar hedónico – bem-estar subjetivo) e outra que aborda o potencial humano (bem-estar eudemónico – bem-estar psicológico). Segundo Ryan e Deci (2001), o bem-estar subjetivo debruça-se sobre o prazer e a felicidade, ao passo que, o bem-estar psicológico se apoia no potencial humano, isto é, na capacidade de pensar, de raciocínio e de bom senso.

O bem-estar psicológico surge no final da década de 80 com os trabalhos de Ryff (1989). Segundo esta autora, o bem-estar psicológico pode ser definido como o desenvolvimento de habilidades e crescimento pessoal, considerados os principais indicadores de desempenho positivo (Ryff, 1989).

Ryff (1989) propôs um modelo multidimensional composto por seis dimensões, consideradas componentes centrais do funcionamento psicológico positivo. São elas a autoaceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal. A autoaceitação refere-se ao elevado nível de autoconhecimento e à maturidade, aspetos fundamentais para o funcionamento psicológico positivo; o relacionamento positivo com outras pessoas refere-se à empatia e afeição pelos outros; a autonomia refere-se à independência; o domínio do ambiente reporta-se à capacidade de o indivíduo escolher ou criar ambientes adequados às suas características; o propósito de vida reporta-se ao sentimento de que a vida tem um significado e por isso têm de existir objetivos perante a vida; e, por último, o crescimento pessoal refere-se à necessidade de estarmos constantemente em crescimento pessoal e abertura a novas experiências e desafios em diferentes fases da vida.

Muitas das investigações feitas na área do bem-estar psicológico utilizam amostras compostas por estudantes universitários. São vários os autores que afirmam que conhecer a perceção de bem-estar psicológico nesta população possibilita o delinear de intervenções e programas de acordo com as necessidades específicas desta população (Burriss, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). Assim, torna-se importante que as universidades adotem políticas educativas, estratégias e programas com o objetivo de responder de forma adequada a situações mencionadas pelos estudantes

universitários, como por exemplo a adaptação acadêmica, pessoal e social e o rendimento acadêmico (Velásquez et al., 2008).

Burris et al. (2009) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer os fatores individuais e comportamentais associados ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários. Os resultados mostram que o melhor preditor do bem-estar psicológico nesta população é o otimismo e que os estudantes que adotam um estilo de vida saudável tendem a praticar comportamentos que os levam a um melhor bem-estar psicológico. Assim, estes autores recomendam que é importante iniciar programas que sejam úteis ao estudante e que possam responder aos problemas do dia-a-dia no contexto universitário.

Por outro lado, Velásquez et al. (2008) concluíram que existe uma relação positiva entre o bem-estar psicológico, a assertividade e o rendimento acadêmico. Os autores consideram que estas variáveis devem ser exploradas nesta população com o objetivo de implementar políticas educativas que apoiem os estudantes. Para além disso, é necessário ter informações acerca destas variáveis mas também relacionadas com o sexo, a idade e a família.

Por último, Cooke et al. (2006) verificaram que existem fatores externos que influenciam o bem-estar psicológico, como é o caso da pressão social (ser o melhor aluno, tirar boas notas) a que os estudantes universitários estão expostos. Estes autores realizaram um estudo no qual compararam o bem-estar psicológico em três grupos de estudantes, antes de iniciar o primeiro ano da universidade e nos dois primeiros semestres letivos. Os resultados apontam que o bem-estar psicológico desta população não é estático, ou seja, é um *continuum* que varia tendo em conta as mudanças e os eventos do dia-a-dia. Outro resultado importante foi que houve um grupo de estudantes que foi mais vezes aos serviços de aconselhamento oferecidos pela universidade. Assim, pode-se concluir que é importante que os estudantes frequentem os serviços oferecidos pela universidade, de modo a lidarem melhor com os períodos de ansiedade durante a adaptação à universidade e, desta forma, manter os níveis ideais de bem-estar psicológico.

Depois de analisar as conclusões dos estudos acima referidos, pode-se concluir que todos apontam para a criação e implementação de programas que apoiem os estudantes, e para a participação dos estudantes universitários em programas de tutoria, aconselhamento e orientação (Rosa-Rodríguez, Cartagena, Peña, Berrios & Osorio, 2015).

Relativamente à Atividade Física (AF) esta pode ser definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético. Esta definição engloba atividades de lazer (por exemplo passeios a pé, de

bicicleta, entre outras), atividades diárias (deslocação a pé para o trabalho, entre outras) ou atividades domésticas (WHO, 2014).

A prática regular de AF leva a efeitos positivos a nível físico (por exemplo força e resistência muscular, aumento da densidade óssea, entre outros), mas também a nível psicológico, uma vez que promove a autoestima e o bem-estar (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008 cit. por Mota, Picado, Assunção, Alvito, Gomes & Marques, 2015).

Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a prática de AF diária, com intensidade moderada a vigorosa pelo menos 60 minutos (WHO, 2010 cit. por Mota et al., 2015).

Segundo Balaguer e Castillo (2002) a prática regular de AF tem um papel crucial na promoção de um estilo de vida saudável, devido às vantagens físicas, psicológicas e sociais que lhe estão associadas, em qualquer idade. Assim, existem vários estudos (por exemplo Gauvin & Rejesky, 1993) que indicam que a AF tem uma estreita ligação com a satisfação com a vida e que é uma estratégia eficaz para as pessoas lidarem com estados de humor negativos (Dias, Corte-Real, Corredeira, Barreiros, Bastos & Fonseca, 2008).

Fontes e Vianna (2009) indicam que a prática de atividade física na população universitária é importante como uma medida preventiva para doenças crónicas não transmissíveis, para a melhoria da qualidade de vida e como ferramenta auxiliar na transição adolescente-adulto. Está então destinado à universidade um papel que transcende não só a transmissão de conhecimentos científicos, mas também o incentivo à prática regular de AF.

Dado que a AF deixa de ser obrigatória no ensino universitário, vários estudos verificaram que há uma quebra na prática de exercício físico nesta fase e que há um elevado sedentarismo por parte desta população. No entanto, para haver uma promoção do estilo de vida nesta população específica, é necessário ter em conta as dimensões individual, social, cognitiva e afetiva (Dias et al., 2008).

Cruz et al. (2008) realizaram um estudo com uma amostra de 1.800 jovens estudantes universitários do primeiro ano de todos os cursos da Universidade do Minho e os resultados apontam que apenas 45% da amostra praticava atividade física, ou seja, existe uma grande taxa de inatividade nesta população.

Fontes e Vianna (2009) realizaram um estudo com estudantes universitários do Brasil, onde os resultados apontam para uma prevalência de baixo nível de atividade física (31.2%).

Um outro estudo foi realizado por Irwin (2007) em que o objetivo era conhecer a prevalência de atividade física em estudantes universitários de vários cursos no Canadá. Os resultados referem que apenas 35% mantiveram o plano de exercício previsto durante um mês.

Daskapan, Tuzun e Eker (2006) realizaram um estudo que pretendia conhecer as dificuldades à prática de atividade física por parte da população universitária. Os resultados revelaram que as explicações dadas foram a falta de tempo devido a uma grande carga horária e à responsabilidade relacionada com o ambiente familiar e social; os pais dão mais prioridade ao sucesso académico do que ao exercício físico.

Também Hamer, Stamatakis e Steptoe (2009) realizaram um estudo com o objetivo de compreender os efeitos da atividade física. Para tal, recolheram uma grande amostra de indivíduos (n=19842). Os resultados do estudo revelaram que quanto maior a duração ou intensidade da atividade física melhores serão os seus benefícios. Para além disso, o resultado mais inovador deste estudo é que foram observados benefícios na saúde mental dos indivíduos a partir de um nível mínimo de 20 minutos por semana de prática de qualquer atividade física (sobretudo os trabalhos domésticos, as caminhadas e as atividades desportivas).

Dos resultados dos estudos acima referidos, pode-se concluir que a inatividade física é, de facto, um problema preocupante nesta população. Assim, seria crucial que as universidades adotassem medidas para incentivar este grupo à prática regular de atividade física, uma vez que esta é benéfica a nível físico, social e mental dos indivíduos e, conseqüentemente leva a uma sensação de bem-estar e satisfação pessoal. Desta forma, a AF contribuiu para uma melhor qualidade de vida a vários níveis (Lobo, Batista & Delgado, 2014).

Desde meados da década de 70 do século XX que existem várias definições do conceito de tutoria na literatura. No entanto, este conceito surgiu na mitologia grega, na *Odisseia* de Homero (séc. VII a.C.), onde é relatada a saga de Ulisses. Quando ele soube que iria ficar longe de casa durante o período da guerra de Tróia, escolheu um amigo de confiança, um Mentor/Tutor para educar, proteger e orientar o seu filho. Assim, surgiu o termo “mentor/tutor” e conseqüentemente o conceito de “mentoria/tutoria” (Bryant-Shanklin & Brumage, 2011). Desta forma, o tutor passou a ser uma pessoa sábia e com experiência que cuida de outras pessoas com menos experiência (Santos, 2012).

Segundo Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss e Yeo (2005) este conceito é definido como um processo em que professores com experiência, conhecimento, habilidades e

sabedoria oferecem aconselhamento, informação, orientação e apoio ao estudante, para o desenvolvimento das habilidades do indivíduo, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Tendo em conta esta definição, podemos constatar que a tutoria é composta por diversas atividades complexas associadas à aprendizagem individual do aluno (Santos, 2012).

Segundo Sambunjak (2015) tutoria é uma relação complexa de desenvolvimento que contribui para o crescimento individual e para a progressão na carreira em diferentes áreas da atividade humana. Um grupo de tutoria é composto por um ou mais tutores e pelos seus tutorados. O tutor deve ter algumas características, como a experiência, a integridade profissional, a honestidade, a acessibilidade, a motivação, o respeito, o apoio e o incentivo (Berk et al., 2005).

Este conceito de orientação foi dividido em oito definições diferentes: (1) um indivíduo mais avançado ou experiente guiar um indivíduo menos experiente; (2) um indivíduo mais velho guiar um indivíduo jovem; (3) um membro do corpo docente orientador de um estudante; (4) um indivíduo que presta aconselhamento académico; (5) um indivíduo que partilha as suas experiências com outro indivíduo; (6) um indivíduo que interage ativamente com outro indivíduo; (7) uma pessoa experiente que guia um grupo de indivíduos; e (8) um indivíduo mais velho que guia, um indivíduo menos experiente (Bryant-Shanklin & Brumage, 2011).

Estudos sobre esta temática indicam que a tutoria tem uma grande importância no campo da educação, dado que ter um tutor é um fator relevante no desenvolvimento da carreira e da liderança (O'Dell, 1990 cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011). Segundo Jacobi (1991 cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011) no âmbito do ensino superior, a tutoria constitui um fator de desenvolvimento de carreira. Aqui, o papel do tutor é visto como alguém que supervisiona a carreira e o desenvolvimento de outra pessoa, através do ensino, do aconselhamento e da prestação de apoio (Zey, 1991 cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011).

Cada vez mais se verifica uma crescente importância concedida aos novos modelos de ensino-aprendizagem e à aprendizagem autorregulada do aluno (Veiga Simão & Flores, 2006). Desta forma, torna-se necessário que as instituições de ensino não sejam apenas uma fonte de conhecimentos científicos, mas que sejam também capazes de analisar e evitar problemas, como por exemplo o abandono escolar (Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008). Assim, a aprendizagem deve ter um cariz ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado (Beltran, 1996, cit. por Veiga Simão et al., 2008).

É neste contexto que se enquadra a tutoria, ou seja, uma ação que tem por objetivos promover o desenvolvimento intelectual, afetivo, pessoal e social do aluno; orientar o aluno no conhecimento da universidade para uma maior integração no novo contexto; dar a conhecer ao aluno os diferentes recursos que a instituição oferece e que pode usufruir; informar o aluno sobre as questões académicas; incentivar o aluno a participar nos diferentes campos da vida académica e mostrar-lhe o quão são importantes; ajudar o aluno a refletir sobre o seu desenvolvimento pessoal e académico e, por último, dar ênfase à necessidade e à importância da tutoria como um meio de conhecimento e crescimento no percurso académico (Veiga Simão et al., 2008).

São vários os estudos que têm evidenciado os efeitos positivos no desenvolvimento de várias dimensões psicossociais do tutorado. Um exemplo é o estudo de Bozionelos, Bozionelos, Polychroniou e Kostopoulos (2014). As conclusões deste estudo indicam que a tutoria leva a um aumento da estabilidade emocional, no que diz respeito a um dos domínios do *Big – Five Factor Theory of Personality* (McCrae & Costa, 1996), o neuroticismo por oposição à estabilidade emocional. A estabilidade emocional é muito mais consistente quando se recebe tutoria, isto significa que certas particularidades, como a calma, a paciência, a confiança e uma perspetiva positiva de enfrentar situações ficam mais fortes. A estabilidade emocional é vista como um ponto fulcral na vida do ser humano (Bozionelos et al., 2014). Outro exemplo é o estudo de Ismail, Abdullah, Ridzwan, Ibrahim e Ismail (2015), cujas conclusões evidenciam que um programa de orientação é um determinante significativo no desenvolvimento psicossocial dos orientandos, considerando a comunicação e o apoio como dimensões estratégicas desse programa de orientação. Este estudo concluiu ainda que se a capacidade de os tutores em planear e gerir as atividades da orientação for adequada, os resultados são notórios no que diz respeito à autoeficácia e à liderança de carreira dos orientandos. Assim, é possível melhorar o nível de desempenho académico dos alunos do ensino superior (Ismail et al., 2015).

Torna-se importante referir que em Portugal as primeiras práticas de tutoria têm origem em projetos universitários, por exemplo o Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA) para alunos do primeiro ano e o Programa de Apoio a Estudantes de Erasmus (PAEE), desenvolvidos pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico aos Estudantes (GAPE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; o Projeto Acolher, Integrar e Apoiar (AIA) do Instituto Politécnico de Castelo Branco e o Project Led-

Education (PLE) da Universidade do Minho. Atualmente, os programas de tutoria são também destinados ao ensino básico e secundário (Almeida, 2013; Veiga Simão et al., 2008).

A presente investigação surge no âmbito do programa de tutoria de uma Universidade do Norte de Portugal e o problema do estudo consiste em verificar os efeitos de um programa de tutoria e da atividade física no bem-estar psicológico de estudantes do 1º ano do ensino superior. Assim, os objetivos do estudo consistem em verificar se o programa de tutoria tem efeitos no bem-estar psicológico, verificar se a atividade física se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico e verificar se existem diferenças de género no bem-estar psicológico e na prática da atividade física.

2. Metodologia

O ponto que se segue está organizado de forma a explicar o tipo de estudo, as hipóteses, a população e amostra, os procedimentos e os instrumentos de colheita de dados.

2.1 Tipo de estudo

O presente estudo é de carácter transversal, dado que a recolha dos dados foi efetuada num único momento e de carácter quantitativo uma vez que a investigação é orientada para os resultados. É ainda um estudo comparativo, uma vez que se pretende fazer comparações entre grupos e correlacional na medida em que se estuda a correlação entre variáveis.

2.2 Hipóteses

As hipóteses deste estudo são:

H₁: Os estudantes do 1º ano que participaram no programa de tutoria apresentam bem-estar psicológico mais elevado do que os estudantes que não participaram;

H₂: A atividade física correlaciona-se de forma positiva com o bem-estar psicológico;

H₃: Os estudantes do sexo masculino têm maior perceção de bem-estar psicológico do que as estudantes do sexo feminino;

H₄: Os estudantes do sexo masculino praticam mais atividade física do que as estudantes do sexo feminino.

2.3 População e Amostragem

No estudo participaram 362 estudantes de uma Universidade do Norte de Portugal a frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo. A amostra foi acidental e escolhida por conveniência. Esta amostra foi dividida em dois grupos: um grupo que foi abrangido pelo programa de tutoria e outro grupo que não foi abrangido pelo mesmo programa. Assim, destes 362 estudantes 203 (56.1%) integraram o programa de tutoria e 159 (43.9%) não integraram o programa.

Os critérios de inclusão foram ter idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos e estar a frequentar pela primeira vez o 1º ano do ensino superior.

2.3.1 Caracterização da amostra

Os participantes no estudo foram 362 estudantes do 1º ano do 1º ciclo de uma Universidade do Norte de Portugal. Desta amostra fazem parte 257 (71%) mulheres e 105

(29%) homens, sendo a média de idades 18.94 anos ($DP \pm 1.60$). A maioria dos estudantes é solteira (359 estudantes – 99.2%), durante o ano letivo não vivem sozinhos (229 estudantes – 63.3%) e recebem bolsa de estudos (191 estudantes – 52.8%).

No que diz respeito à escolaridade da mãe, 46 (12.7%) estudantes referiram que a mãe possui o 1º ciclo, 66 (18.2%) estudantes referiram que a mãe possui o 2º ciclo, 82 (22.7%) estudantes referiram que a mãe possui o 3º ciclo, 94 (26%) estudantes referiram que a mãe possui o ensino secundário e 72 (19.9%) estudantes referiram que a mãe possui o nível superior. Por outro lado, 61 (16.9%) estudantes referiram que o pai possui o 1º ciclo, 63 (17.4%) estudantes referiram que o pai possui o 2º ciclo, 106 (29.3%) estudantes referiram que o pai possui o 3º ciclo, 83 (22.9%) estudantes referiram que o pai possui o secundário e 45 (12.4%) estudantes referiram que o pai possui o nível superior.

Os estudantes inquiridos eram dos seguintes cursos: Biologia e Geologia (5 – 1.4%), Bioquímica (39 – 10.8%), Enfermagem (62 – 17.1%), Engenharia Informática (21 – 5.8%), Engenharia Zootécnica (20 – 5.5%), Engenharia Mecânica (20 – 5.5%), Engenharia Biomédica (19 – 5.2%), Enologia (28 – 7.7%), Genética e Biotecnologia (33 – 9.1%), Línguas e Relações Empresariais (18 – 5%), Psicologia (48 – 13.3%) e Serviço Social (49 – 13.6%).

2.4 Procedimentos

Em primeiro lugar foi elaborado o protocolo para submeter o projeto de investigação à Comissão de Ética da Universidade. Depois de obtida a autorização (Anexo 1), foram contactados os diretores de curso, sendo que após a sua autorização, os dados foram colhidos individualmente em contexto sala de aula. Os docentes disponibilizaram cerca de 30 minutos da aula para os estudantes procederem ao preenchimento do questionário.

Foi explicado aos estudantes o objetivo do estudo e que a participação era voluntária e poderiam desistir a qualquer momento do preenchimento dos questionários, sem qualquer prejuízo, garantindo total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O total preenchimento do questionário foi considerado o consentimento informado, prescindindo-se, neste caso, de um documento assinado, que poderia comprometer a confiança dos participantes no anonimato das respostas. Não sendo um ensaio clínico nem um estudo experimental, considera-se legítimo este procedimento (Pais Ribeiro, 2010).

Posteriormente, inseriram-se os dados no SPSS, programa estatístico da IBM, e foram feitas as análises dos dados em função das hipóteses equacionadas para este estudo. Para a análise dos resultados, e em função de cada hipótese, foram utilizados os *testes t (independent*

samples T-test) para testar diferenças de médias entre grupos, o coeficiente de correlação de *Pearson* para medir o grau de correlação linear entre as variáveis, e o teste *Kolmogorov-Smirnov*, bem como os valores de *Skewness* e *Kurtosis* (*assimetria* e *achatamento*) para testar a normalidade das variáveis e assim decidir da utilização de testes paramétricos. Para testar a consistência interna do *GHQ-12*, questionário que mede o bem-estar psicológico, foi utilizado o índice *Alpha* (α) de *Cronbach*.

2.5 Instrumentos de colheita de dados

Questionário Sociodemográfico

Foi elaborado para este estudo um questionário com o objetivo de recolher informações de natureza sociodemográfica sobre os participantes. Estas informações diziam respeito ao sexo, idade, o estado civil, a escolaridade e a profissão dos pais, se durante o ano letivo o estudante vive sozinho e se recebe bolsa de estudos.

Questionário de Frequência de Atividade Física

O questionário sobre a frequência e duração da prática de atividade e exercício físico (Haskell et al., 2007) permite verificar quantos dias por semana o aluno pratica atividade física vigorosa e quanto tempo durou essa atividade física. Para além disso, permite também verificar quantos dias por semana o aluno pratica atividade física moderada e quanto tempo durou essa atividade física. É importante referir que se considera atividade física vigorosa qualquer atividade que aumenta a frequência cardíaca e que faz ficar sem fôlego a maior parte do tempo, como por exemplo corrida, jogos de futebol, andebol, basquetebol, andar de bicicleta. Por outro lado, considera-se atividade física moderada as atividades de caminhar e domésticas (WHO, 2014).

No presente estudo irão ser analisadas as variáveis prática de atividade física vigorosa, o tempo de duração (em minutos) dessa atividade física vigorosa, a prática de atividade física moderada e o tempo de duração dessa prática de atividade física moderada (em minutos).

A prática de atividade física vigorosa foi operacionalizada da seguinte forma: numa semana normal, em quantos dias pratica atividade física vigorosa? (Resposta: de 0 até 7 dias).

O tempo de duração da atividade física vigorosa foi operacionalizada com resposta aberta em minutos.

A prática de atividade física moderada foi operacionalizada da seguinte forma: numa semana normal, em quantos dias pratica atividade física moderada? (Resposta: de 0 até 7 dias).

O tempo de duração da atividade física moderada foi operacionalizada com resposta aberta em minutos.

General Health Questionnaire – GHQ-12

O *General Health Questionnaire – GHQ-12* é a versão reduzida do instrumento original proposto por Goldberg e William (1988, cit. por Borges & Argolo, 2002). Originalmente, este questionário era composto por 60 itens. No entanto, foram objeto de validação várias versões reduzidas, incluindo o *GHQ-30*, o *GHQ-28*, o *GHQ-20* e o *GHQ-12* (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2012).

O *GHQ-12* é utilizado com o objetivo de avaliar a percepção de saúde em geral e o bem-estar psicológico. Este instrumento é composto por 12 itens e a resposta é dada de acordo com uma escala tipo *Likert* de quatro pontos. As opções de resposta variam entre o “*absolutamente não*” (1 ponto) e o “*muito mais que de costume*” (4 pontos) (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2012).

Os primeiros autores deste questionário sugeriram que este teria uma medida unitária. No entanto, na literatura atual tem-se verificado que este questionário possui diversas propostas fatoriais. A primeira versão do *GHQ* de 12 itens, desenvolvida por Goldberg e William (1988, cit. por Borges & Argolo, 2002) propôs uma solução unifatorial. Mais tarde, Borges e Argolo (2002) sugeriram que o *GHQ* seria bifatorial, separando-se os itens negativos dos itens positivos. Assim, formaram-se dois fatores, o Fator I denominado Depressão/Esgotamento Emocional (itens 2, 5, 6, 9, 10 e 11) e o Fator II denominado Autoeficácia (itens 1, 3, 4, 7, 8 e 12). Outros autores propuseram ainda soluções trifatoriais, Graetz (1991) propôs o *Trifatorial A* e Worsley e Gribbin (1977) propôs o *Trifatorial B*. No primeiro, o Fator I (Ansiedade) é composto pelos itens 2, 5, 6 e 9, o Fator II (Disfunção Social) engloba os itens 1, 3, 4, 7, 8, e 12 e o Fator III (Falta de Confiança) engloba os itens 10 e 11. No *Trifatorial B*, o Fator I (Anedonia/Distúrbio do Sono) é composto pelos itens 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 12, o fator II (Performance Social) engloba os itens 1, 3, 4, 7, 8 e 12 e o Fator III (Falta de Confiança) engloba os itens 6, 9, 10 e 11.

3. Resultados

Análise da consistência interna do *General Health Questionnaire – GHQ-12*

Como de se pode verificar na Tabela 1, esta escala mostrou valores de consistência interna satisfatórios, sendo o *Alpha* de *Cronbach* total de $\alpha = .88$. Pode-se também verificar que os valores de *Skewness* e *Kurtosis* se encontram no intervalo esperado [-1, 1]. Para calcular a consistência interna deste questionário, foi invertida a cotação dos itens de formulação negativa.

Tabela 1:

Valores de Consistência Interna do questionário GHQ-12 e valores de Skewness e Kurtosis da variável bem-estar psicológico

<i>n</i>	<i>M±DP</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>α de Cronbach</i>
<i>n = 357</i>	36.21±5.19	-0.213	0.257	$\alpha = .88$

No que diz respeito à análise descritiva dos itens do *GHQ-12* (ver Anexo 2, Tabela 1), pode-se verificar que todos os itens possuem um mínimo de 1 e um máximo de 4. Pode também verificar-se que a maioria dos itens possui os valores de assimetria e achatamento (*Skewness* e *Kurtosis*) dentro do intervalo previsto [-1, 1].

Caraterização da prática de atividade física

No que diz respeito à frequência da prática de atividade física vigorosa, 131 (36.2%) estudantes afirmaram não praticar atividade física vigorosa nenhum dia por semana, 90 (24.9%) afirmaram praticar atividade física um dia por semana, 76 (21%) dois dias por semana, 34 (9.4%) três dias por semana, 14 (3.9%) quatro dias por semana, 10 (2.8%) cinco dias por semana, 4 (1.1%) seis dias por semana e 2 (0.6%) sete dias por semana. Relativamente ao tempo que durou essa atividade física vigorosa, 67 (18.5%) estudantes mencionaram 60 minutos, 47 (13%) 30 minutos, 38 (10.5%) 90 minutos e 29 (8%) 120 minutos. Por outro lado, no que diz respeito à frequência de atividade física moderada, 19 (5.2%) estudantes afirmaram não praticar atividade física moderada nenhum dia por semana, 31 (8.6%) um dia por semana, 63 (17.4%) dois dias por semana, 64 (17.7%) três dias por semana, 35 (9.7%) quatro dias por semana, 73 (20.2%) cinco dias por semana, 18 (5%) seis

dias por semana e 58 (16%) sete dias por semana. Relativamente ao tempo que durou essa atividade física moderada, 109 (30.1%) estudantes mencionaram 60 minutos, 96 (26.5%) 30 minutos, 28 (7.7%) 20 minutos, 22 (6.1%) 120 minutos, 19 (5.2%) 90 minutos, 13 (3.6%) 15 minutos e 12 (3.3%) 40 minutos.

Apresentação dos resultados dos testes de hipóteses

H1: Os estudantes do 1º ano que participaram num programa de tutoria apresentam bem-estar psicológico mais elevado do que os que não participaram.

Para comparar diferenças entre os estudantes que participaram no programa de tutoria e os estudantes que não participaram, procedeu-se a um *T-Test*. Os resultados do teste indicaram que não há diferenças entre os estudantes que participaram no programa e os estudantes que participaram no que diz respeito ao bem-estar psicológico (Tabela 2).

Tabela 2:

T-Test entre estudantes que participaram e não participaram no programa de tutoria relativamente ao bem-estar psicológico

	Com tutoria (n) M±DP	Sem tutoria (n) M±DP	t(gl)	p
<i>GHQ</i>	(n=199) 36.18±5.15	(n=158) 36.25±5.15	0.133(gl=355)	0.89

H2: A atividade física correlaciona-se de forma positiva com o bem-estar psicológico.

Para verificar se a atividade física se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico procedeu-se a uma correlação, pelo coeficiente de correlação *r* de *Pearson*. Antes disso, observaram-se os valores modais da prática de atividade física vigorosa e moderada. O valor modal da prática semanal de atividade física vigorosa é de zero dias e o valor modal da prática semanal de atividade física moderada é de cinco dias (Tabela 3). Observou-se que o bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com a atividade física (Tabela 4). Pode-se verificar que o número de dias de prática de atividade física que os estudantes praticam é mais relacionado com o bem-estar psicológico e não com o tempo que durou essa atividade. Assim, quantas mais vezes praticam atividade física vigorosa e moderada maior a perceção de bem-estar psicológico, embora não se possa inferir uma relação de causalidade, tratando-se de um teste de correlação.

Tabela 3:*Média, valores modais e desvio padrão para as variáveis da atividade física*

	Média	DP
Atividade física vigorosa	1.35*	-----
Tempo de duração	57.55	48.80
Atividade física moderada	3.79**	-----
Tempo de duração	52.67	42.75

* Valor modal = 0 dias

** Valor modal = 5 dias

Tabela 4:*Correlação r de Pearson entre o bem-estar psicológico e a atividade física*

	GHQ
Atividade física vigorosa	$r = 0.127^*$
Tempo de duração	$r = 0.082$
Atividade física moderada	$r = 0.144^{**}$
Tempo de duração	$r = 0.121^*$

**, $p \leq 0.01$ *, $p \leq 0.05$

H3: Os estudantes do sexo masculino têm maior percepção de bem-estar psicológico do que as estudantes do sexo feminino.

Para comparar diferenças entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente ao bem-estar psicológico procedeu-se a um *T-Test*. Os resultados do teste indicaram que não há diferenças estatisticamente significativas relativamente ao bem-estar psicológico entre os sexos (Tabela 5).

Tabela 5:

T-Test entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente ao bem-estar psicológico

	Sexo masculino M±DP	Sexo feminino M±DP	<i>t(gl)</i>	<i>p</i>
<i>GHQ</i>	36.79±4.67	35.98±5.38	1.353(gl=355)	0.18

H4: Os estudantes do sexo masculino praticam mais atividade física do que as estudantes do sexo feminino.

Para comparar diferenças entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente à prática de atividade física, procedeu-se a um *T-Test*. Os resultados do teste indicaram que os estudantes do sexo masculino praticam mais dias de atividade física vigorosa do que as estudantes do sexo feminino. Para além disso, pode também verificar-se que a duração dessa atividade física vigorosa é mais elevada nos estudantes do sexo masculino do que nas estudantes do sexo feminino (Tabela 6).

Tabela 6:

T-Test entre os estudantes do sexo masculino e as estudantes do sexo feminino relativamente à prática de atividade física

	Sexo masculino M±DP	Sexo feminino M±DP	<i>t(gl)</i>	<i>p</i>
Atividade física vigorosa	1.90±1.71	1.13±1.25	-4.781(gl=359)	0.000
Tempo de duração	69.01±53.77	51.47±44.92	-2.869(gl=272)	0.004
Atividade física moderada	3.61±2.19	3.86±2.02	1.070(gl=359)	0.285
Tempo de duração	58.66±63.57	50.27±30.54	-1.637(gl=337)	0.103

3.1 Discussão dos Resultados

Tendo em conta as hipóteses formuladas previamente, o presente estudo demonstrou que não há diferenças entre os estudantes que participaram no programa de tutoria e os estudantes que não participaram no que diz respeito ao bem-estar psicológico. Demonstrou ainda que o bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com o número de vezes que os estudantes praticam atividade física semanal e ainda que o número de dias que os estudantes praticam atividade física se correlaciona com o bem-estar psicológico mas não com o tempo que durou essa atividade. O estudo demonstrou também que a percepção de bem-estar psicológico é mais elevada no sexo masculino e que os estudantes do sexo masculino praticam mais dias de atividade física vigorosa do que as estudantes do sexo feminino. A duração dessa atividade física vigorosa é também mais elevada nos estudantes do sexo masculino do que nas estudantes do sexo feminino.

Assim, os resultados não confirmaram a primeira hipótese. Segundo Miller (2007) um programa de tutoria deve decorrer no mínimo ao longo de seis meses, apesar de doze meses ser o tempo ideal para que surtam efeitos positivos. Uma vez que o programa de tutoria a que se refere este estudo teve a duração de apenas quatro meses antes do início da colheita de dados, não houve efeitos positivos possivelmente devido à ainda pouca duração do mesmo. Este resultado não corrobora o estudo de Bozionelos et al. (2014), no qual as conclusões indicam que a tutoria proporciona um aumento da estabilidade emocional. A estabilidade emocional é muito mais consistente quando se participa num programa de tutoria, isto significa que certas particularidades da relação estabelecida com um professor tutor, como a paciência revelada, a confiança transmitida e uma perspetiva positiva de enfrentar situações levam o estudante a sentir-se mais confiante perante os desafios que enfrenta num período transicional como é a entrada no ensino superior.

Relativamente à segunda hipótese, esta foi confirmada. De facto, o bem-estar psicológico relaciona-se de forma positiva com a prática de atividade física. Este resultado corrobora os estudos de Cruz et al. (2008); Fox (1999); Rudolph e McAuley (1996) e Stathopoulou, Powers, Berry, Smits, e Otto (2006), entre outros, onde os resultados apontam que os indivíduos muito ativos são os que apresentam maiores índices de otimismo, percepção geral de saúde e autoeficácia. Também Hamer, Stamatakis e Steptoe (2009) constataram que a partir de um nível mínimo de 20 minutos por semana de qualquer atividade física (trabalhos domésticos, caminhadas ou atividades desportivas) já se sentem benefícios a nível da saúde

mental. Os resultados do estudo de Padilla, Rojo, Contreras e Muñoz (2010) apontam que os estudantes do primeiro ano do ensino superior revelam baixos níveis de percepção geral de saúde, devido a comportamentos excessivos, poucas horas de sono, prática de exercício físico reduzida e comportamentos de risco. Estes resultados permitem constatar que o incentivo à prática de exercício físico regular na população universitária pode conduzir a uma melhoria no estado geral de saúde, com benefícios diretos no seu bem-estar psicológico e, eventualmente, a outros níveis, nomeadamente no processo de saúde/doença e adaptação psicossocial a uma fase de transição por vezes desafiadora e difícil.

Os resultados não confirmaram a terceira hipótese, visto que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os géneros relativamente ao bem-estar psicológico. Este resultado não corrobora os estudos de Ferreira (2010), uma vez que este aponta que as estudantes desta faixa etária demonstram ser menos otimistas, possuem uma baixa percepção geral de saúde e mais sentimentos de depressão ou esgotamento emocional, e o estudo de Matos e Sousa-Albuquerque (2006) que aponta que há diferenças significativas relativamente à percepção geral de saúde, verificando que o sexo masculino apresenta maiores índices que o sexo feminino. Neste estudo, o facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas pode advir de encararem as situações adversas e os problemas do dia-a-dia positivamente e, deste modo, não se verificarem diferenças.

Ao estudar as diferenças entre os sexos relativamente à prática de atividade física, verificou-se que os estudantes do sexo masculino praticam mais atividade física vigorosa do que as estudantes do sexo feminino e que a duração dessa atividade física é também mais elevada nos estudantes do sexo masculino. Assim, a quarta hipótese do estudo foi confirmada. Os resultados do estudo de Claumann, Pereira e Pelegrini (2014) apontam que os estudantes do sexo masculino de nível socioeconómico alto, da área da saúde e que não trabalham apresentam um maior tempo de participação em atividade física vigorosa. Para além disso, os estudantes do sexo masculino e da área da saúde praticam mais minutos por semana de atividade física vigorosa. São vários os estudos que vão ao encontro deste resultado. O estudo de Farias Júnior (2008) revelou que a prevalência de inatividade física foi mais elevada nas raparigas (62.4%) do que nos rapazes (45.5%). Por outro lado, o estudo de Marcondelli, Macedo Da Costa e Schmitz (2008) observou que os rapazes possuem uma média mais elevada de atividade física do que as raparigas. Um outro de Mielke et al. (2010) revelou que os rapazes foram significativamente mais ativos do que as raparigas no que diz respeito ao período de lazer e da atividade física total. Também Miller, Staten, Rayens e Noland (2005)

realizaram um estudo cujos resultados verificaram que os rapazes eram mais propensos a praticar atividade física vigorosa do que as mulheres. O estudo realizado por Guedes, Legnani e Legnani (2012) tinha como objetivo conhecer os motivos para a prática de exercício físico em estudantes universitários, segundo o sexo, a idade e a situação econômica. Os resultados revelaram que os motivos das raparigas para a prática de exercício físico são o controle de peso corporal e a aparência física, já os motivos dos rapazes são a competição e a condição física. Como os resultados da atividade física não são imediatos na perda de peso, esse fator pode ser um motivo de desistência ou de não adesão por parte das raparigas à prática de atividade física, e desta forma os rapazes serem os que mais praticam atividade física.

Relativamente à variável prática de atividade física, importa ressaltar que os resultados obtidos neste estudo corroboram os vários estudos que apontam que a população universitária apresenta uma taxa de inatividade elevada (Cruz et al., 2008; Fontes & Vianna, 2009; Irwin, 2007). No que diz respeito à frequência da prática de atividade física vigorosa, 131 (36.2%) estudantes afirmaram não praticar atividade física vigorosa nenhum dia por semana e 90 (24.9%) estudantes afirmaram praticar atividade física apenas um dia por semana.

Relativamente ao tempo que durou essa atividade física vigorosa, 67 (18.5%) estudantes mencionaram 60 minutos e 29 (8%) estudantes 120 minutos. Por outro lado, no que diz respeito à frequência de atividade física moderada, 19 (5.2%) estudantes afirmaram não praticar atividade física moderada nenhum dia por semana, 63 (17.4%) dois dias por semana, 73 (20.2%) cinco dias por semana e 58 (16%) sete dias por semana. Relativamente ao tempo que durou essa atividade física moderada, 109 (30.1%) estudantes mencionaram 60 minutos, 96 (26.5%) 30 minutos, 28 (7.7%) 20 minutos.

4. Conclusão

Este último ponto consiste numa síntese dos resultados mais relevantes obtidos nesta investigação. Tendo em conta os objetivos formulados previamente, pode-se concluir que, de um modo geral, estes foram atingidos.

Os resultados encontrados no presente estudo permitem concluir que o programa de tutoria em que os estudantes participaram não teve efeitos no bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano. Uma explicação para este resultado pode ser o facto de o programa de tutoria ter ainda uma curta duração e, desta forma, não ser ainda possível constatar os seus efeitos positivos no bem-estar psicológico. Tal não significa que o programa de tutoria não deve ser continuado, uma vez que a literatura científica tem vindo a demonstrar os efeitos benéficos da relação tutorial com um professor sobre a adaptação dos estudantes ao ensino superior. Ainda sobre o bem-estar psicológico, os resultados demonstraram que este constructo se relaciona de forma positiva com a prática de atividade física. De facto, a prática regular de atividade física exerce um papel relevante na promoção de um estilo de vida saudável, devido às vantagens físicas, psicológicas e sociais que lhe estão associadas e um consequente bem-estar físico e psicológico. A literatura indica que a atividade física na população universitária concorre para a prevenção de doenças crónicas, diminuição dos estados de humor negativos e uma melhor satisfação com a vida. Merece destaque o facto de a inatividade física observada nesta população ser elevada. Os resultados deste estudo permitiram verificar que uma percentagem significativa de estudantes mencionou não praticar atividade física vigorosa nenhum dia por semana. Assim, será interessante refletir sobre o incentivo que os estabelecimentos de ensino superior propõem ou não à prática da atividade física dos seus estudantes. A universidade, enquanto espaço de desenvolvimento, de criação e de partilha do conhecimento e do saber, não deve esgotar a sua missão na promoção da ciência, mas contribuir para o desenvolvimento integral dos que nela estudam e trabalham. O desenvolvimento integral do ser humano, no decurso do ciclo de vida e de modo particular numa fase transicional como é a entrada para o ensino superior, engloba o aumento do autocontrolo sobre a saúde, passando por um estilo de vida mais saudável. No entanto, ainda sobre a prática de atividade física, os resultados permitiram verificar que os rapazes praticam mais dias e mais tempo de atividade física do que as raparigas. Quantas mais vezes praticam atividade física maior é a perceção de bem-estar psicológico. Talvez o incentivo à prática da atividade física deva privilegiar as jovens estudantes universitárias em especial.

Como o projeto da tutoria é um programa pioneiro na universidade onde foram colhidos os dados, em futuras investigações sugere-se que a amostra seja composta por um igual número de estudantes que integrem o programa de tutoria e os que não integrem. Para além disso, seria também importante que a amostra seja composta de forma equitativa entre estudantes de ambos os sexos, de modo a poder fazer as comparações entre géneros de forma homogénea. Seria também importante que a avaliação do programa de tutoria decorresse seis meses após a sua implementação, tempo ideal recomendado pela literatura para que surtam efeitos positivos, apesar de doze meses ser o tempo ideal de duração.

5. Referências Bibliográficas

- Almeida, S. (2013). *As tutorias na escola para todos*. Relatório de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. In I. Balaguer (Org.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-63). Valencia: Promolibro.
- Berk, R., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. (2005). Measuring the effectiveness of faculty: Mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80 (1), 66-71.
- Borges, L., & Argolo, J. (2002). Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. *Avaliação Psicológica*, 1, 17-27.
- Bozionelos, N., Bozionelos, G., Polychroniou, P., & Kostopoulos, K. (2014). Mentoring receipt and personality: Evidence for non-linear relationships. *Journal of Business Research*, (67), 171-181. doi: org/10.1016/j.jbusres.2012.10.007.
- Bryant-Shanklin, N., & Brumage, N. (2011). Collaborative responsive education mentoring: Mentoring for professional development in higher education. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5 (1), 42-53.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J., & Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological wellbeing and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57 (5), 536-543.
- Claumann, G., Pereira, E., & Pelegrini, A. (2014). Prática de caminhada, atividade física moderada e vigorosa e fatores associados em estudantes do primeiro ano de uma instituição de ensino superior. *Motricidade*, 10 (4), 16-26. doi: dx.doi.org/10.6063/motricidade.10(4).2731.
- Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4), 505-517. doi: 10.1080/03069880600942624.
- Cruz, J., Gomes, A., Roriz, F., Parente, F., Amorim, P., Dias, B., & Paiva, P. (2008). Avaliação das dimensões psicológicas nos comportamentos de exercício, desporto e atividade física em estudantes universitários: Características psicométricas de medidas das atitudes face ao exercício físico e dos estados de humor e afetivos associados à sua prática. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, M., & V. Ramalho (Eds.), *Atas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Psiquilíbrios Edições: Braga.
- Daskapan, A., Tuzun, E., & Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 615-620.
- Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T., & Fonseca, A. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjetivo e felicidade. *Estudos de Psicologia*, 13 (3), 223-232. doi: org/10.1590/S1413-294X2008000300005.

- Farias Júnior, J. (2008). Associação entre prevalência de inatividade física e indicadores de condição socioeconômica em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 14 (2), 109-114.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2012). Factorial validity and invariance of the GHQ12 among clinical and nonclinical samples. *Assessment*, 20 (2), 219-229. doi: 10.1177/1073191112465768.
- Ferreira, M. (2010). *Optimismo Disposicional, Percepção Geral de Saúde e Exercício Físico em Adultos Emergentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Fontes, A., & Vianna, R. (2009). Prevalência e fatores associados ao baixo nível de atividade física entre estudantes universitários de uma universidade pública da região Nordeste – Brasil. *Revista Brasileira Epidemiologia*, 12 (1), 20-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2009000100003>.
- Fox, K. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2 (3), 411-418.
- Gauvin, L., & Rejeski, W. (1993). The exercise-induced feeling inventory: Development and initial validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 403-423.
- Graetz, B. (1991). Multidimensional properties of the General Health Questionnaire. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 26, 132-138.
- Guedes, D., Legnani, R., & Legnani, E. (2012). Motivos para a prática de exercício físico em universitários e fatores associados. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26 (4), 679-689.
- Hamer, M., Stamatakis, E., Steptoe, A. (2009). Dose-Response relationship between physical activity and mental health: The Scottish health survey. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 1111–1114. doi: 10.1136/bjsm.2008.046243.
- Haskell, W., Lee, I., Pate, R., Powell, K., Blair, S., Franklin, B., Macera, C., Heath, G., Thompson, P., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American heart association. *Circulation*, 116, 1081-1093.
- Irwin, J. (2007). The prevalence of physical activity maintenance in a sample of university students: A longitudinal study. *Journal of American College Health*, 56 (1), 37-41.
- Ismail, A., Abdullah, N., Ridzwan, A., Ibrahim, W., & Ismail, Y. (2015). Effect of mentorship program on mentees: Psychosocial development. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (49), 53-65. doi: 10.18052/www.scipress.com/ILSHS.49.53.
- Lobo, R., Batista, M., & Delgado, S. (2014). Prática de atividade física como fator potenciador de variáveis psicológicas e rendimento escolar de alunos do ensino primário. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (1), 85-63.

- Marcondelli, P., Macedo Da Costa, T., & Schmitz, B. (2008). Nível de atividade física e hábitos alimentares de universitários do 3º ao 5º semestres da área da saúde. *Revista de Nutrição*, 21 (1), 39-47.
- Matos, S., & Sousa-Albuquerque, C. (2006). Estilo de vida, percepção de saúde e estado de saúde em estudantes universitários portugueses: Influência da área de formação. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), 647-663.
- Mccrae, R.R., & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical perspectives*. New York: The Guilford Press.
- Mielke, G., Ramis, T., Habeyche, E., Oliz, M., Tessmer, M., Azevedo, M., & Hallal, P. (2010). Atividade física e fatores associados em universitários do primeiro ano da universidade federal de Pelotas. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 15 (1), 57-64.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307–324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Miller, K., Staten, R., Rayens, M., & Noland, M. (2005). Levels and characteristics of physical activity among a college student cohort. *American Journal of Health Education*, 36 (4), 215-220).
- Mota, J., Picado, A., Assunção, T., Alvito, A., Gomes, F., & Marques, A. (2015). Atividade física e rendimento académico – Uma revisão sistemática de sete revisões sistemáticas. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1 (6), 24-29.
- Padilla, M., Rojo, A., Contreras, J., & Muñoz, B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 31-37.
- Pais Ribeiro, L. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Placebo Editora.
- Rosa-Rodríguez, Y., Cartagena, N., Peña, Y., Berrios, A., & Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (1), 31-43. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03.
- Rudolph L., & McAuley, E. (1996). Self-efficacy and perceptions of effort: A reciprocal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 216-223.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (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.

- Sambunjak, D. (2015). Understanding wider environmental influences on mentoring: Towards an ecological model of mentoring in academic medicine. *Acta Medica Academica*, 44 (1), 47-57. doi: 10.5644/ama2006-124.126.
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Stathopoulou, G., Powers, M., Berry, A., Smits, J., & Otto, M. (2006). Exercise interventions for mental health: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13, 179-193. doi: 10.1111/j.1468-2850.2006.00021.x.
- Veiga Simão, A., & Flores M. (2006). O aluno universitário: Aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Revista Ciências e Letras*, (40), 252-270.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Conceções e práticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (7), 75-88.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPsi*, 11 (2), 139-152.
- World Health Organization. (2014). Physical activity. Consultado em 10 de março de 2016 através <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>.
- Worsley, A., & Gribbin, C. (1977). A factor analytic study of the twelve item General Health Questionnaire. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 11 (4), 269-272.

Estudo II:

**Efeitos de um Programa de Tutoria e da perceção de Suporte Social no Bem-estar
Psicológico de estudantes do 1º ano do Ensino Superior**

Raquel da Conceição Pereira Bento

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria João Filomena Pinto Monteiro

Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo – Conhecer a perceção de bem-estar psicológico na população universitária possibilita o delinear de intervenções e programas de acordo com as necessidades específicas desta população, de modo a responder aos seus problemas e promovendo o sucesso académico (Burriss, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). O presente estudo teve como objetivos verificar se o programa de tutoria tem efeitos na perceção de suporte social de jovens do 1º ano do ensino superior, verificar se o suporte social se relaciona positivamente com o bem-estar psicológico, verificar se a perceção de suporte social difere em função do género, verificar se o bem-estar psicológico e o suporte social dos estudantes diferem em função da escolaridade da mãe e do pai e, por último, verificar se o suporte social e o programa de tutoria são preditores do bem-estar psicológico. Os participantes foram 362 estudantes de uma Universidade do Norte de Portugal a frequentar o 1º ano do primeiro ciclo, dos quais 203 integraram o programa de tutoria e 159 não frequentaram o programa. Utilizaram-se como instrumentos o Questionário Sociodemográfico elaborado para este estudo; o Questionário *General Health Questionnaire – GHQ-12* (Goldberg & Williams, 1988 cit. por Borges & Argolo, 2002) adaptado à população portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2012) e o Questionário *Social Support Appraisals – SSA* (Vaux et al., 1980 cit. por Antunes & Fontaine, 1994/1995) adaptado à população portuguesa por Antunes e Fontaine (1994/1995). Os resultados apontam que o programa de tutoria não tem efeitos na perceção de suporte social e que este se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico dos estudantes. Relativamente ao sexo, a perceção de suporte social da família é mais elevada no sexo feminino. O bem-estar psicológico e o suporte social não se relacionam com a escolaridade dos pais e, por último, o bem-estar psicológico pode ser influenciado pela perceção de suporte social dos professores e dos outros em geral.

Palavras-chave: Bem-estar Psicológico, Suporte Social, Tutoria, Estudantes Universitários

Abstract – The research of psychological well-being in the university students leads to interventions and programs adapted to the specific needs of this population, to better respond to their problems and promoting academic success (Burriss, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). This study aimed to verify if the mentoring program affects the perception of social support university students of 1st year, verify that the social support is positively related to psychological well-being, to observe if the social support perceptions differ according to gender, to verify if the psychological well-being and social support vary according to the mother and father's level of education and, finally, to verify if the social support perceptions and the mentoring program are predictors of psychological well-being. Participants were 362 students from a University of North of Portugal attending the first year of the first cycle, of which 203 had integrated the mentoring program and 159 did not attend the program. The instruments used were a sociodemographic questionnaire developed for this study; the General Health Questionnaire - GHQ-12 (Goldberg & Williams, 1988, cit. by Borges & Argolo, 2002) adapted to the Portuguese population by Fernandes and Vasconcelos-Raposo (2012) and the Social Support Appraisals – SSA questionnaire (Vaux et al., 1980 cit. by Antunes & Fontaine, 1994/1995) adapted to the Portuguese population by Antunes and Fontaine (1994/1995). The results show that the mentoring program has no effect on the students' social support perceptions and it is positively correlated to the psychological well-being. With regard to sex differences, the perceptions of family social support is higher in females. The psychological well-being and social support are not related to parents' education level and, finally, the psychological well-being can be predicted by social support perceptions of teachers and others in general.

Keywords: Psychological Well-being, Social Support, Mentoring, University Students

1. Introdução

O bem-estar psicológico surge no final da década de 80 com os trabalhos de Ryff (1989). Segundo esta autora, o Bem-estar Psicológico pode ser definido como o desenvolvimento de habilidades e crescimento pessoal, considerados os principais indicadores de desempenho positivo (Ryff, 1989).

As investigações mais recentes sobre o bem-estar psicológico (Ryan & Deci, 2001) afirmam que existem duas perspetivas acerca deste constructo: uma perspetiva que aborda o estado subjetivo da felicidade (bem-estar hedónico – bem-estar subjetivo) e outra que aborda o potencial humano (bem-estar eudemónico – bem-estar psicológico). Segundo Ryan e Deci (2001), o bem-estar subjetivo debruça-se sobre o prazer e a felicidade, enquanto, o bem-estar psicológico se apoia no potencial humano, isto é, na capacidade de pensar, de raciocínio e de bom senso.

Ryff (1989) propôs um modelo multidimensional composto por seis dimensões, consideradas componentes centrais ao funcionamento psicológico positivo. São elas a autoaceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal. A autoaceitação refere-se ao elevado nível de autoconhecimento e à maturidade, aspetos fundamentais para o funcionamento psicológico positivo; o relacionamento positivo com outras pessoas refere-se à empatia e afeição pelos outros; a autonomia refere-se à independência; o domínio do ambiente reporta-se à capacidade de o indivíduo escolher ou criar ambientes adequados às suas características; o propósito de vida reporta-se ao sentimento de que a vida tem um significado e por isso têm de existir objetivos perante a vida; e, por último, o crescimento pessoal refere-se à necessidade de estarmos constantemente em crescimento pessoal e abertura a novas experiências e desafios em diferentes fases da vida.

Muitas das investigações feitas na área do bem-estar psicológico utilizam amostras compostas por estudantes universitários. São vários os autores que afirmam que conhecer a perceção de bem-estar psicológico nesta população possibilita o delinear de intervenções e programas de acordo com as necessidades específicas desta população (Burriss, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). Assim, torna-se importante que as universidades adotem políticas educativas, estratégias e programas com o objetivo de responder de forma adequada a situações mencionadas pelos estudantes

universitários, como por exemplo a adaptação acadêmica, pessoal e social e o rendimento acadêmico (Velásquez et al., 2008).

Burris et al. (2009) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer os fatores individuais e comportamentais associados ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários. Os resultados mostram que o melhor preditor do bem-estar psicológico nesta população é o otimismo e que os estudantes que adotam um estilo de vida saudável tendem a praticar comportamentos que os levam a um melhor bem-estar psicológico. Assim, estes autores recomendam que é importante iniciar programas que sejam úteis ao estudante e que possam responder aos problemas do dia-a-dia no contexto universitário.

Por outro lado, Velásquez et al. (2008) concluíram que existe uma relação positiva entre o bem-estar psicológico, a assertividade e o rendimento acadêmico. Os autores consideram que estas variáveis devem ser exploradas nesta população com o objetivo de implementar políticas educativas que apoiem os estudantes. Para além disso, é necessário ter informações acerca destas variáveis mas também relacionadas com o sexo, a idade e à família.

Por último, Cooke et al. (2006) verificaram que existem fatores externos que influenciam o bem-estar psicológico, como é o caso da pressão social (ser o melhor aluno, tirar boas notas) a que os estudantes universitários estão expostos. Estes autores realizaram um estudo no qual compararam o bem-estar psicológico em três grupos de estudantes, antes de iniciar o primeiro ano da universidade e nos dois primeiros semestres letivos. Os resultados apontam que o bem-estar psicológico desta população não é estático, ou seja, é um *continuum* que varia tendo em conta as mudanças e os eventos quotidianos. Outro resultado importante foi que houve um grupo de estudantes que foi mais vezes aos serviços de aconselhamento oferecidos pela universidade. Assim, pode-se concluir que é importante que os estudantes frequentem os serviços oferecidos pela universidade, de modo a lidarem melhor com os períodos de ansiedade durante o primeiro ano e, desta forma, manter os níveis ideais de bem-estar psicológico (Rosa-Rodríguez, Cartagena, Peña, Berrios & Osorio, 2015).

O conceito “tutoria” surgiu na mitologia grega (século VII a.C.), na *Odisseia* de Homero, onde é relatada a saga de Ulisses. No entanto, só a partir da década de 70 do século XX é que começam a existir diversas definições na literatura acerca deste conceito (Bryant-Shanklin & Brumage, 2011).

Segundo Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss e Yeo (2005) este conceito é definido como um processo em que professores com experiência, conhecimento, habilidades e sabedoria oferecem aconselhamento, informação, orientação e apoio ao estudante, para o

desenvolvimento das habilidades do indivíduo, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Assim, a tutoria engloba diversas atividades associadas à aprendizagem individual do aluno (Santos, 2012). Segundo Rhodes (2002, cit. por Martin & Sifers, 2012) a tutoria tem como objetivo ajudar os orientandos a melhorar as suas habilidades sociais, cognitivas e bem-estar emocional. Estudos sobre esta temática indicam que a tutoria tem uma grande importância no mundo da educação, dado que ter um tutor é um fator relevante no desenvolvimento da carreira e da liderança (O'Dell, 1990 cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011). Segundo Jacobi (1991, cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011) no campo do ensino superior, a tutoria é vista como um fator de desenvolvimento de carreira. Aqui, o papel do tutor é visto como alguém que supervisiona a carreira e o desenvolvimento de outra pessoa, através do ensino, do aconselhamento e da prestação de apoio (Zey, 1991 cit. por Bryant-Shanklin & Brumage, 2011).

Vários outros estudos têm sido elaborados provando os efeitos positivos no desenvolvimento de várias dimensões psicossociais do tutorado. Um exemplo é o estudo de Bozionelos, Bozionelos, Polychroniou e Kostopoulos (2014). As conclusões deste estudo indicam que a tutoria leva a um aumento da estabilidade emocional, no que diz respeito a um dos domínios do *Big – Five Factor Theory of Personality* (McCrae & Costa, 1996), o neuroticismo por oposição à estabilidade emocional. A estabilidade emocional é muito mais consistente quando se recebe tutoria, isto significa que certas particularidades, como a calma, a paciência, a confiança e uma perspetiva positiva de enfrentar situações ficam mais fortes. A estabilidade emocional é vista como um ponto fulcral na vida do ser humano (Bozionelos et al., 2014). Outro exemplo é o estudo de Ismail, Abdullah, Ridzwan, Ibrahim e Ismail (2015), cujas conclusões evidenciam que um programa de orientação é um determinante significativo no desenvolvimento psicossocial dos orientandos, considerando a comunicação e o apoio como dimensões estratégicas desse programa de orientação. Este estudo concluiu ainda que se a capacidade de os mentores em planear e gerir as atividades da orientação for adequada, os resultados são notórios no que diz respeito à autoeficácia e à liderança de carreira dos orientandos. Assim, é possível melhorar o nível de desempenho académico dos alunos do ensino superior (Ismail et al., 2015).

Torna-se importante referir que em Portugal as primeiras práticas de tutoria têm origem em projetos universitários, por exemplo o Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA) para alunos do primeiro ano e o Programa de Apoio a Estudantes de Erasmus (PAEE), desenvolvidos pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico aos Estudantes (GAPE) da

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; o Projeto Acolher, Integrar e Apoiar (AIA) do Instituto Politécnico de Castelo Branco e o Project Led-Education (PLE) da Universidade do Minho. Atualmente, os programas de tutoria são também destinados ao ensino básico e secundário (Almeida, 2013; Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008).

Existem vários estudos, por exemplo o estudo de Bozionelos et al. (2014) e o estudo de Ismail et al. (2015), cujas conclusões nos dizem que os alunos que integram um grupo de tutoria apresentam uma estabilidade emocional muito mais consistente do que os alunos que o não integram. Para além disso, um programa de orientação é um determinante significativo no desenvolvimento psicossocial dos orientandos. Consequentemente, o suporte social destes alunos fica mais fortalecido.

O suporte social começou a ganhar terreno na literatura a partir da década de 70 do século XX. É um conceito que foi alvo de várias definições ao longo do tempo. Segundo Cobb (1976 cit. por Nunes, 2010) o suporte social é uma informação que pertence a três categorias: a informação que leva o sujeito a acreditar que é amado pelas pessoas e que estas se preocupam com ele; a informação que leva o sujeito a acreditar que tem valor e que é apreciado pelos outros; e a informação que leva o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação. Por outro lado, Sarason, Levine, Basham e Sarason (1983 cit. por Freitas & Mota, 2015) definem o suporte social como a existência e a disponibilidade das pessoas em quem se confia, as quais nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós. De acordo com alguns autores (Barrón, 1996 cit. por Nunes, 2010) existem três tipos de suporte social: o suporte emocional, o suporte instrumental e o suporte de informação. O primeiro refere-se às pessoas disponíveis para escutar o sujeito, conversar com ele e transmitir-lhe confiança; o suporte instrumental reporta-se ao apoio prestado nas tarefas domésticas; por último, o suporte de informação diz respeito aos conselhos, informações e orientações que são dadas ao sujeito. Estes três tipos de suporte social são considerados os mais importantes para o adolescente.

Desta forma, o suporte social é um constructo multidimensional contendo recursos psicológicos e materiais que estão ao dispor do sujeito nas suas relações sociais (Sarason & Sarason, 2009 cit. por Freitas & Mota, 2015). O suporte social, mais especificamente o suporte familiar e o suporte dos pais, podem ser considerados uns dos mais relevantes amortecedores de acontecimentos de vida adversos. Para além destes dois suportes fundamentais, o suporte social estruturado por professores é também de grande relevância

(Feitosa, Matos, Prette, & Prette, 2005 cit. por Freitas & Mota, 2015). A entrada para a universidade leva a um afastamento da família e do grupo de amigos. Consequentemente, o nível de *stress* dos alunos aumenta, uma vez que têm de ser mais autónomos e têm de criar um novo grupo de amigos (por Tomás, Ferreira, Araújo & Almeida, 2014). Assim, a perceção de suporte social é um fator determinante no que diz respeito à adaptação do aluno à universidade (Zea, Jarama & Bianchi, 1995 cit. por Tomás et al., 2014).

A presente investigação surge no âmbito do Programa de Tutoria de uma Universidade de Interior Norte de Portugal e o problema do estudo consiste em verificar os efeitos de um programa de tutoria e da perceção de suporte social no bem-estar psicológico de estudantes do 1º ano do ensino superior. Assim, os objetivos do estudo consistem em verificar os efeitos do programa de tutoria na perceção de suporte social, verificar se o suporte social se relaciona positivamente com o bem-estar psicológico, verificar se a perceção de suporte social difere em função do género dos estudantes do 1º ano, verificar se o bem-estar psicológico e o suporte social dos estudantes do 1º ano diferem em função da escolaridade da mãe e do pai e, por último, verificar se o suporte social e o programa de tutoria são preditores do bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano de licenciatura.

2. Metodologia

O ponto que se segue está organizado de forma a explicar: o tipo de estudo, hipóteses, população e amostra, procedimentos e instrumentos de colheita de dados.

2.1 Tipo de estudo

O presente estudo é de carácter transversal, dado que a recolha dos dados foi efetuada num único momento temporal e de carácter quantitativo uma vez que a investigação é orientada para os resultados. É ainda um estudo comparativo, uma vez que se pretende fazer comparações entre grupos.

As variáveis deste estudo são o programa de tutoria, o bem-estar psicológico, a perceção de suporte social, o género e a escolaridade da mãe e do pai.

2.2 Hipóteses

As hipóteses deste estudo são:

H₁: Os estudantes que participaram no programa de tutoria apresentam maior perceção de suporte social dos amigos, dos professores, da família e dos outros em geral do que os estudantes que não participaram;

H₂: O suporte social relaciona-se positivamente com o bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano;

H₃: A perceção de suporte social difere em função do género dos estudantes do 1º ano;

H₄: O bem-estar psicológico e o suporte social dos estudantes do 1º ano diferem em função do nível de escolaridade dos pais;

H₅: O suporte social e o programa de tutoria são preditores do bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano de licenciatura.

2.3 População e Amostragem

No estudo participaram 362 estudantes de uma Universidade do Norte de Portugal a frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo. A amostra foi acidental e escolhida por conveniência. Esta amostra foi dividida em dois grupos: um grupo que foi abrangido pelo programa de tutoria e outro grupo que não foi abrangido pelo mesmo programa. Assim, destes 362 estudantes 203 (56.1%) integraram o programa de tutoria e 159 (43.9%) não integraram o programa.

Os critérios de inclusão foram ter idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos e estar a frequentar pela primeira vez o 1º ano do ensino superior.

2.3.1 Caracterização da amostra

Os participantes no estudo foram 362 estudantes do 1º ano do 1º ciclo de uma Universidade do Interior Norte de Portugal. Desta amostra fazem parte 257 (71%) mulheres e 105 (29%) homens, sendo a média de idades 18.94 anos ($DP \pm 1.60$). A maioria dos estudantes é solteira (359 estudantes – 99.2%), durante o ano letivo não vivem sozinhos (229 estudantes – 63.3%) e recebem bolsa de estudos (191 estudantes – 52.8%).

No que diz respeito à escolaridade da mãe, 46 (12.7%) estudantes referiram que a mãe possui o 1º ciclo, 66 (18.2%) estudantes referiram que a mãe possui o 2º ciclo, 82 (22.7%) estudantes referiram que a mãe possui o 3º ciclo, 94 (26%) estudantes referiram que a mãe possui o ensino secundário e 72 (19.9%) estudantes referiram que a mãe possui o nível superior. Por outro lado, 61 (16.9%) estudantes referiram que o pai possui o 1º ciclo, 63 (17.4%) estudantes referiram que o pai possui o 2º ciclo, 106 (29.3%) estudantes referiram que o pai possui o 3º ciclo, 83 (22.9%) estudantes referiram que o pai possui o secundário e 45 (12.4%) estudantes referiram que o pai possui o nível superior.

Os estudantes inquiridos eram dos seguintes cursos: Biologia e Geologia (5 – 1.4%), Bioquímica (39 – 10.8%), Enfermagem (62 – 17.1%), Engenharia Informática (21 – 5.8%), Engenharia Zootécnica (20 – 5.5%), Engenharia Mecânica (20 – 5.5%), Engenharia Biomédica (19 – 5.2%), Enologia (28 – 7.7%), Genética e Biotecnologia (33 – 9.1%), Línguas e Relações Empresariais (18 – 5%), Psicologia (48 – 13.3%) e Serviço Social (49 – 13.6%).

2.4 Procedimentos

Em primeiro lugar elaborou-se o protocolo para submeter o projeto de investigação à Comissão de Ética da Universidade. Após a autorização (Anexo 1) da Comissão de Ética, deu-se início ao estudo.

De seguida, foram contactados os diretores de curso e, depois de obtida a sua autorização, os dados foram colhidos em contexto de sala de aula. Os docentes disponibilizaram cerca de 40 minutos da aula para os estudantes procederem ao preenchimento do questionário.

Foi explicado aos estudantes o objetivo do estudo e que a participação era voluntária e poderiam desistir a qualquer momento do preenchimento dos questionários, sem que tal lhes trouxesse qualquer prejuízo, garantindo total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O total preenchimento do questionário foi considerado o consentimento informado, prescindindo-se, neste caso, de um documento assinado, que poderia comprometer a confiança dos participantes no anonimato das respostas. Não sendo um ensaio clínico nem um estudo experimental, considera-se legítimo este procedimento (Pais Ribeiro, 2010).

Posteriormente, inseriram-se os dados no SPSS, programa estatístico da IBM, e foram feitas as análises dos dados em função das hipóteses equacionadas para este estudo. Para a análise dos resultados, e em função de cada hipótese, foram utilizados os *testes t (independent samples T-test)* para testar diferenças de médias entre grupos, o coeficiente de correlação de *Pearson* bem como a correlação *Rho* de *Spearman* para medir o grau de correlação linear entre as variáveis, e o teste *Kolmogorov-Smirnov*, bem como os valores de *Skewness* e *Kurtosis* (*assimetria* e *achatamento*) para testar a normalidade das variáveis e assim decidir da utilização de testes paramétricos. Para testar a consistência interna do *GHQ-12*, questionário que mede o bem-estar psicológico, e do *SSA*, questionário que mede a perceção de suporte social segundo quatro escalas, foi utilizado o índice *Alpha* (α) de *Cronbach*. Foi ainda utilizado o coeficiente de regressão linear múltipla para testar a Hipótese 5.

2.5 Instrumentos de colheita de dados

Questionário Sociodemográfico

Foi elaborado para o presente estudo um questionário com o objetivo de recolher informações de carácter sociodemográficas sobre os estudantes, tais como o sexo, a idade, o estado civil, a escolaridade e a profissão dos pais, se durante o ano letivo vivem sozinhos e se recebem bolsa de estudos.

General Health Questionnaire – GHQ

O *General Health Questionnaire – GHQ-12* é a versão reduzida do instrumento original proposto por Goldberg e William (1988, cit. por Borges & Argolo, 2002). Originalmente, este questionário era inicialmente composto por 60 itens, tendo sido, no

entanto, alvo de várias versões reduzidas, tais como o *GHQ-30*, o *GHQ-28*, o *GHQ-20* e o *GHQ-12* (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2012).

O *GHQ-12* é utilizado com o objetivo de avaliar a percepção de saúde em geral e o bem-estar psicológico. Este instrumento é composto por 12 itens e a resposta é dada de acordo com uma escala tipo *Likert* de quatro pontos. As opções de resposta variam entre o “*absolutamente não*” (1 ponto) e o “*muito mais que de costume*” (4 pontos) (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2012).

Os primeiros autores deste questionário sugeriram que este teria uma medida unifatorial. No entanto, na literatura atual tem-se verificado que este questionário pode ter várias propostas fatoriais. A primeira versão do *GHQ* de 12 itens, desenvolvida por Goldberg e William (1988, cit. por Borges & Argolo, 2002) propôs uma solução unifatorial. Mais tarde, Borges e Argolo (2002) sugeriram que o *GHQ* seria bifatorial, separando-se os itens negativos dos itens positivos. Assim, formaram-se dois fatores, o Fator I denominado Depressão/Esgotamento Emocional (itens 2, 5, 6, 9, 10 e 11) e o Fator II denominado Autoeficácia (itens 1, 3, 4, 7, 8 e 12). Outros autores propuseram ainda soluções trifatoriais; Graetz (1991) propôs o *Trifatorial A* e Worsley e Gribbin (1977) propôs o *Trifatorial B*. No primeiro, o Fator I (Ansiedade) é composto pelos itens 2, 5, 6 e 9, o Fator II (Disfunção Social) engloba os itens 1, 3, 4, 7, 8, e 12 e o Fator III (Falta de Confiança) engloba os itens 10 e 11. No *Trifatorial B*, o Fator I (Anedonia/Distúrbio do Sono) é composto pelos itens 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 12, o fator II (Performance Social) engloba os itens 1, 3, 4, 7, 8 e 12 e o Fator III (Falta de Confiança) engloba os itens 6, 9, 10 e 11.

Social Support Appraisals – SSA

O questionário *Social Support Appraisals – SSA* (Vaux et al., 1980 cit. por Antunes & Fontaine, 1994/1995) foi utilizado neste estudo para avaliar a percepção de suporte social. Este questionário permite distinguir a percepção de apoio social emocional da família, dos amigos, dos professores e dos outros em geral. Assim, este instrumento divide-se em quatro subescalas: percepção de apoio da família (7 itens); percepção de apoio dos amigos (8 itens); percepção de apoio dos professores (7 itens) e percepção de apoio dos outros em geral (8 itens). A resposta aos itens é dada de acordo com a escala de *Likert* de seis pontos. As opções de resposta variam entre o “*discordo totalmente*” (1 ponto) e o “*concordo totalmente*” (6 pontos) (Antunes & Fontaine, 2005).

3. Resultados

Análise da Consistência Interna do *General Health Questionnaire* – GHQ-12

Como de se pode verificar na Tabela 1, esta escala mostrou valores de consistência interna satisfatórios, sendo o *Alpha* de *Cronbach* total de $\alpha = .88$. Pode-se também verificar que os valores de *Skewness* e *Kurtosis* se encontram no intervalo esperado [-1, 1], o que suporta a presunção da distribuição normal da variável. Para calcular a consistência interna deste questionário, foi invertida a cotação dos itens de formulação negativa.

Tabela 1:

Valores de Consistência Interna do questionário GHQ-12 e valores de *Skewness* e *Kurtosis* da variável bem-estar psicológico

	M±DP	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	α de Cronbach
<i>GHQ</i>	36.21±5.19	-0.213	0.257	$\alpha = .88$

Análise da Consistência Interna do questionário *Social Support Appraisals* – SSA

Esta escala mostrou valores de consistência interna satisfatórios, sendo o *alpha* de *Cronbach* total $\alpha = .91$. O valor de *alpha* de *Cronbach* para as subescalas de percepção de suporte social dos amigos, da família, dos professores e dos outros em geral variou entre $\alpha = .84$ e $\alpha = .90$ (Tabela 2). Pode também verificar-se que a maioria dos itens possuem os valores de *assimetria* e *achatamento* (*Skewness* e *Kurtosis*) dentro do intervalo previsto [-1, 1].

Tabela 2:

Valores de Consistência Interna das escalas do questionário SSA

	M±DP	α de Cronbach
Percepção de suporte social dos amigos	34.61±4.70	$\alpha = .87$
Percepção de suporte social da família	41.91±5.83	$\alpha = .90$
Percepção de suporte social dos professores	26.26±5.88	$\alpha = .85$
Percepção de suporte social dos outros em geral	36.59±5.16	$\alpha = .84$

No que diz respeito à análise descritiva das escalas do SSA, apresentada na tabela 3, pode-se verificar que na escala de percepção de suporte social dos amigos o mínimo é de 17 e o máximo é de 42, na escala de percepção de suporte social da família o mínimo é de 8 e o máximo é de 48, na escala de percepção social dos professores o mínimo é de 8 e o máximo de 42 e na escala de percepção social dos outros em geral o mínimo é de 21 e o máximo é de 48.

Tabela 3:

Análise descritiva das escalas do questionário SSA

	Mínimo	Máximo	M±DP	Skewness	Kurtosis
Percepção de suporte social dos amigos	17	42	34.61±4.70	-0.548	0.186
Percepção de suporte social da família	8	48	41.91±5.83	-1.499	3.864
Percepção de suporte social dos professores	8	42	26.26±5.88	-0.183	0.255
Percepção de suporte social dos outros em geral	21	48	36.59±5.16	-0.320	0.178

Apresentação dos resultados dos testes de hipóteses

H1: Os estudantes que participaram no programa de tutoria apresentam maior percepção de suporte social dos amigos, dos professores, dos pais e dos outros em geral do que os estudantes que não participaram no programa.

Para comparar diferenças entre os alunos que participaram no programa de tutoria e os que não participaram, procedeu-se a um *T-Test*. Os resultados obtidos com o teste t (Tabela 4) permitiram verificar que não existem diferenças significativas entre os estudantes que participaram no programa de tutoria e os estudantes que não participaram no que diz respeito à percepção de suporte social dos amigos, da família, dos professores e dos outros em geral.

Tabela 4:*T-Test entre estudantes com tutoria e sem tutoria relativamente ao suporte social*

	Com tutoria M±DP	Sem tutoria M±DP	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>
Perceção de suporte social dos amigos	34.71±4.21	34.48±5.27	-0.453(gl=356)	0.65
Perceção de suporte social da família	41.96±5.34	41.85±6.42	-0.170(gl=357)	0.87
Perceção de suporte social dos professores	26.37±5.25	26.13±6.61	-0.368(gl=355)	0.71
Perceção de suporte social dos outros em geral	36.60±4.90	36.59±5.49	-0.029(gl=356)	0.98

H2: O suporte social relaciona-se positivamente com o bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano.

Para verificar se o suporte social se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico procedeu-se a um teste de correlação *r* de *Pearson*. Através da análise (Tabela 5) pode-se verificar que a perceção de suporte social dos amigos, da família, dos professores e dos outros em geral se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano.

Tabela 5:*Correlação r de Pearson entre o suporte social e o bem-estar psicológico*

	GHQ
Perceção de suporte social dos amigos	$r = 0.36^{**}$
Perceção de suporte social da família	$r = 0.25^{**}$
Perceção de suporte social dos professores	$r = 0.28^{**}$
Perceção de suporte social dos outros em geral	$r = 0.40^{**}$

****; $p \leq 0.01$

H3: A percepção de suporte social dos estudantes do 1º ano difere em função do género.

Para comparar diferenças entre os géneros procedeu-se a um *T-Test*. Através da análise deste teste (Tabela 6) podemos verificar que a percepção de suporte social que evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os géneros é a percepção de suporte social da família que é mais elevada no género feminino. Assim, pode-se verificar que a percepção de suporte social da família difere em função do género dos estudantes do 1º ano.

Tabela 6:

T-Test entre os géneros relativamente à percepção de suporte social

	Sexo masculino	Sexo feminino	<i>t</i>(gl)	<i>p</i>
	M±DP	M±DP		
Percepção de suporte social dos amigos	33.98±4.69	34.86±4.69	-1.599(gl=356)	0.11
Percepção de suporte social da família	40.86±6.80	42.35±5.34	-2.205(gl=357)	0.03
Percepção de suporte social dos professores	26.50±6.27	26.17±5.73	0.473(gl=355)	0.64
Percepção de suporte social dos outros em geral	36.45±5.49	36.65±5.04	-0.332(gl=356)	0.07

H4: O bem-estar psicológico e o suporte social dos estudantes do 1º ano relacionam-se com o nível de escolaridade da mãe e do pai.

Para relacionar o nível de escolaridade dos pais dos estudantes do 1º ano, procedeu-se a um teste de correlação. O coeficiente de correlação *Rho* de *Spearman* permitiu verificar que o bem-estar psicológico e o suporte social não se relacionam com o nível de escolaridade dos pais dos estudantes do 1º ano (Tabela 7).

A escolaridade da mãe e do pai foi operacionalizada atribuindo valores entre 1 e 5, da seguinte forma: 1 = até 1º ciclo, 2 = 2º ciclo; 3 = 3º ciclo, 4 = ensino secundário e 5 = ensino superior.

Tabela 7:

Correlação Rho de Spearman entre o bem-estar psicológico e o suporte social e a escolaridade da mãe e do pai

	<i>GHQ</i>	<i>Amigos</i>	<i>Família</i>	<i>Professores</i>	<i>Outros</i>
<i>Mãe</i>	$\rho = .030$	$\rho = -.014$	$\rho = -.003$	$\rho = -.049$	$\rho = .015$
<i>Pai</i>	$\rho = .036$	$\rho = .006$	$\rho = .019$	$\rho = -.021$	$\rho = .026$

Nota: Nenhum dos valores de correlação apresentados é significativo ao nível de $p \leq 0.05$

H5: O suporte social e o programa de tutoria são preditores do bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano de licenciatura.

Para verificar o efeito preditor do suporte social e do programa de tutoria no bem-estar psicológico dos jovens universitários procedeu-se a uma regressão linear múltipla, tendo como variável dependente o bem-estar psicológico.

Verificou-se que o modelo apresenta um valor de R^2 de 0.168 ($p \leq .05$) (Anexo 3, Tabela 2). Com os resultados obtidos (Tabela 8) podemos concluir que o bem-estar psicológico dos jovens universitários pode ser influenciado pela perceção de suporte social dos professores e dos outros em geral. Como as variáveis perceção de suporte social dos amigos, perceção de suporte social da família e o programa de tutoria foram excluídas, podemos verificar que o bem-estar psicológico não é influenciado por essas mesmas variáveis.

Tabela 8:

Regressão linear múltipla para a predição do bem-estar psicológico, modelo “Enter” para os preditores suporte social e programa de tutoria

<i>Modelo 1</i>	<i>Coefficientes padronizados</i>		
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Perceção de Suporte social dos amigos	0.123	1.735	0.08
Perceção de Suporte Social da família	0.066	1.144	0.25
Perceção de Suporte Social dos professores	0.128	2.347	0.02
Perceção de Suporte Social dos outros em geral	0.222	3.068	0.002
Programa de Tutoria	-0.17	-0.355	0.72

a. Variável Dependente: bem-estar psicológico

3.1 Discussão dos resultados

Tendo em conta as hipóteses formuladas previamente, o presente estudo verificou que não há diferenças entre os estudantes que participaram no programa de tutoria e os que não participaram no que diz respeito à percepção de suporte social. A percepção de suporte social relaciona-se de forma positiva com o bem-estar psicológico e a percepção de suporte social da família é mais elevada no sexo feminino. Para além disso, verificou-se também que o bem-estar psicológico e a percepção de suporte social não se relacionam com o nível de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes. Por último, verificou-se que o bem-estar psicológico pode ser influenciado pela percepção de suporte social dos professores e dos outros em geral.

Assim, a primeira hipótese não foi confirmada, dado que não existem diferenças significativas entre os estudantes que participaram no programa de tutoria e os alunos que não participaram no que diz respeito à percepção de suporte social dos amigos, da família, dos professores e dos outros em geral. Esta hipótese pode não se ter confirmado porque, segundo Miller (2007), um programa de tutoria deve decorrer no mínimo ao longo de seis meses, apesar de doze meses ser o tempo ideal, para que se verifiquem efeitos positivos nos tutorandos. Uma vez que o programa de tutoria utilizado neste estudo teve a duração de quatro meses antes do início da colheita dos dados, pode ser esse o motivo pelo qual não se observam os efeitos positivos esperados, tais como uma maior percepção de suporte social dos professores.

A segunda hipótese foi confirmada, uma vez que se verificou que a percepção de suporte social dos amigos, da família, dos professores e dos outros em geral se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico dos estudantes do 1º ano. Cruz (2008) realizou um estudo onde os resultados apontam que os alunos do 1º ano percebem um elevado bem-estar, que se associa a uma maior percepção de suporte social. No mesmo sentido, Fernandes (2014) menciona que quanto mais alta for a percepção do suporte social disponível mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas dos estudantes do ensino superior. Ou seja, haverá uma melhor adaptação ao curso, instituição e percurso académico, relações interpessoais com colegas e professores, o que leva a uma consequente percepção do próprio bem-estar físico e psicológico. Deste modo, perceber se a rede de suporte social do estudante do primeiro ano é funcional e se as suas percepções são positivas e elevadas pode ser o caminho para prevenir problemas de adaptação ao ensino superior, numa fase transicional desafiadora para os jovens no seu percurso desenvolvimental e vocacional.

Relativamente às diferenças de género, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na perceção de suporte social da família, que é mais elevada no género feminino. Assim, a terceira hipótese foi confirmada, embora parcialmente. Nos estudos de Cruz, Nelas, Chaves, Almeida e Costa (2016); Leal (2013) e Pimentel e Monteiro (2013), os resultados apontam que os valores de satisfação com o suporte social são mais elevados no sexo masculino. Os jovens do sexo masculino, nos estudos citados, mostram-se mais satisfeitos com as amizades e com as atividades sociais do que as raparigas. Para além disso, o estudo de Cruz (2008) evidenciou que os rapazes apresentam maior perceção de suporte social dos professores e dos amigos, dado que apresentam uma maior disponibilidade no envolvimento social. No presente estudo, não se observaram diferenças de género relativamente à perceção de suporte social dos amigos nem dos professores. No entanto, as jovens apresentam valores significativamente mais elevados de perceção e suporte social da família. As diferenças nos resultados entre os diferentes estudos pode situar-se no tipo de suporte social apreciado, uma vez que este constructo é multifatorial (Antunes & Fontaine, 2005). No presente estudo foram avaliadas as perceções de suporte social emocional, mas além deste existe o suporte social material, socialização ou convívio, informacional, etc.

A quarta hipótese não foi confirmada, uma vez que se verificou que o bem-estar psicológico e a perceção de suporte social não diferem em função do nível de escolaridade dos pais dos estudantes do 1º ano. Os resultados deste resultado não vão ao encontro do estudo de Silva et al. (2007) e Souza et al. (2012) cujos resultados verificaram que a baixa escolaridade dos pais e o baixo nível socioeconómico estão associados a um baixo bem-estar psicológico. Relativamente à associação entre o suporte social e a escolaridade dos pais não se encontraram investigações semelhantes que pudessem corroborar os dados deste estudo. Não obstante, o facto de o bem-estar psicológico e a perceção de suporte social da família, amigos, professores e outros em geral não se relacionarem com o *background* educacional da família é um indicador promissor de adaptação psicossocial dos estudantes.

Por último, a quinta hipótese revelou que o bem-estar psicológico pode ser influenciado pela perceção de suporte social dos professores e dos outros em geral. Este resultado não vai ao encontro dos estudos de Cruz (2008), cujos resultados revelaram um maior efeito da perceção de suporte social dos amigos no bem-estar, excluindo as restantes dimensões da perceção do suporte social (família, professores e outros em geral). Almeida et al. (2003) dão uma justificação para tal acontecer: quando os alunos se afastam dos pais, ficam mais livres e podem, deste modo, investir na vida universitária e no relacionamento

com os pares. Por outro lado, o estudo de Cruz (2008) também revelou, tal como o presente estudo, que os alunos do 1º ano do ensino superior evidenciam maior percepção de suporte social dos professores, o que poderá ter a ver com o facto de estes alunos chegarem à universidade e apresentarem elevadas expectativas em relação a este tipo de ensino-aprendizagem. O facto de o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior poder ser influenciado pela percepção que têm do apoio social dos professores assume relevância no contexto dos programas e projetos educativos dirigidos a esta população e que visam a maior adaptação dos estudantes ao ensino superior, designadamente os programas de tutoria.

4. Conclusão

Este último ponto consiste numa síntese dos resultados mais relevantes obtidos nesta investigação. Tendo em conta os objetivos formulados previamente, pode-se concluir que, de um modo geral, estes foram atingidos.

Os resultados encontrados no presente estudo permitem concluir que o programa de tutoria utilizado para este estudo não teve efeitos na perceção de suporte social dos estudantes do 1º ano. Uma explicação para este resultado pode ser o facto de o programa de tutoria ter curta duração à data de colheita dos dados e, desta forma, não ter surtido os efeitos positivos esperados. Ainda sobre a perceção de suporte social, os resultados revelaram que este constructo se relaciona de forma positiva com o bem-estar psicológico dos estudantes e pode mesmo prever esta variável. A literatura refere que quando existe uma elevada perceção de suporte social vai haver um maior bem-estar, o que facilita a adaptação a esta nova etapa desta população à universidade. Assim, os professores têm uma responsabilidade acrescida na relação que estabelecem com os estudantes nesta fase do seu desenvolvimento. Quanto mais elevado o suporte social, mais contribuirá para a boa adaptação psicossocial e perceção de bem-estar dos jovens estudantes.

Como o programa de tutoria é um programa pioneiro na universidade na qual foram colhidos os dados, em futuras investigações sugere-se que a amostra seja composta mais ou menos pelo mesmo número de estudantes que integrem o programa de tutoria e os que não integrem. Para além disso, seria também importante que a amostra seja composta pelo mesmo número de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, de modo a poder fazer as comparações entre géneros de forma homogénea. Seria também importante que o programa de tutoria tivesse a duração de mais tempo, pelo menos que decorresse ao longo de seis meses, tempo ideal considerado na literatura para que surtam efeitos positivos, apesar de doze meses ser o tempo ideal de duração.

5. Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003). Expetativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos na universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 3-15.
- Almeida, S. (2013). *As tutorias na escola para todos*. Relatório de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Antunes, C., & Fontaine, A. (1994/1995). Diferenças na perceção de apoio social na adolescência: Adaptação de uma escala, o “Social Support Appraisals” (ssa) de Vaux et al. (1980). *Cadernos de Consulta Psicológica, 10/11*, 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A. (2005). Perceção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia, 15* (32), 355-366.
- Berk, R., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. (2005). Measuring the effectiveness of faculty: Mentoring relationships. *Academic Medicine, 80* (1), 66-71.
- Borges, L., & Argolo, J. (2002). Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. *Avaliação Psicológica, 1*, 17-27.
- Bozionelos, N., Bozionelos, G., Polychroniou, P., & Kostopoulos, K. (2014). Mentoring receipt and personality: Evidence for non-linear relationships. *Journal of Business Research, 67*, 171-181. doi: org/10.1016/j.jbusres.2012.10.007.
- Bryant-Shanklin, N., & Brumage, N. (2011). Collaborative responsive education mentoring: Mentoring for professional development in higher education. *Florida Journal of Educational Administration & Policy, 5* (1), 42-53.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J., & Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological wellbeing and distress of university students. *Journal of American College Health, 57* (5), 536-543.
- Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 34* (4), 505-517. doi: 10.1080/03069880600942624.
- Cruz, C., Nelas, P., Chaves, C., Almeida, M., & Costa, S. (2016). O Suporte Social dos estudantes do ensino superior. *Revista de Psicologia, 1* (2), 81-88. doi: http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.235.
- Cruz, M. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: O papel do suporte social*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fernandes, F. (2014). *Ajustamento académico e suporte social: contributos para o bem-estar no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2012). Factorial validity and invariance of the GHQ12 among clinical and nonclinical samples. *Assessment, 20* (2), 219-229. doi: 10.1177/1073191112465768.

- Freitas, V., & Mota, C. (2015). Implicações da vinculação amorosa e suporte social na autoestima em jovens universitários. *Análise Psicológica*, 3 (33), 303-315.
- Graetz, B. (1991). Multidimensional properties of the General Health Questionnaire. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 26, 132-138.
- Ismail, A., Abdullah, N., Ridzwan, A., Ibrahim, W., & Ismail, Y. (2015). Effect of mentorship program on mentees: Psychosocial development. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (49), 53-65. doi: 10.18052/www.scipress.com/ILSHS.49.53.
- Leal, S. (2013). *Ideação suicida e suporte social nos estudantes da Licenciatura de Enfermagem em Coimbra*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Martin, S., & Sifers, S. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34, 940-945.
- Mccrae, R.R., & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical perspectives*. New York: The Guilford Press.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Nunes, M. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pais Ribeiro, L. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Placebo Editora.
- Pimentel, H., & Monteiro, C. (2013). O estudante do ensino superior e a promoção da saúde: A importância do autoconceito e da satisfação com o suporte social. In: C. Albuquerque (Org.), *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: Realidades e Perspetivas* (pp. 329-338). Viseu: Escola Superior de Saúde, IPV.
- Rosa-Rodríguez, Y., Cartagena, N., Peña, Y., Berrios, A., & Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (1), 31-43. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (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.
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, R., Horta, B., Pontes, L., Faria, A., Souza, L., Cruzeiro, A., & Pinheiro, R. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*, 23 (5), 1113-1118.

- Souza, L., Maragalhoni, T., Quincoses, M., Jansen, K., Cruzeiro, A., Ores, L., Silva, R., Pinheiro, R. (2012). Bem-estar psicológico de jovens de 18 a 24 anos: fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*, 28 (6), 1167-1174.
- Tomás, R., Ferreira, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48 (2), 87-107.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Conceções e práticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (7), 75-88.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPsi*, 11 (2), 139-152.
- Worsley, A., & Gribbin, C. (1977). A factor analytic study of the twelve item General Health Questionnaire. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 11 (4), 269-272.

Considerações finais

Através da realização da presente investigação pode-se concluir que apresentar uma percepção elevada de bem-estar psicológico é benéfico a vários níveis. Na população universitária, em específico, o bem-estar psicológico contribui para uma melhor adaptação ao ensino superior, um melhor relacionamento interpessoal e conseqüente melhor sucesso e rendimento académico.

Outro ponto que ressalta do primeiro artigo é a prática da atividade física. Na população universitária verifica-se uma taxa elevada de inatividade física, dado que deixa de ser obrigatória. No entanto, tendo em conta os benefícios aos vários níveis da atividade física, torna-se importante que as universidades adotem medidas de iniciação ou continuação da prática de exercício físico e, desta forma, promover o bem-estar físico e conseqüente bem-estar psicológico dos estudantes.

Relativamente à percepção de suporte social, pode-se concluir que é um constructo essencial na adaptação ao ensino superior. De facto, os amigos, a família e os professores são o suporte dos estudantes quando transitam para a universidade. Ter uma elevada percepção de suporte social ajuda o aluno nos relacionamentos com os pares, nas atividades extracurriculares oferecidas pela universidade, e ajuda o aluno a sentir-se bem consigo próprio e um conseqüente bem-estar psicológico.

Como se pode verificar, o bem-estar psicológico é um constructo que se relaciona de forma positiva com a prática regular de atividade física e com a percepção de suporte social, resultado confirmado neste estudo.

No que diz respeito à tutoria, não se verificaram efeitos positivos do programa de tutoria utilizado neste estudo relativamente ao bem-estar psicológico e à percepção de suporte social. No entanto, a literatura aponta que, de facto, a tutoria no ensino superior pode ajudar os estudantes a ter uma estabilidade emocional muito mais consistente, isto significa que certas particularidades, como a calma, a paciência, a confiança e uma perspetiva positiva de enfrentar situações ficam mais fortes. Desta forma, seria importante que as universidades não fossem apenas uma transmissão de conhecimentos científicos, mas também que respondessem aos diversos problemas dos estudantes através da implementação de programas de aconselhamento e tutoria, de modo a promover o bem-estar, o sucesso académico e evitar o abandono escolar.

Terminada esta investigação, verifica-se que os objetivos formulados previamente foram alcançados com sucesso. Considero que este estudo seja relevante para perceber um pouco mais acerca da relação do bem-estar psicológico com a prática de atividade física e com a percepção de suporte social dos estudantes universitários. Perceber um pouco mais há cerca destes pontos pode ajudar o psicólogo educacional a adotar medidas para ir de encontro aos problemas mencionados pelos estudantes, como por exemplo adotar e implementar programas de aconselhamento. É importante que o psicólogo educacional ofereça as contribuições da Psicologia para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

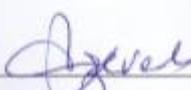
ANEXOS

Anexo 1 – Aprovação da Comissão de Ética para a realização do estudo

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO	
Comissão de Ética da UTAD 	
Parecer da Comissão de Ética N:	5/2016
Data:	22.01.2016
Assunto:	Doc34/CE/2015 Projeto de mestrado "Efeitos de um programa de tutoria no bem-estar, adaptação e sucesso académico de estudantes do ensino superior"
Requerente:	Ana Costa, Raquel Bento, Janete Tomaz; Ana Lúcia Costa; Aleida Barros/ Coord: Maria João Monteiro; Cristina Antunes; Ricardo Barroso; José Gomes da Costa

Considerando as vantagens para o sucesso académico dos estudantes da UTAD e para a melhoria do ensino e aprendizagem na instituição, a CE nada tem a por ao desenvolvimento do projeto.

Pela Comissão de Ética
A Presidente da Comissão



Maria da Conceição Azevedo

Anexo 2

Tabela 1:

Análise descritiva dos itens do questionário *GHQ-12*

Itens	Mínimo	Máximo	M±DP	Skewness	Kurtosis
Item 1	1	4	2,53±0,58	0,131	-0,545
Item 2	1	4	2,68±0,91	-0,187	-1,073
Item 3	1	4	2,91±0,70	-0,342	0,106
Item 4	1	4	3,09±0,64	-0,213	-0,113
Item 5	1	4	3,12±0,79	0,326	-1,078
Item 6	1	4	2,76±0,80	-0,039	-0,760
Item 7	1	4	2,96±0,65	-0,017	-0,489
Item 8	1	4	2,91±0,63	-0,056	-0,188
Item 9	1	4	3,06±0,82	0,306	-0,997
Item 10	1	4	3,03±0,84	0,319	-0,951
Item 11	1	4	3,50±0,73	1,141	-0,050
Item 12	1	4	2,93±0,66	-0,216	0,066

Anexo 3

Tabela 2:

Regressão linear

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,425 ^a	,180	,168	4,74799

a. Predictors: (Constant), Está ou não no programa de tutoria, Percepção de Suporte Social da Família, Percepção de Suporte Social dos Professores, Percepção de Suporte Social dos Amigos, Percepção de Suporte Social dos Outros em Geral