

Escola Superior de Gestão de Tomar

Fatores críticos de sucesso e bem-estar em alunos do ensino superior

Dissertação de Mestrado

Pedro Maria Themudo de Abreu

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Tomar, Outubro de 2021



Escola Superior de Gestão de Tomar

Fatores críticos de sucesso e bem-estar em alunos do ensino superior

Dissertação de Mestrado

Pedro Maria Themudo de Abreu

Orientado por:

Prof. Doutor Sílvio Manuel da Rocha Brito, IPT

*Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Tomar para cumprimento dos
requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos
Humanos*

Dedico este trabalho ao Sr. Eng. Manuel Ortigão

AGRADECIMENTOS

Aos contribuintes portugueses e europeus, por financiarem parte dos meus estudos de mestrado.

Ao Instituto Politécnico de Tomar, por me acolher e disponibilizar tantos recursos.

Ao professor Sílvio Manuel Brito, pelos gestos e palavras de ânimo.

À professora Ana Luísa Junça da Silva, por me ter apoiado e tornado possível chegar a esta fase.

Aos meus amigos vivos e mortos, por o serem.

Aos meus irmãos, por me acompanharem.

Aos meus pais, por se darem completamente.

À minha mulher, por me abraçar sempre.

Aos meus filhos, por serem divertidos e me fazerem ver o que realmente importa.

RESUMO

O presente estudo procurou aprofundar o conhecimento científico acerca da satisfação dos estudantes do ensino superior e perceber o modo como esta é influenciada pelos recursos sociais e organizacionais em ambiente académico, à luz do *Job-demand and resource model*. O objetivo foi (1) analisar o impacto dos recursos sociais e organizacionais no *engagement* académico e na satisfação com o curso, e; (2) testar o papel moderador do capital psicológico na mediação do *engagement* académico sobre a relação entre recursos e satisfação. Para dar resposta aos objetivos, conduziu-se um estudo de natureza quantitativa correlacional, onde participaram 840 estudantes do ensino superior. Os resultados mostraram que os recursos sociais e organizacionais predizem a satisfação com o curso, mas de forma indireta, isto é, através do *engagement* académico. Adicionalmente, os resultados evidenciaram que a relação indireta entre os recursos (sociais e organizacionais) e a satisfação através do *engagement* académico é condicional aos níveis de capital psicológico do indivíduo, de tal forma, que se torna mais forte para aqueles que apresentaram níveis mais elevados de capital psicológico, comparativamente aos que apresentaram níveis mais baixos de capital psicológico. O *design* cross-sectional do estudo é uma limitação, contudo este apresenta algumas diretrizes para a prática académica e organizacional, nomeadamente no que diz respeito à relevância dos recursos para o aumento do *engagement* académico e, consequentemente, da satisfação. As conclusões deste estudo podem contribuir para a orientação dos atores das instituições de ensino superior (IES) numa intervenção mais assertiva relativamente às ações de promoção da satisfação dos alunos. Os níveis de satisfação podem ser tratados como indicadores de qualidade da instituição, além de posicionar a IES como uma organização saudável.

Palavras-chave: Recursos Sociais; Recursos Organizacionais; *Engagement* Académico; Capital Psicológico; Satisfação; Mediação Moderada.

ABSTRACT

This study sought to deepen the scientific knowledge about the satisfaction of higher education students and to understand how it is influenced by social and organizational resources in an academic environment, in the light of the Job-demand and resource model. The objective was (1) to analyze the impact of social and organizational resources on academic *engagement* and course satisfaction, and; (2) test the moderating role of psychological capital in mediating academic *engagement* on the relationship between resources and satisfaction. In order to respond to the objectives, a correlational quantitative study was carried out, in which 840 higher education students participated. The results showed that social and organizational resources predict course satisfaction, but indirectly, that is, through academic *engagement*. Additionally, the results showed that the indirect relationship between resources (social and organizational) and satisfaction through academic *engagement* is conditional on the individual's psychological capital levels, in such a way that it becomes stronger for those with higher levels psychological capital, compared to those with lower levels of psychological capital. The cross-sectional design of the study is a limitation, however it presents some guidelines for academic and organizational practice, namely with regard to the relevance of resources to increase academic *engagement* and, consequently, satisfaction. The conclusions of this study can contribute to the orientation of actors from higher education institutions in a more assertive intervention regarding actions to promote student satisfaction. Levels of satisfaction can be seen as an institution's quality index, in addition to positioning the university as a healthy organization.

Keywords: Social Resources; Organizational Resources; Academic *Engagement*; Psychological Capital; Satisfaction; Moderate Mediation

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE.....	x
INTRODUÇÃO	14
MÉTODO	24
RESULTADOS.....	27
DISCUSSÃO	34
BIBLIOGRAFIA.....	38
ANEXOS (QUESTIONÁRIOS)	42

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo JD-R model of work <i>engagement</i> (adaptado de Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007	16
Figura 2 - Modelo circumplexo do afecto (adaptado de Russel, 1980).....	19
Figura 3 - Modelo teórico dos factores que predizem a satisfação em estudantes universitários.....	23
Figura 4 - Modelo de mediação entre os recursos sociais e a satisfação através do <i>engagement</i>	29
Figura 5 - Modelo de mediação entre os recursos organizacionais e a satisfação através do <i>engagement</i> ...	30
Figura 6 - Mediação moderada – Recursos sociais.....	32
Figura 7 - Mediação moderada – Recursos organizacionais.....	33

Índice de tabelas

Tabela 1 - Estatística descritiva	27
Tabela 2 - Modelo de mediação moderada – recursos sociais	31
Tabela 3 - Modelo de mediação moderada – Recursos organizacionais	32

Índice de siglas e abreviaturas

IES – Instituições de ensino superior

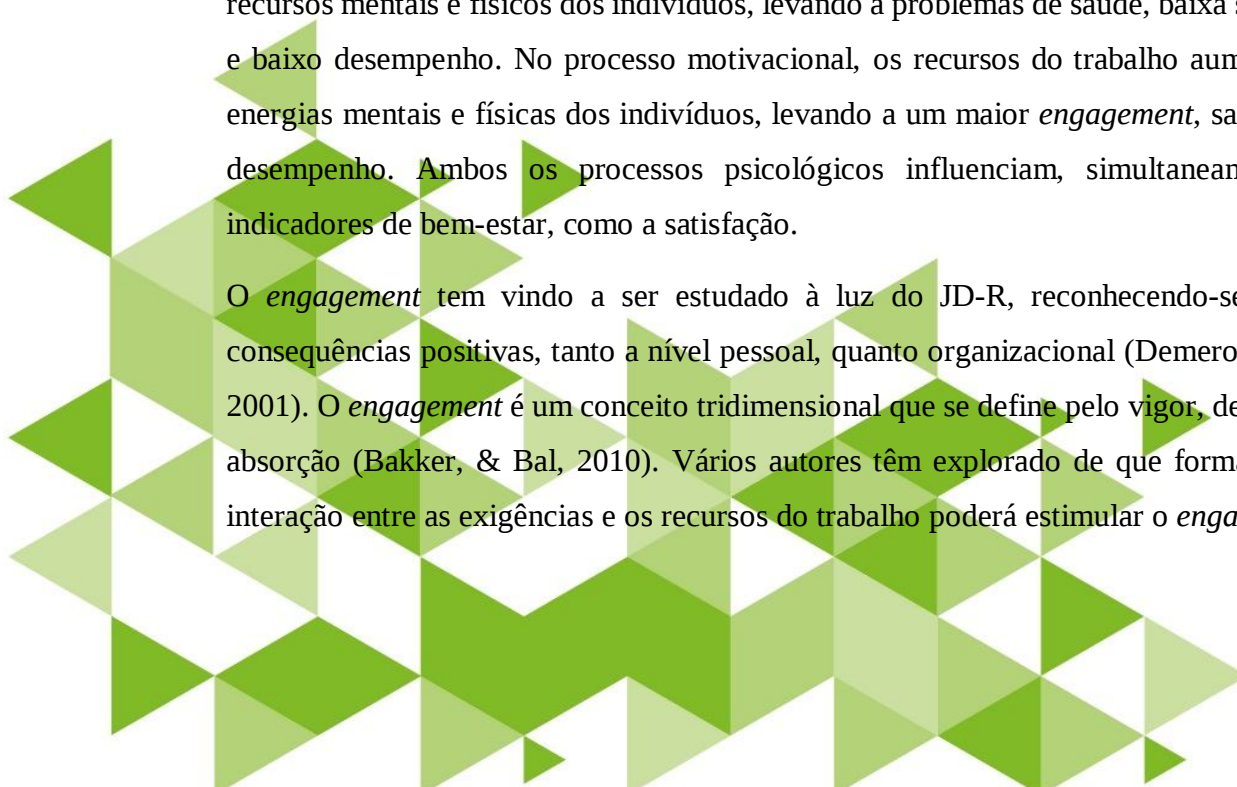
JD-R - Job-demand and Resource model

INTRODUÇÃO

O desempenho dos estudantes no ensino superior é um fator crítico de sucesso, não só individual, mas institucional. As instituições de ensino superior, juntamente com os investigadores têm reconhecido a importância de assegurar condições para o sucesso dos estudantes (e.g., Shahmoradi, et al., 2018).

O modelo das exigências e recursos do trabalho (*Job-Demand and Resource Model*; JD-R; Bakker & Demerouti, 2007) permite compreender como é que os recursos podem ter impacto positivo sobre a satisfação e o desempenho. O modelo propõe que, em contexto de trabalho, existem exigências e recursos. As exigências são prerrogativas estruturais ou psicológicas (e.g., sobrecarga de trabalho) associadas a requisitos de papéis, expectativas ou normas, às quais os indivíduos devem responder através do esforço físico ou mental. Por outro lado, os recursos são formas de suporte estrutural ou psicológico (e.g., autonomia) que facilitam o desempenho, reduzem as exigências ou criam recursos adicionais (Bakker & Demerouti, 2007; Voydanoff, 2005). O modelo JD-R é baseado na premissa de que todas as características do trabalho podem ser classificadas como exigências ou recursos. Como tal, as exigências e os recursos influenciam o bem-estar do indivíduo através de dois mecanismos de mediação, um motivacional, por exemplo através do *engagement*, e outro do enfraquecimento da saúde (e.g., *burnout*). Quando ocorre um enfraquecimento da saúde, muitas exigências de trabalho tendem a esgotar os recursos mentais e físicos dos indivíduos, levando a problemas de saúde, baixa satisfação e baixo desempenho. No processo motivacional, os recursos do trabalho aumentam as energias mentais e físicas dos indivíduos, levando a um maior *engagement*, satisfação e desempenho. Ambos os processos psicológicos influenciam, simultaneamente, os indicadores de bem-estar, como a satisfação.

O *engagement* tem vindo a ser estudado à luz do JD-R, reconhecendo-se as suas consequências positivas, tanto a nível pessoal, quanto organizacional (Demerouti, et al., 2001). O *engagement* é um conceito tridimensional que se define pelo vigor, dedicação e absorção (Bakker, & Bal, 2010). Vários autores têm explorado de que forma é que a interação entre as exigências e os recursos do trabalho poderá estimular o *engagement* e,



consequentemente, *outcomes* pessoais relevantes, como a satisfação (e.g., Borst, et al., 2019; Kaiser, et al., 2020).

O *engagement* tem sido, frequentemente, associado ao capital psicológico (e.g., Luthans, et al., 2016). O capital psicológico tem sido definido como um conjunto de quatro características individuais, o otimismo, a resiliência, a autoeficácia e a esperança. Vários autores têm estudado o capital psicológico enquadrando-o no JD-R para perceber de que forma este interage com as exigências e os recursos, de forma a estimular a satisfação (e.g., Van Steenbergen, et al., 2018).

Estes estudos têm-se focado essencialmente no contexto organizacional (e.g., Borst, et al., 2019). No entanto, há poucos estudos que usem o JD-R para analisar o impacto motivacional dos recursos, no *engagement* académico, e na satisfação, em contexto universitário. Os estudantes universitários são pré-profissionais podendo, por isso, ser estudados com modelos teóricos semelhantes aos de contextos de trabalho. À semelhança do contexto laboral, considerar o bem-estar dos alunos nas instituições do ensino superior (IES) é crucial porque, não só poderá melhorar o sucesso académico dos alunos, como também poderá ser tratado como um indicador de qualidade da instituição, posicionando a IES como uma organização saudável.

A presente dissertação teve como objetivo analisar de que forma os recursos (pessoais, organizacionais e sociais) se poderão relacionar com a satisfação de estudantes do ensino superior. Especificamente, pretendeu-se analisar: (1) o papel mediador do *engagement* académico na relação entre os recursos sociais e organizacionais e a satisfação, e (2) o papel moderador do capital psicológico na relação entre os recursos sociais e organizacionais e a satisfação através do *engagement* académico.

O modelo concetual usado é inspirado na Teoria da Cognição Social de Albert Bandura, pois coloca o uso de recursos pessoais e contextuais, em primeiro lugar, para responder às exigências contextuais. O modelo considera diferentes níveis de análise. Por um lado, práticas ou estratégias organizacionais, que nas IES são traduzidas em serviços de apoio e de relações interpessoais. Além disso, na perspetiva do aluno, são consideradas variáveis de bem-estar pessoal (*engagement* e satisfação), as quais são explicadas no uso adequado dos recursos pessoais (capital psicológico). De outra perspetiva, podem avaliar-se os resultados no nível institucional, considerando o sucesso organizacional baseado na satisfação, como indicador de qualidade do ensino.

Enquadramento teórico

Job-Demand and Resource Model (JD-R) e Satisfação

O modelo de exigências e recursos (JD-R) tem sido amplamente usado para estudar preditores do bem-estar no trabalho, o *engagement* e resultados a nível individual (desempenho) e organizacional (produtividade) (e.g., Bakker & Demerouti, 2017). Este é um modelo heurístico que procura predizer de que forma o bem-estar do indivíduo pode ser determinado por dois conjuntos específicos de características do trabalho (as exigências e os recursos) (Figura 1).

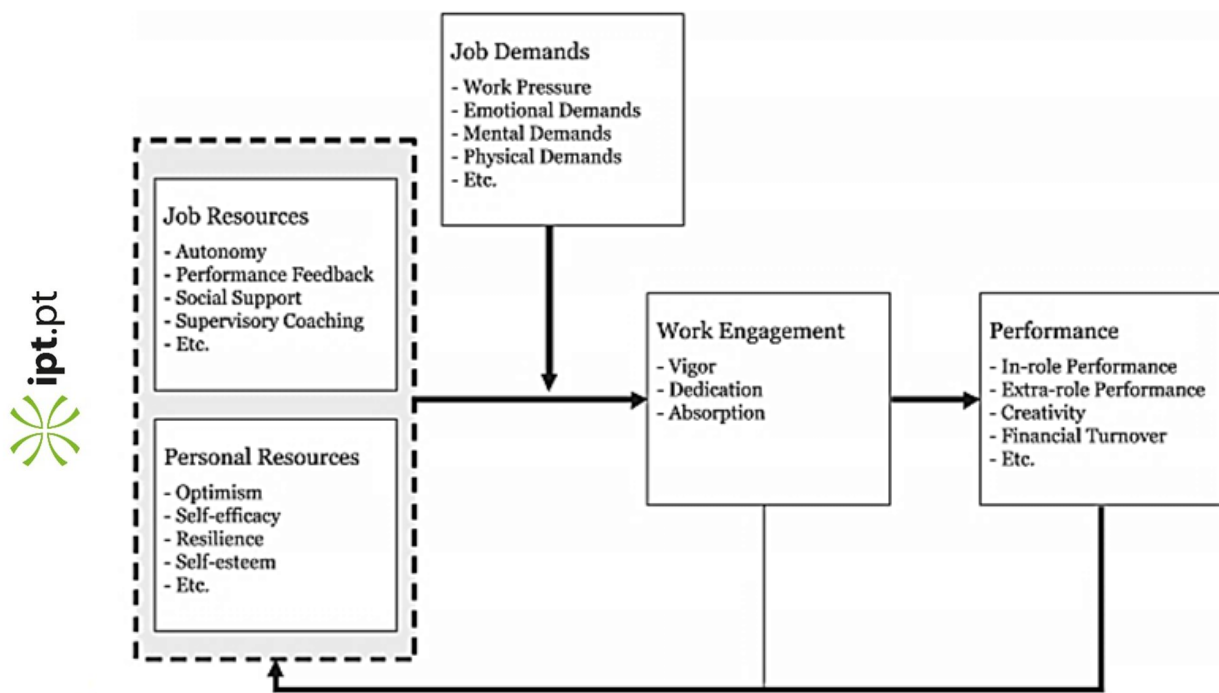


Figura 1. Modelo JD-R model of work engagement (adaptado de Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007)

A primeira premissa do modelo é que as características do trabalho podem ser categorizadas como *exigências* ou *recursos* de trabalho. As exigências do trabalho, geralmente, criam *tensão* e *stress* no trabalho, o que requer esforço para lidar com as mesmas, enquanto os recursos do trabalho dão suporte para a realização das metas e estão associados ao crescimento pessoal (Demerouti et al., 2001).

As **exigências** são prerrogativas estruturais ou psicológicas associadas a requisitos de papéis, expectativas ou normas às quais os indivíduos devem responder através do esforço físico ou mental. Ou seja, aspetos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforço físico ou psicológico, cognitivo ou emocional por parte do indivíduo e que representarão um custo fisiológico ou psicológico - como por exemplo o excesso de carga de trabalho ou prazos apertados. Embora não sejam intrinsecamente negativas, as exigências do trabalho podem transformar-se em fontes de *stress* quando, para lhes responder, o indivíduo despende de um nível de esforço, do qual não consegue recuperar adequadamente (Bakker, & Bal, 2010). Os **recursos** são formas de suporte estrutural ou psicológico que podem ser usados para facilitar o desempenho, reduzir as exigências ou gerar recursos adicionais (Bakker & Demerouti, 2007; Voydanoff, 2005). Ou seja, são aspetos que contribuem para atingir os objetivos do trabalho, estimular o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento. Estes recursos podem situar-se em vários níveis: organização (salário, carreira, oportunidades); relações interpessoais e sociais (acompanhamento dos supervisores, apoio dos colegas); organização do trabalho (clareza da função, participação na tomada de decisões); tarefas (feedback acerca do desempenho, variedade das tarefas); e recursos pessoais (otimismo, estratégias de *coping*, capital psicológico) (Bakker & Demerouti, 2007). O JD-R defende que os recursos podem desempenhar o papel de amortecedor relativamente a diversas exigências das condições de trabalho. Estes conjuntos, *exigências* e recursos, relacionam-se negativamente.

A segunda premissa do modelo sugere que as exigências do trabalho estão associadas a um processo de desequilíbrio da saúde (exaustão emocional) e os recursos do trabalho estão associados a um processo motivacional (*engagement*).

Terceiro, os recursos amortecem os efeitos negativos das exigências do trabalho no *burnout*. Os recursos também têm sido considerados importantes, em particular, quando as exigências são elevadas, pois aumentam o *engagement* no trabalho (Bakker, 2015). Além disso, o *stress* provocado pelas exigências parece estar negativamente relacionado com desempenho, enquanto a motivação está positivamente relacionada com o desempenho (Bakker & Demerouti, 2017). O modelo também sugere algo que Bakker (2015) descreveu como o “loss cycle of job demands and exhaustion” and the “gain cycle of job resources and *engagement*” (p. 723). Indivíduos motivados trabalham ativamente para melhorar a sua situação de trabalho, através da sua transformação (*job crafting*), o

que, por sua vez, leva a um aumento de recursos e maior motivação. Indivíduos tensos fazem o oposto, ou seja, enfraquecem a sua posição ao mostrar um comportamento autodestrutivo, tendo mais exigências e, conseqüentemente, mais *stress* (Bakker & Demerouti, 2017). Considerando isso, é do interesse das organizações, dos indivíduos, e também dos usuários dos serviços, manter as exigências do trabalho baixas, e proporcionar recursos suficientes.

O JD-R tem sido demonstrado empiricamente. Por exemplo, Vander Elst (2016) usou o JD-R para evidenciar que as exigências do trabalho estavam positivamente relacionadas com o *burnout*, enquanto os recursos estavam negativamente relacionados com o *burnout* e positivamente com o *engagement*.

Entre os recursos de trabalho mais estudados e reconhecidos parecem estar a autonomia no trabalho e o suporte social (Bakker et al., 2005). O suporte social é, provavelmente, a mais reconhecida variável situacional capaz de funcionar como amortecedor de situações negativas (Torp et al., 2018). Na presente dissertação iremos focar-nos nos recursos sociais (e.g., suporte por parte dos professores e ajuda por parte de profissionais dentro das instituições) e organizacionais (e.g., fornecimento de material ou condições físicas adequadas para as aulas).



De acordo com o JD-R (Bakker, 2007), as exigências quando equilibradas com os recursos existentes, permitem melhorar o bem-estar e o desempenho. Assim, a um aumento dos recursos, corresponderá um aumento na satisfação (Tims, 2013).

A **satisfação** pode ser definida como um estado emocional, de prazer, ou positivo resultante da avaliação que o indivíduo faz acerca das suas experiências (Locke, 1976), ou sucintamente, como a avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho e respetivo contexto (McShane & Von Glinow, 2010). No geral, a satisfação está relacionada com o grau de afeto de um indivíduo para o seu trabalho ou curso (Spector, 1997). Um aspeto relevante na definição da satisfação está relacionado com as expectativas, ou seja, pode dizer-se que há satisfação quando a pessoa sente que tem um desempenho ou outro resultado que corresponde às suas expectativas (Ilyas & Arif, 2013).

A satisfação tem sido enquadrada dentro do bem-estar subjetivo, que se refere especificamente à “avaliação do indivíduo sobre sua própria vida - e inclui satisfação (tanto global, como a satisfação com domínios específicos, como o trabalho ou o curso), a presença de experiências afetivas positivas e a relativa ausência de experiências afetivas

negativas” (Lucas, et al., 2004, p. 189). A satisfação com a vida pode ser definida como uma avaliação cognitiva da qualidade de vida, em geral, dos indivíduos com base nos seus próprios padrões (Pavot & Diener 1993). O afeto positivo refere-se a uma elevada frequência de emoções positivas (e.g., alegria, excitação), enquanto o afeto negativo baixo está relacionado com uma baixa frequência de emoções negativas (e.g., raiva, ansiedade) (Diener, et al., 1985).

O modelo circumplexo do afeto (Russel, 1980), estudou as questões das emoções, e da forma como estas influenciam os comportamentos (ver Figura 2). O modelo sugere que o afeto resulta do cruzamento de dois eixos: o eixo do prazer (positivo vs. negativo) e o eixo da ativação (alta vs. baixa). Assim, as emoções podem ser positivas com alta, ou baixa ativação, e negativas, também com alta e baixa ativação. A diferença entre a alta e baixa ativação está na predisposição comportamental sendo que uma elevada ativação (e.g., entusiasmo, ansioso) predispõe o indivíduo para a ação, ou seja, torna-o mais ativo, enquanto uma baixa ativação, torna-o mais passivo (e.g., calmo; triste).

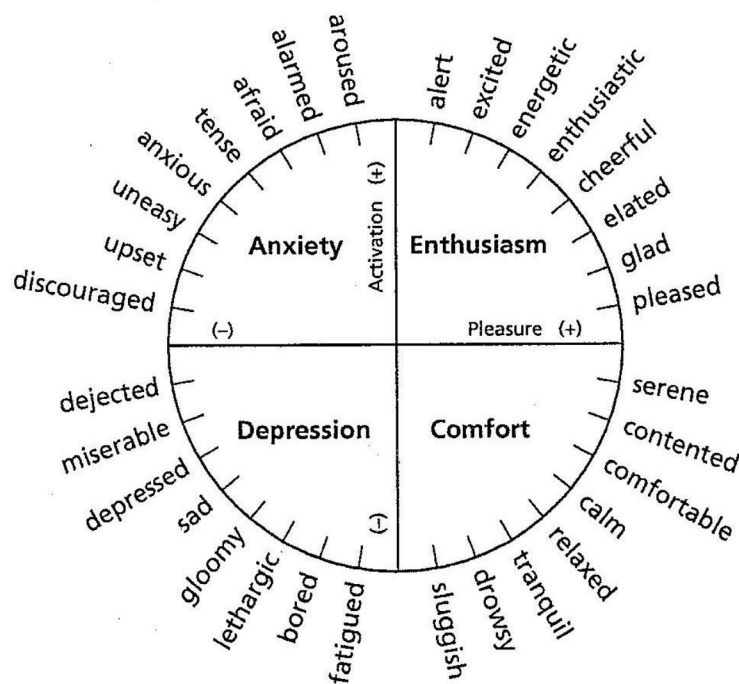


Figura 2. Modelo circumplexo do afecto (adaptado de Russel, 1980).

Marsh e Roche (1997) desenvolveram um modelo complexo, dividido em vários fatores, para definir a percepção de satisfação dos alunos do ensino superior. Entre os fatores identificados estavam o valor de aprendizagem, o entusiasmo do professor, o relacionamento e a interação, a organização, suporte e avaliação.

Um estudo mostrou que os alunos que interagiam mais frequentemente com outros colegas, e sentiam mais suporte do corpo docente, evidenciavam maior satisfação (Shea, et al., 2004). Similarmente, Bangert (2006) identificou quatro fatores associados à satisfação no ensino superior: suporte para as tarefas, *engagement* e suporte social (dos colegas e dos professores). Assim, com base na literatura definiram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: os recursos (sociais e organizacionais) predizem, positiva e significativamente, a satisfação.

***Engagement* académico como mediador**



O *engagement* é um estado afetivo positivo e gratificante de bem-estar face ao trabalho (Leiter & Bakker, 2010), caracterizado por aspetos físicos, emocionais e cognitivos divididos por três dimensões: (1) *vigor* refere-se aos aspetos físicos e envolve elevados níveis de energia, resiliência mental no trabalho, a vontade de investir esforço e persistência face às dificuldades; (2) *dedicação* refere-se aos aspetos emocionais e inclui o sentido de importância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio, e; (3) *absorção* que se refere aos aspetos cognitivos e envolve a concentração e alegria no trabalho, a percepção de que o tempo passa mais rápido do que o habitual e a dificuldade em “desligar-se” das atividades.

Em contexto académico, o *engagement* tem sido definido como "the extent to which students are contributing to activities" (Vinson et. al, 2010, p. 131), ou "the extent to which students are actively involved in a variety of educational activities that are likely to lead to high quality learning" (Coates, 2005, p. 26).

Um indivíduo com elevados níveis de *engagement* pode estudar mais horas comparativamente a um com níveis mais baixos sem, contudo, ser obcecado com o estudo (Van Steenbergen, et al., 2017). Para além de não descuidarem a sua vida social, os

indivíduos com níveis de *engagement* elevados tendem a ter interesse por atividades fora do âmbito acadêmico, como *hobbies* ou voluntariado (e.g., Schaufeli, 2013).

Kuh (2009) afirmou que o *engagement* do aluno envolve um elevado nível de participação e uma elevada qualidade de esforço colocada no processo de aprendizagem. Para o *engagement* ser estimulado deve haver condições de suporte que proporcionem recursos aos estudantes, como atividades interessantes e motivadoras para os mesmos. Os recursos sociais parecem promover a autonomia dos alunos, o que lhes permite ter maior interesse pessoal nas atividades e aumentar o *engagement* (Pink, 2009).

De acordo com o JD-R, um indivíduo com elevados níveis de *engagement* consegue, mais facilmente, obter satisfação das suas atividades (e.g., Joo, & Lee, 2017; Lane, et al., 2021). A energia é direcionada para as atividades fomentando a satisfação com as mesmas. Hossen et al. (2020) sugeriu também que o *engagement* influencia positivamente a satisfação. Assim, com base na literatura empírica sobre *engagement* e satisfação definiu-se que:

Hipótese 2: O *engagement* prediz, positiva e significativamente, a satisfação.

É sugerido que os recursos sociais e organizacionais permitem, ao indivíduo desenvolver o seu vigor, dedicação e absorção face às atividades (e.g., Bakker, & Bal, 2010). Outros estudos, baseados no JD-R têm mostrado que o *engagement* é um processo motivacional que liga os recursos à obtenção de satisfação, e outros indicadores positivos (e.g., Bakker, & Albrecht, 2018; Schaufeli, 2017). Xanthopoulou, Bakker, Demerouti e Schaufeli (2009), numa amostra de colaboradores holandeses de uma empresa de engenharia eletrotécnica, mostraram que os recursos pessoais e sociais tinham uma relação positiva com o *engagement* e com a satisfação.

Sabendo-se que os recursos permitem que os indivíduos lidem mais facilmente com as exigências (Bakker & Demerouti, 2008; Hakanen, Bakker, & Demerouti, 2005) e, por outro lado, que o *engagement* é um processo mediador na relação entre os recursos e indicadores positivos (tal como foi proposto pelo JD-R), neste estudo hipotetiza-se que:

Hipótese 3a: a relação entre os recursos sociais e a satisfação é mediada pelo *engagement*;

Hipótese 3b: a relação entre os recursos organizacionais e a satisfação é mediada pelo *engagement*.

Capital psicológico como moderador

O capital psicológico tem sido associado quer ao *engagement*, quer à satisfação (e.g., Luthans, et al., 2019). Este tem sido definido como um estado psicológico caracterizado pela auto-eficácia, optimismo, esperança e resiliência (Luthans, 2002).

A auto-eficácia é a crença na capacidade pessoal para realizar eficazmente uma determinada atividade (Bandura, 2006). A auto-eficácia está associada à vontade para exercer esforços na persecução de um objetivo, pelo facto de o indivíduo se julgar capaz de o alcançar. Esta dimensão do capital psicológico está positivamente relacionada com o desempenho (Stajkovic, & Luthans, 1998) e com a satisfação (Judge, & Bono, 2001). O otimismo é um processo cognitivo que implica a expectativa de resultados positivos e parece estar positivamente associado ao desempenho, satisfação e felicidade (e.g., Youssef, & Luthans, 2007). A esperança é caracterizada pela força motivacional através de um pensamento positivo que permite que o indivíduo inicie e mantenha o esforço face a uma meta tendo, por outro lado, a capacidade de ponderar e tomar diferentes caminhos na sua persecução, quando necessário (Luthans, et al., 2007). A esperança também parece estar positivamente associada ao desempenho, satisfação e *engagement* (e.g., Luthans, et al., 2007; Luthans, et al., 2005; Luthans, et al., 2008). Por fim, a resiliência refere-se à capacidade de o indivíduo lidar eficazmente com as adversidades (Cunha, et al., 2020). O indivíduo resiliente, mesmo quando tem que enfrentar acontecimentos *stressantes*, negativos ou inesperados, sai fortalecido com êxito, apesar da exposição ao *stress* (Luthans, et al., 2019). A resiliência tem sido, frequentemente, associada ao aumento da satisfação (Larson, & Luthans, 2006) e do *engagement* (Vîrgă, et al., 2020).

Vários estudos têm mostrado que as quatro componentes do capital psicológico estão positivamente associadas à satisfação e ao *engagement* (Luthans, et al., 2019).

Assim, indivíduos com um elevado capital psicológico parecem estar mais predispostos a mobilizar os seus recursos pessoais para alcançar o sucesso e, como tal, terão níveis de *engagement* e satisfação mais altos (Vîrgă, et al., 2020). Ouweneel e colaboradores (2012,) num estudo realizado com 200 colaboradores de uma universidade holandesa,

evidenciaram o efeito preditivo da esperança, do otimismo e da autoeficácia no *engagement*. Noutro estudo, Herbert (2011) através de uma amostra de 209 trabalhadores sul-africanos, do setor da construção civil, mostrou que o capital psicológico, em particular, o otimismo e a autoeficácia, influenciavam positivamente o *engagement*. Também Hogdes (2010), numa amostra de 297 colaboradores de uma empresa do sector financeiro, mostrou a associação positiva entre o *engagement* e o capital psicológico após formações de curta duração. Harris, em 2012, demonstrou também esta relação, com uma amostra de indivíduos do sector automóvel, na África do Sul. Harris (2012) mostrou que o *engagement* parecia ter maior influência sobre a autoeficácia, a esperança e a resiliência. Sweetman e Luthans (2010) consideraram que indivíduos com elevado capital psicológico têm tenacidade, persistência e crença no futuro. A capacidade de, perante desafios novos, continuarem a ter esperança e a acreditar que coisas boas acontecerão influi, certamente, na satisfação. Ngwenya e Pelsers (2020), num estudo feito no sector das manufaturas, no Zimbabué mostraram que o capital psicológico influenciava positivamente os níveis de *engagement* e a satisfação. Outros estudos têm mostrado que o capital psicológico modera a relação entre o *engagement* e vários indicadores, como o desempenho (Aybas, & Acar, 2017).

Com base no JD-R e na literatura empírica, espera-se que (Figura 3), os recursos sociais e organizacionais sejam relevantes para promover o *engagement* e, consequentemente a satisfação dos estudantes do ensino superior, contudo esta relação pode ser influenciada pelo capital psicológico dos estudantes.

Hipótese 4a: o efeito indireto dos recursos sociais sobre a satisfação através do *engagement* é dependente da moderação do capital psicológico, de tal forma que este é mais forte para indivíduos com níveis mais elevados de capital psicológico.

Hipótese 4b: o efeito indireto dos recursos organizacionais sobre a satisfação através do *engagement* é dependente da moderação do capital psicológico, de tal forma que este é mais forte para indivíduos com níveis mais elevados de capital psicológico.

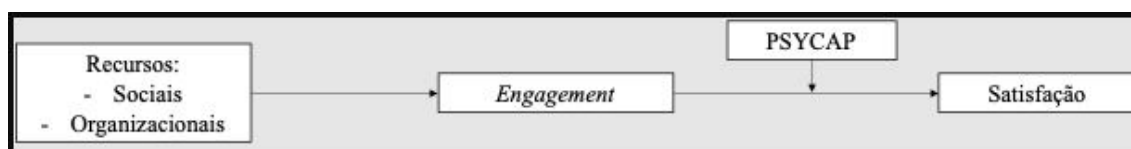


Figura 3. Modelo teórico dos factores que predizem a satisfação em estudantes universitários

MÉTODO

Realizou-se um estudo quantitativo, de natureza correlacional, com recurso a um questionário aplicado online. A amostra em estudo foi uma amostra não probabilística de conveniência.

Participantes e Procedimento

Participaram neste estudo 840 estudantes do ensino superior, dos quais 54% eram do sexo feminino. A maioria dos estudantes vinham de cursos de engenharia informática e de computadores (13%), química (12%), aeroespacial (11%), e mecânica (10%), e frequentavam o terceiro ano (27%), seguidos dos que frequentavam o primeiro ano (24%). Cerca de 76% eram apenas estudantes, face a 23% que disseram ser trabalhadores-estudantes. A maior parte dos estudantes tinha entre 20 a 25 anos de idade (80%).

Os questionários foram enviados, através do email institucional, para duas instituições de ensino superior nacionais (ISCTE-IUL e Instituto Superior Técnico). Ambas deram permissão, e enviaram internamente, para os alunos dos cursos de engenharia responderem. O email explicava o objetivo do estudo (estudar a realidade académica em contexto pandémico) e assegurava o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Como não sabemos quantos emails as instituições enviaram internamente, não temos base para calcular a taxa de resposta.



Instrumentos de medida

Capital psicológico

Para medir o capital psicológico foi usada a versão curta do PSYCAP (Luthans, et al., 2007) com três itens para medir cada uma das dimensões (autoeficácia (e.g., “Sinto-me confiante em partilhar informação com os outros sobre os meus estudos”); esperança (e.g., “Atualmente acho que estou a ter bastante êxito nos meus estudos”); resiliência (e.g., “Normalmente, fico calma/o perante aspetos *stressantes* dos meus estudos); otimismo (e.g., “No que refere aos meus estudos, estou otimista sobre o que me vai acontecer no

futuro”), cujas respostas se inseriam numa escala de Likert de sete pontos (0 – “completamente em desacordo”; 6 – “completamente de acordo”). A consistência interna da escala foi .87.

Recursos Organizacionais e Sociais

Para medir os recursos organizacionais e sociais utilizou-se a escala de recursos das IES e sociais (Salanova et al., 2005). A dimensão que media os recursos sociais, incluía oito itens (e.g., “boas relações com os colegas”) e a dimensão que media os recursos organizacionais incluía cinco itens (e.g., “disponibilidade de bolsas e outras ajudas económicas”). Estes eram respondidos numa escala de Likert de cinco pontos (0 – “nada importante”; 4 – “muito importante”). Para os recursos Sociais a consistência interna da escala foi .76, e para os recursos organizacionais a consistência interna foi .57.

Engagement Académico

Para medir o *engagement* foi usado a Utrecht Work *Engagement* Scale (Schaufeli et al., 2006) composta por nove itens que mediam as três dimensões do *engagement* (vigor (e.g., “Quando acordo de manhã apetece-me ir para as aulas e / ou ir estudar”), dedicação (e.g., “Estou entusiasmado(a) com os meus estudos”) e absorção (e.g., “Deixo-me levar” quando estou a estudar”)). As respostas foram dadas com base uma escala de Likert de 7 pontos (0 – “nunca”; 6 – “sempre”). A consistência interna da escala foi .90.

Satisfação

Para medir a satisfação utilizou-se o questionário de bem-estar psicológico (Salanova et al., 2005), dividido em quatro itens que avaliavam a satisfação com o curso, com a instituição, com a faculdade/escola, e com os professores) (e.g., “em que medida se encontra satisfeito/a com o curso) cujas respostas foram dadas numa escala de Likert de cinco pontos (1– “nada satisfeito”; 5 – “muito satisfeito”). O alfa de Cronbach da escala foi .82.

Os questionários utilizados podem ser consultados em Anexo (Anexos I –IV).

Análise de dados

Em primeiro lugar foram analisadas as consistências internas e as análises descritivas das variáveis em estudo, bem como as suas correlações. Posteriormente, para testar as hipóteses 1 e 2, conduziram-se análises de regressão linear. Para se testar as hipóteses 3a e 3b, usou-se o modelo 4 da macro PROCESS. Para testar as hipóteses 4a e 4b, ou seja, a mediação moderada, usou-se o modelo 14 do PROCESS (Hayes, 2018). Os produtos (moderações) foram centrados no seu valor médio, e recorreu-se ao método de *bootstrapping* (5000 vezes) para se obterem os intervalos de confiança.



RESULTADOS

Análise da normalidade das variáveis

Para garantir a qualidade dos dados, e também a sua confiabilidade, realizaram-se várias análises preliminares, procurou-se saber se existiam *outliers*. Foi realizada uma análise fatorial para cada construto e calculada a consistência interna dos respectivos itens.

Para além disso, foi avaliada a normalidade de cada variável e observados os seus respetivos histogramas. Segundo Kline (2011) é possível analisar os desvios em relação à distribuição normal de múltiplas variáveis se os seguintes critérios forem cumpridos: (1) os valores médios não se aproximam demasiado dos valores mínimos e máximos, (2) os valores de assimetria (*skewness*) são inferiores a 3, e os índices de achatamento (*kurtosis*) não excedem o 5. Assim sendo, concluímos que nenhuma variável apresenta desvios grosseiros à distribuição normal.

Estatística descritiva

A tabela 1 apresenta a estatística descritiva, juntamente com as correlações e os índices de consistência interna das variáveis em estudo.

Tabela 1. Estatística descritiva

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5
1. Recursos sociais	2.82 ¹	.69	(.76)				
2. Recursos organizacionais	3.21 ¹	.65	.61**	(.57.)			
3. <i>Engagement</i>	3.23 ¹	1.05	.24**	.18**	(.90)		
4. PSYCAP	4.03 ²	.98	.17**	.16**	.56**	(.87.)	
5. Satisfação	3.83 ¹	.91	.12**	.12**	.44**	.40**	(.82)

Nota: *N* = 840; * *p* < .05 ** *p* < .001.

¹Escala de 1 a 5. ²Escala de 1 a 6. Os alfas de *Cronbach* estão entre parêntesis.

Teste de hipóteses

Ao realizar a análise dos dados, percebemos que todos os pressupostos da regressão linear múltipla foram verificados: a regressão linear nos coeficientes, está corretamente específica e tem uma componente residual; o valor esperado dos resíduos é zero $E(\epsilon_i)=0$; as variáveis preditoras são não correlacionadas com os resíduos: $Cov(\epsilon_i, X)=0$; existe ausência de correlação entre os resíduos: $Cov(\epsilon_i, \epsilon_j)=0, i \neq j$; a variância dos resíduos é constante: $Var(\epsilon_i)=\sigma^2$ (homocedasticidade); a normalidade dos resíduos: $\epsilon_i \cap N(0, \sigma^2)$; e existência de níveis de correlação baixos (aceitáveis) entre as variáveis independentes (multicolinearidade).

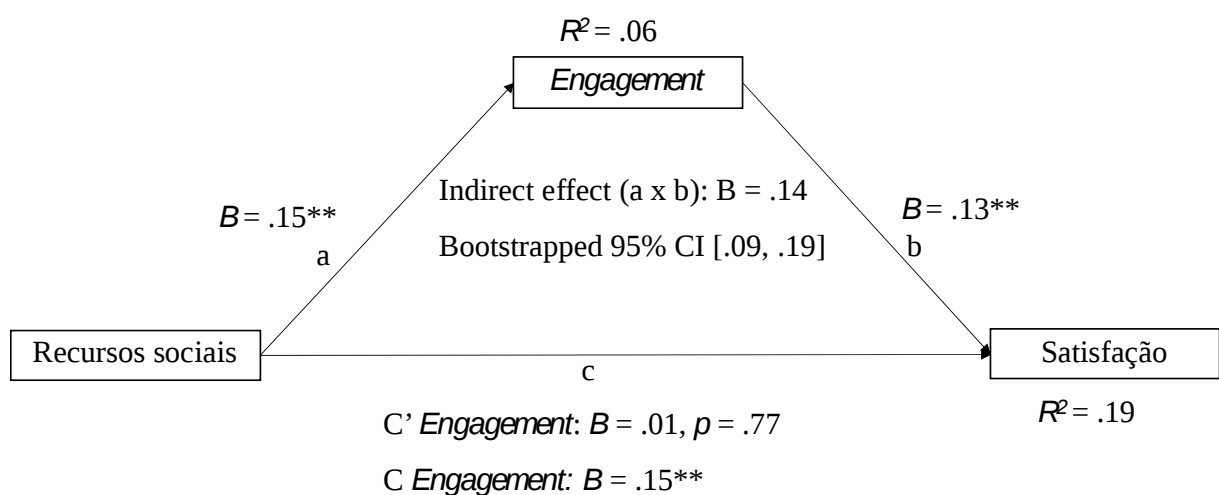
Hipótese 1. A hipótese 1a e 1b pressupunha que os recursos (sociais e organizacionais) prediziam, positiva e significativamente, a satisfação. Através da regressão linear, foi possível obter os seguintes resultados: $F_{(2,837)} = 7.34, p = .00$ com $R^2 = .02$. O coeficiente obtido para os recursos sociais, $b = .11, t_{(2,837)} = 1.83$ com $p = .06$, mostra que não houve significância estatística. Também o coeficiente obtido para os recursos organizacionais $b = .09, t_{(2,837)} = 1.53$ com $p = .12$, revelou o mesmo. Assim, a h1a e h1b não foi suportada pelos dados.

Hipótese 2. A hipótese 2 pressupunha que o *engagement* predizia, positiva e significativamente, a satisfação. Através da regressão linear, foi possível obter os seguintes resultados: $F_{(2,838)} = 201.79, p = .00$ com $R^2 = .19$. Desta forma, existe suporte para afirmar que, nesta análise, o *engagement* predizia, significativamente, a satisfação. O coeficiente obtido, $b = .38, t_{(2,838)} = 14.20$ com $p = .00$, significa que quando ocorre o aumento de 1 unidade da variável *engagement*, a satisfação tende a aumentar 38%. Assim, a h2 foi suportada pelos dados.

Hipótese 3. Para testar a hipótese 3a e 3b, conduziram-se duas análises de mediação (modelo 4) através do PROCESS (Hayes, 2018). A mediação é significativa quando a variável preditora (X = recursos) influencia a variável critério (Y = satisfação) através da

variável mediadora ($M = \text{engagement}$). O efeito total de X em Y representa o efeito total (c). O efeito direto de X em Y depois de se adicionar a variável mediadora (M) é c' . O efeito de X em M é o efeito a , e o efeito de M em Y (controlando o efeito de X) é o efeito b . O efeito indireto entre Y e X é definido como o efeito ab . Na maioria dos casos, o efeito indireto (ab) representa a diferença entre c e c' e, como tal, o efeito total (c) pode ser obtido como o somatório de c' e de ab . Por norma, temos uma mediação parcial, quando o valor efeito indireto (ab) é menor que o valor do efeito total (c) com o mesmo sinal.

A hipótese 3a previa que a relação entre os recursos sociais e a satisfação fosse mediada pelo *engagement*. De acordo com os resultados de mediação, o efeito indireto do *engagement* na relação entre os recursos sociais e a satisfação foi .14, com IC 95% (.09, .19), indicando, como tal, um efeito indireto estatisticamente significativo. Para além disso, o modelo de análise explica 19% ($R^2 = .19$) da variância da satisfação e é significativo ($p = .00$). A relação entre os recursos sociais e o *engagement* (a ; $B = .15$, $p = .00$), e a relação entre o *engagement* e a satisfação (b ; $B = .13$, $p = .00$) foram significativas. O efeito total (c ; $B = .15$, $p = .00$) entre os recursos sociais e a satisfação também foi significativo. Após a introdução do *engagement*, o efeito dos recursos sociais na satisfação deixou de ser significativo (c' ; $B = .01$, $p = .77$), revelando ser uma mediação total. Como tal, a hipótese 3a foi suportada pelos dados (ver figura 4).



$^{**} p < .01$ (non-standardized regression coefficients with 5000 Bootstrapped Samples)

Figura 4. Modelo de mediação entre os recursos sociais e a satisfação através do *engagement*

A hipótese 3b previa que a relação entre os recursos organizacionais e a satisfação fosse mediada pelo *engagement*. De acordo com os resultados de mediação, o efeito indireto do *engagement* na relação entre os recursos sociais e a satisfação foi .11, com IC 95% (.06, .16), indicando, como tal, um efeito indireto estatisticamente significativo. Para além disso, o modelo de análise explica 20% ($R^2=.20$) da variância da satisfação e é significativo ($p = .00$). A relação entre os recursos organizacionais e o *engagement* (a; $B = .29, p = .00$), e a relação entre o *engagement* e a satisfação (b; $B = .38, p = .00$) foram significativas. O efeito total (c; $B = .17, p = .00$) entre os recursos organizacionais e a satisfação também foi significativo. Após a introdução do *engagement*, o efeito dos recursos organizacionais na satisfação deixou de ser significativo (c'; $B = .06, p = .17$), revelando ser uma mediação total. Como tal, a hipótese 3b foi suportada pelos dados (ver figura 5).

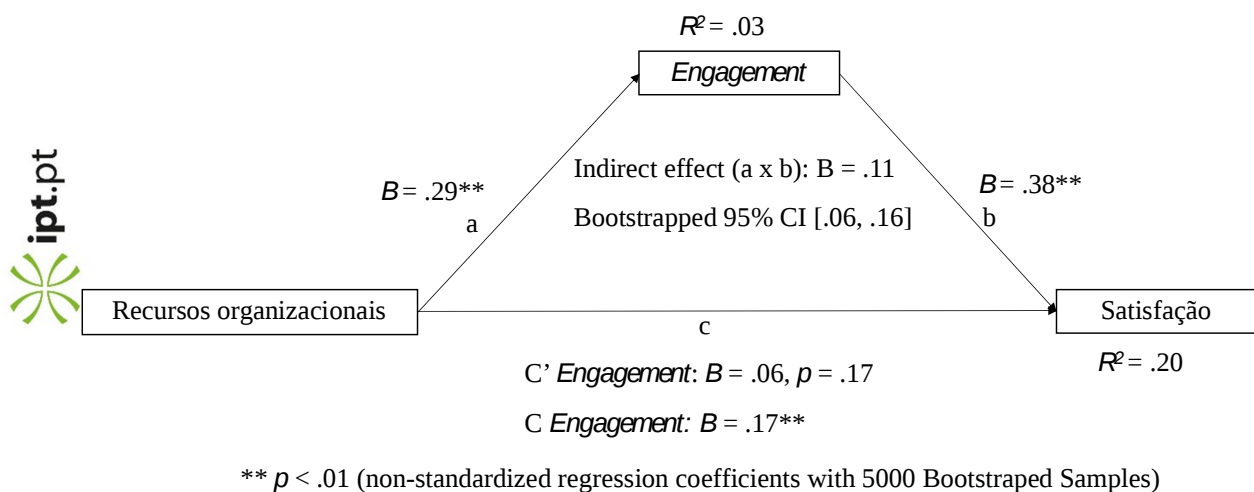


Figura 5. Modelo de mediação entre os recursos organizacionais e a satisfação através do *engagement*

Hipótese 4. A hipótese 4 (a e b) pressupunha que o efeito indireto dos recursos (sociais e organizacionais) sobre a satisfação através do *engagement* seria dependente da moderação do capital psicológico, de tal forma que este seria mais forte para indivíduos com níveis mais elevados de capital psicológico. Para testar estas hipóteses, a moderação do modelo de mediação, dividiu-se a análise em duas partes. Primeiro, testou-se o efeito de moderação do capital psicológico na relação entre *engagement* e satisfação. Esta análise foi feita com recurso ao PROCESS, modelo 1 (Hayes, 2018). A primeira análise

revelou um efeito de interação significativo entre o capital psicológico e o *engagement* ($B = -.03$, $\beta = .01$, $\Delta R^2 = .01$, $p = .00$). Subsequentemente, foi-se analisar o modelo 14 do PROCESS, para testar o modelo completo, quer para os recursos sociais (h4a) e organizacionais (h4b).

Relativamente, à hipótese 4a, os resultados revelaram que o índice associado à moderação da mediação foi $-.03$, com um IC a 95% $[-.05, -.01]$ (ver tabela 2).

Tabela 2. Modelo de mediação moderada – Recursos sociais

	<i>Engagement</i>	Satisfação
Recursos sociais	.15**, $R^2 = .06$	-.01
<i>Engagement</i>		.09**
Capital psicológico		.17**
<i>Engagement</i> * Capital psicológico		-.03**
$R^2 = .24$ $F_{(4, 835)} = 65.54$, $p = .00$, $\Delta R^2 = .01$, $p = .00$		

Nota: $N = 840$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

A interação significativa indica que o efeito indireto varia consoante os diferentes níveis da variável moderadora, neste caso, o capital psicológico. Analisando os *slopes*, concluiu-se que o efeito indireto foi significativo em todos os níveis da variável moderadora, o capital psicológico. Contudo, é mais elevado quando este é mais baixo ($B = .13$, $\beta = .02$, $p < .01$, IC 95% $[.08, .18]$), e vai diminuindo, à medida que o capital psicológico aumenta (níveis médios: $B = .10$, $\beta = .02$, $p < .01$, IC 95% $[.07, .14]$) e elevados: $B = .07$, $\beta = .02$, $p < .05$, IC 95% $[.04, .11]$). A tabela 2 apresenta os resultados (ver figura 6). Assim, a h4a foi suportada pelos dados.

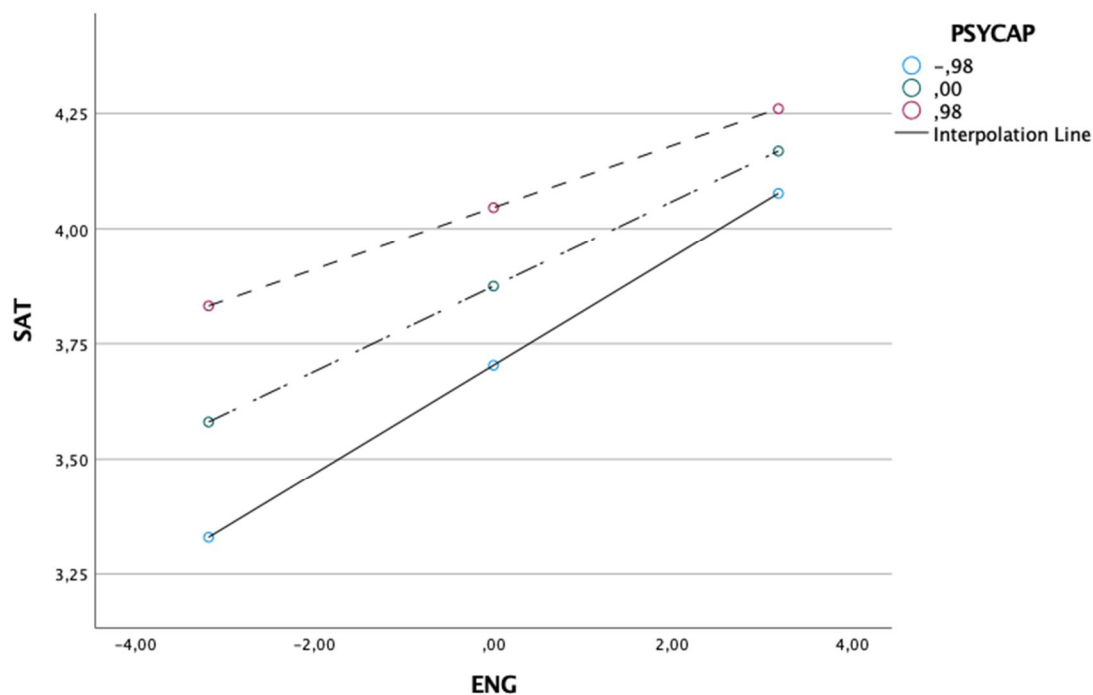


Figura 6. Mediação moderada – Recursos sociais



Relativamente, à hipótese 4b, os resultados revelaram que o índice associado à moderação da mediação foi -.02, com um IC a 95% [-.04, -.01] (ver tabela 3).

Tabela 3. Modelo de mediação moderada – Recursos organizacionais

	<i>Engagement</i>	Satisfação
Recursos organizacionais	.87**, $R^2 = .03$	.03
<i>Engagement</i>		.09**
Capital psicológico		.17**
<i>Engagement</i> * Capital psicológico		-.02**
$R^2 = .24$ $F_{(4, 835)} = 65.66$, $p = .00$, $\Delta R^2 = .01$, $p = .00$		

Notas: $N = 840$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

A interação significativa indica que o efeito indireto varia consoante os diferentes níveis da variável moderadora, neste caso, o capital psicológico. Após analisar os slopes,

verificou-se que o efeito indireto foi significativo em todos os níveis da variável moderadora, o capital psicológico, tal como anteriormente. Contudo, é mais elevado quando este é mais baixo ($B = .10, \beta = .02, p < .01, IC\ 95\% [.06, .15]$), e vai diminuindo, à medida que o capital psicológico vai aumentando (níveis médios: $B = .08, \beta = .02, p < .01, IC\ 95\% [.04, .12]$) e elevados: $B = .06, \beta = .02, p < .05, IC\ 95\% [.03, .09]$). A tabela 3 apresenta os resultados (ver figura 7). Assim, a h4b também foi suportada pelos dados.

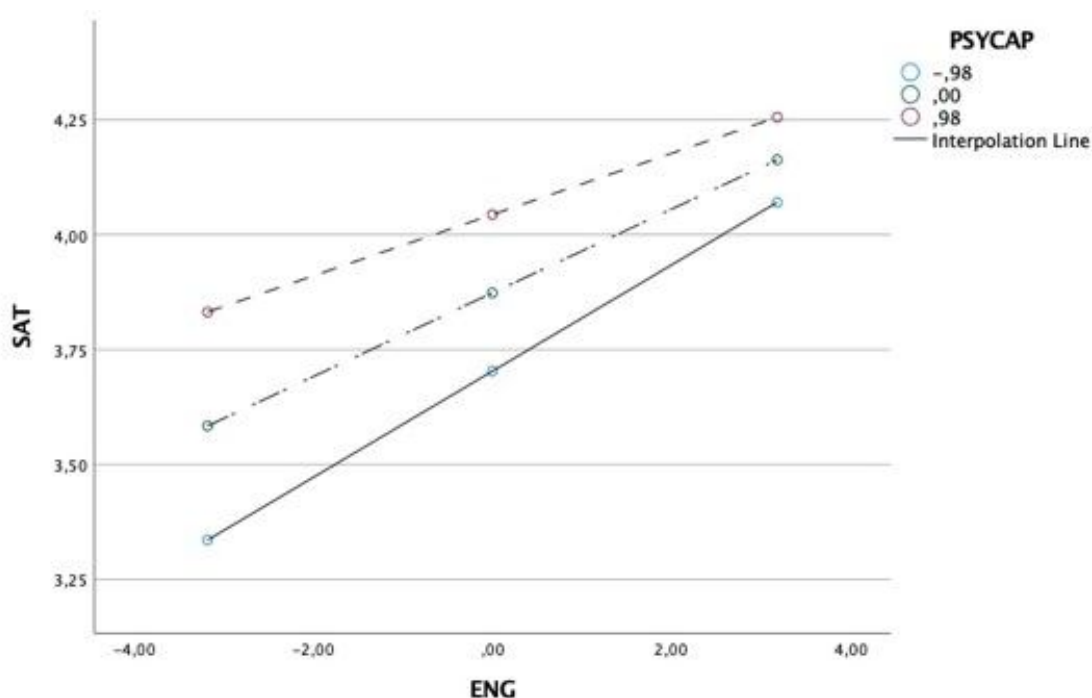


Figura 7. Mediação moderada – Recursos organizacionais

DISCUSSÃO

Neste estudo procurou-se analisar, em que medida, os recursos sociais e organizacionais influenciam a satisfação e testar o papel mediador do *engagement* nesta relação. Por fim, testou-se o papel moderador do capital psicológico na mediação anterior. Para tal, usou-se o JD-R enquanto enquadramento teórico.

A primeira hipótese previa que os recursos, sociais e organizacionais, tivessem uma relação positiva com a satisfação. Contudo, a mesma não foi suportada. Ou seja, muito embora haja uma relação positiva entre os recursos sociais e organizacionais com a satisfação, a mesma não é significativa. Este resultado surpreende na medida em que um conjunto de estudos empíricos tem mostrado o papel preditor nos recursos sobre a satisfação (e.g., Demerouti, & Bakker, 2011). Contudo, estes estudos têm-se focado no contexto organizacional, e este estudo focou-se no contexto académico. Até agora, não existem estudos que demonstrem empiricamente a relação positiva entre recursos e satisfação no ensino superior. Por outro lado, este resultado pode advir do período no qual foram recolhidos os dados, o período pandémico, quando os estudantes estavam a ter aulas online e, como tal, num molde muito diferente ao modelo tradicional, cara-a-cara. Para além disso, o facto de haver aulas apenas online pode ter afetado a perceção acerca dos recursos sociais e organizacionais, i.e., não estando fisicamente na instituição será expectável que haja um maior distanciamento físico e psicológico. A este respeito, vários estudos têm mostrado que a sensação de distanciamento psicológico tende a aumentar, quando a realidade de trabalho passa a ser virtual (e.g., em teletrabalho; Contreras, & MEP, 2020; Tavares, 2017). Este distanciamento pode também sentir-se quando abordamos o contexto académico. Similarmente, alguns estudos têm evidenciado que uma das desvantagens das aulas online, é a diminuição de suporte social por parte de colegas e professores (Rusu, 2020). Esta pode ter sido outra razão para explicar este resultado.

No entanto, os resultados mostram que, apesar da relação direta entre os recursos e a satisfação não ser significativa, parece haver uma relação indireta. Ou seja, o *engagement* medeia a relação entre os recursos, sociais e organizacionais, e a satisfação. Assim, quando os recursos, sociais e organizacionais, aumentam, o *engagement* tende a aumentar o que, por sua vez, resulta num incremento de satisfação global. De acordo com o JD-R,

os recursos têm um influência positiva, através de um processo motivacional que cria condições para que as pessoas se sintam mais engajadas com as suas atividades levando, consequentemente, a um aumento de diversos indicadores, entre os quais a satisfação (Bakker, & Demerouti, 2017). Desta forma, criar recursos sociais e organizacionais, nas IES pode aumentar o vigor para a realização das tarefas, a dedicação com as mesmas, e o nível de absorção quando as desempenham. Este incremento no vigor, dedicação e absorção deixam o indivíduo num estado de funcionamento pleno, deixando-o mais satisfeito. Como tal, muito embora o JD-R tenha sido desenvolvido para aplicar ao contexto organizacional, o mesmo pode ser um enquadramento teórico plausível para ser aplicado ao contexto académico.

Por fim, a última hipótese previa que o capital psicológico moderasse a relação entre os recursos, sociais e organizacionais, e a satisfação através do *engagement*. Os resultados suportam a hipótese e demonstram que os recursos aumentam o *engagement* que, por conseguinte, levam ao aumento da satisfação, contudo esta relação parece depender dos níveis de capital psicológico do indivíduo, ou seja, a relação positiva entre recursos e satisfação via *engagement* é mais forte quando os indivíduos têm um elevado capital psicológico. Isto equivale dizer que o capital psicológico pode maximizar o efeito positivo dos recursos no *engagement*, e deste na satisfação. Alguns estudos têm evidenciado o papel do capital psicológico quer, para o *engagement*, quer para a satisfação (e.g., Luthans, et al., 2016), em contexto académico. Por exemplo, Hodges (2010) conduziu um estudo experimental onde mostrou que o capital psicológico tinha um efeito bidirecional no *engagement*. Também Datu et al. (2018) mostraram que o capital psicológico tinha um efeito positivo sobre o *engagement* e sobre a satisfação. Liu et al. (2014) mostraram que o capital psicológico era um moderador da relação entre recursos e saúde mental, de tal forma que indivíduos com níveis mais altos de capital psicológico tinham níveis de saúde mental maiores, à medida que os seus recursos para o trabalho aumentavam. Similarmente, Cheung, et al. (2011) mostraram que o capital psicológico amortecia o impacto negativo do *emotional labor* na satisfação. Assim, parece ser consensual assumir que o capital psicológico pode ser visto como um recurso individual que pode maximizar o impacto positivo dos recursos na satisfação.

Limitações e Estudos Futuros

As limitações do estudo prendem-se primeiramente com a amostra pois, embora seja de dimensão significativa, não ter os dados sobre a taxa de resposta pode limitar a interpretação dos resultados. Por outro lado, o facto de os estudantes serem alunos dos cursos de engenharia de duas IES limita a amostra que, seria mais rica se contasse com a participação de alunos de mais IES e de cursos de outras áreas científicas que, previsivelmente, apresentariam perfis distintos. O facto de o período de recolha de dados ter sido feito durante a pandemia, na qual há uma adaptação dos recursos didáticos e de apoio, pode ter enviesado os dados, o que pode contribuir para justificar o facto da relação direta entre os recursos (sociais e organizacionais) e a satisfação não ser significativa. Relativamente aos recursos das IES teria sido pertinente incluir outros recursos como os espaços comuns (eg. espaços de trabalho ou auditório) que, segundo alguns estudos indicam ser fatores com impacto significativo na satisfação (Hanssen, & Solvoll, 2015).

Futuros estudos deviam analisar os custos dos estudos e a cidade em que se insere a IES, pois levaria a conclusões mais macro que se poderiam refletir em políticas supralocais. Em adição, estudos futuros deviam analisar não só os recursos, mas também exigências para uma aplicabilidade total do JD-R em contexto universitário. Seria interessante questionar os alunos sobre as expectativas face aos recursos organizacionais e sociais, através de uma recolha em vários momentos para analisar a relação entre estas e a satisfação, e a influência direta dos recursos sociais na satisfação (Petruzzellis et. al. 2006). Seria igualmente importante considerar o capital psicológico como estado (e não apenas como traço), por exemplo considerando um estudo diário e aplicar o modelo ao ensino secundário. Tendo em conta o aumento das aulas virtuais, seria pertinente analisar recursos de apoio ao tele-estudo, tal como incluir a avaliação das plataformas de e-learning, e o suporte dos colegas e professores em tele-estudo.



Implicações práticas

Para além do impacto nos estudantes sabe-se que a satisfação tem um impacto na instituição de ensino. Alunos satisfeitos têm influência na perceção que o público em geral tem da instituição, o que pode representar uma vantagem competitiva para a mesma.

Através do boca-a-boca, podem influenciar a opção de alunos atuais e decisões de entradas na instituição por parte dos novos alunos e, mais tarde, através da relação de longo-prazo continuar a colaboração com a instituição, possibilitando a colocação de trabalhadores recém-formados na instituição. Contrariamente, a insatisfação potenciará o insucesso, o abandono ou transferência de instituição, acrescentando que o boca-a-boca poderá influenciar negativamente na decisão de candidaturas futuras pelos trabalhadores formados nestas instituições (Alves, & Raposo, 2007).

Por outro lado, e sendo que o capital psicológico, nas suas quatro dimensões (esperança, auto-eficácia, otimismo e resiliência) é entendido mais como um estado, do que como um traço (Luthans et al., 2004), significa que pode ser trabalhado e desenvolvido. Este aspeto é relevante pois demonstra ser possível desenvolver as dimensões do capital psicológico, com ações concretas tomadas pelos atores das IES, como formação para capacitar os alunos para fazer frente aos desafios desta fase de formação e, assim, influir positivamente na reputação da instituição. Estas ações também ajudarão a identificar objetivos, desenvolver percursos até aos objetivos e antecipar os obstáculos e poderão ainda desenvolver a persuasão social, a aprendizagem indireta e, ao mesmo tempo, fortalecer a resiliência para capacitar os alunos para lidarem eficazmente com os contratempos (Luthans, et al., 2006; Youssef, & Luthans, 2007).

As instituições de ensino superior deverão procurar o seu desenvolvimento, conhecendo o impacto, direto ou indireto, que têm na satisfação e outros *outcomes* vitais para o sucesso pessoal dos alunos e da própria IES. Por exemplo, fazendo um diagnóstico de satisfação, análise de rácios de alunos que abandonam a instituição, a sua entrada no mercado de trabalho, entre outros, que poderão ser indicadores, quer de satisfação, quer de sucesso da IES.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18, 571 - 588.
- Aybas, M., & Acar, A. C. (2017). The effect of hrm practices on employees' work *engagement* and the mediating and moderating role of positive psychological capital. *International Review of Management and Marketing*, 7(1).
- Bakker, A.B. (2015). A Job Demands–Resources Approach to Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 75, 723-732.
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work *engagement*: current trends. *Career Development International*.
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work *Engagement*, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work *engagement* and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206. <http://dx.doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Euwema, M.C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10 2, 170-80.
- Bangert, A. (2006). The Development of an Instrument for Assessing Online Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Computing Research*, 35, 227 - 244.
- Oliver, J., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Jong, R.D. (2005). Projection of Own on Others' Job Characteristics: Evidence for the False Consensus Effect in Job Characteristics Information. *International Journal of Selection and Assessment*, 13, 63-74.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work *engagement*. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Borst, R. T., Kruyen, P. M., & Lako, C. J. (2019). Exploring the job demands–resources model of work *engagement* in government: Bringing in a psychological perspective. *Review of Public Personnel Administration*, 39(3), 372-397.
- Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348.
- Coates, H. (2005). The value of student *engagement* for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11, 25 - 36.
- Contreras, G. W., & MEP, M. (2020). Getting ready for the next pandemic COVID-19: Why we need to be more prepared and less scared. *Journal of Emergency Management*, 18(2), 87-89.
- Cunha, M. P., Rego, A., Simpson, A. V., & Clegg, S. (2020). Positive Organizational Behaviour: A Reflective Approach. Routledge.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, *engagement*, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.

- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 01-09.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49 1, 71-5.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479-487.
- Hanssen, T.S., & Solvoll, G. (2015). The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian University. *Facilities*, 33, 744-759.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85, 4-40.
- Harris, C. (2012). Relationships between psychological capital, work engagement and organisational citizenship behaviour in South African automotive dealerships.
- Herbert, M. (2011). An Exploration of the relationships between psychological capital (hope, optimism, self-efficacy, resilience), occupational stress, burnout and employee engagement.
- Hodges, T. D. (2010). An experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement, and the contagion effect. The University of Nebraska-Lincoln.
- Hossen, M., Chan, T.J., & Mohd Hasan, N.A. (2020). Mediating Role of Job Satisfaction on Internal Corporate Social Responsibility Practices and Employee Engagement in Higher Education Sector. *Contemporary Management Research*, 16, 207-227.
- Ilyas, M. & Arif, S. (2013). Quality of work-life model for teachers of private universities in. *Quality Assurance in Education*, pp. 282-298.
- Joo, B., & Lee, I. (2017). Workplace happiness: work engagement, career satisfaction, and subjective well-being.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits--self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability--with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *The Journal of applied psychology*, 86 1, 80-92 .
- Kaiser, S., Patras, J., Adolfsen, F., Richardsen, A. M., & Martinussen, M. (2020). Using the job demands-resources model to evaluate work-related outcomes among Norwegian health care workers. *SAGE Open*, 10(3), 2158244020947436.
- Kline, R.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling, 3rd ed.
- Kuh, G.D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683 - 706.
- Lane, S., Hoang, J. G., Leighton, J. P., & Rissanen, A. (2021). Engagement and Satisfaction: mixed-method analysis of blended learning in the sciences. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(1), 100-122.
- Larson, M.D., & Luthans, F. (2006). Potential Added Value of Psychological Capital in Predicting Work Attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13, 45 - 62.
- Leiter, M. P., & Bakker, A. B. (2010). Work engagement: Introduction. In A. B. Bakker and M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 1-9). London and New York: Psychology Press.
- Liu, L., Wen, F., Xu, X., & Wang, L. (2014). Effective resources for improving mental health among Chinese underground coal miners: Perceived organizational support and psychological capital. *Journal of Occupational Health*, 14-0082.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction.7.

- Lucas, R.E., Clark, A.E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment Alters the Set Point for Life Satisfaction. *Psychological Science*, 15, 13 - 8.
- Luthans, F. (2002) The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143–160.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393.
- Luthans, F., Avey, J.B., & Patera, J.L. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avolio, B., Walumbwa, F.O., & Li, W. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance. *Management and Organization Review*, 1, 249 - 271.
- Luthans, F., Youssef C. M., & Avolio B. J. (2007). Psychological capital. *New York: Oxford University Press*.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development*.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2010). Organizational behavior. Boston: McGraw-Hill/Irwin
- Ngwenya, B., & Pelser, T. (2020). Impact of psychological capital on employee engagement, job satisfaction and employee performance in the manufacturing sector in Zimbabwe. *SA Journal Of Industrial Psychology*, 46. doi: 10.4102/sajip.v46i0.1781
- Ouweneel, E., Le Blanc, P.M., Schaufeli, W.B., & Van Wijhe, C.I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *Human Relations*, 65, 1129 - 1154.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. & Romanazzi, S., 2006. Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, pp. 349-364.
- Rayle, A., Chung, K.-Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1), 21-37.
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Rusu, A. S. (2020). Connectedness behind social distancing in times of Covid-19: Qualitative analysis of civic engagement of students and teachers in Romania. *J. Educ. Sci. Psychol*, 10, 35-41.
- Salanova, M., Martínez, I.M., & Lorente, L. (2005). How do organizational obstacles and facilitators relate with teacher burnout? A longitudinal study.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? *Employee engagement in theory and practice*. Routledge. (pp. 29-49).

- Schaufeli, W. B. (2017). General *engagement*: conceptualization and measurement with the Utrecht General *Engagement* Scale (UGES). *Journal of well-being assessment*, 1(1), 9-24.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work *Engagement* With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701 - 716.
- Shahmoradi, L., Changizi, V., Mehraeen, E., Bashiri, A., Jannat, B., & Hosseini, M. (2018). The challenges of E-learning system: Higher educational institutions perspective. *Journal of education and health promotion*, 7.
- Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., & Pelz, W.E. (2004). Faculty Development, Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY Learning Network.
- Spector, P.E. (1997). Job satisfaction: application, assessment, cause, and consequences.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work *engagement*. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Psychology Press.
- Tavares, A.I. (2017). Telework and health effects review.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Torp, S., Lysfjord, L., & Midje, H.H. (2018). Workaholism and work–family conflict among university academics. *Higher Education*, 76, 1071-1090.
- Vander Elst, T., Cavents, C., Daneels, K., Johannik, K., Baillien, E., Van den Broeck, A., & Godderis, L. (2016). Job demands-resources predicting burnout and work *engagement* among Belgian home health care nurses: A cross-sectional study. *Nursing outlook*, 64 6, 542-556.
- Van Steenbergen, E.F., Ybema, J.F., & Lapierre, L.M. (2017). Boundary management in action: A diary study of students' school-home conflict. *International Journal of Stress Management*, 25, 267-282.
- Van Steenbergen, E. F., van der Ven, C., Peeters, M. C., & Taris, T. W. (2018). Transitioning towards new ways of working: do job demands, job resources, burnout, and *engagement* change?. *Psychological reports*, 121(4), 736-766.
- Vinson, D., Nixon, S.B., Walsh, B., Walker, C.M., Mitchell, E., & Zaitseva, E.N. (2010). Investigating the relationship between student *engagement* and transition. *Active Learning in Higher Education*, 11, 131 - 143.
- Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study *engagement*. *Current Psychology*, 1-13.
- Voydanoff, P. (2005). Consequences of boundary-spanning demands and resources for work-to-family conflict and perceived *stress*. *Journal of occupational health psychology*, 10 4, 491-503.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work *engagement* and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
- Youssef, C.M., & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace. *Journal of Management*, 33, 774 - 800.

Anexo I

Questionário - Capital Psicológico (Luthans et al., 2007)

Pense nas suas **tarefas como ESTUDANTES realizadas ESTE ANO**, e assinale para cada pergunta o número correspondente utilizando a seguintes escala.

0	1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Parcialmente em desacordo	Um pouco em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	Um pouco de acordo	Parcialmente de acordo	Completamente de acordo

1. Sinto-me confiante para expressar a minha opinião sobre os meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
2. Sinto-me confiante para participar em conversas sobre as estratégias que devo utilizar nos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
3. Sinto-me confiante em partilhar informação com os outros sobre os meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
4. Se eu estiver em dificuldades com os meus estudos, consigo pensar em várias maneiras de as ultrapassar. 0 1 2 3 4 5 6
5. Actualmente acho que estou a ter bastante êxito nos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
6. Sou capaz de pensar em muitas formas de alcançar os meus objectivos actuais nos estudos. 0 1 2 3 4 5 6
7. Actualmente estou a atingir os objectivos a que me propus nos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
8. Se tiver de ser, sou capaz de “ficar por minha conta”, por assim dizer, no que refere aos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
9. Normalmente, levo com calma os acontecimentos *stressantes* dos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
10. Consigo ultrapassar momentos difíceis nos meus estudos porque já enfrentei dificuldades nos estudos no passado. 0 1 2 3 4 5 6
11. No que refere os meus estudos vejo sempre o lado positivo das coisas. 0 1 2 3 4 5 6
12. No que refere aos meus estudos, estou optimista sobre o que me vai acontecer no futuro. 0 1 2 3 4 5 6



Anexo II

Questionário - Recursos Organizacionais e Sociais (Salanova et al., 2005)

Os aspectos que a seguir se enunciam podem ser considerados como **FACILITADORES** e ajudar no seu trabalho como estudante do Instituto Piaget. Indique a sua importância através da seguinte escala de resposta:

0	1	2	3	4	NA
Nada importante	Pouco importante	Algo importante	Bastante importante	Muito importante	Não aplicável

- | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|----|
| 13. | Iluminação, ventilação e acomodação correcta dos espaços (ex. salas de aula, biblioteca, salas em geral). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 14. | Boas relações com os colegas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 15. | Web actualizada com informação recente e de fácil acesso (ex. aulas virtuais, correio institucional, etc.). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 16. | Boas relações com os professores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 17. | Biblioteca. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 18. | Boas relações com os funcionários dos serviços administrativos e de apoio (biblioteca, serviços académicos, etc.). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 19. | Disponibilidade de zonas wifi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 20. | Associação de estudantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 21. | Os colegas darem feedback sobre como está a correr o trabalho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 22. | Tutorias presenciais ou virtuais com os professores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 23. | Os professores darem feedback sobre como está a correr o trabalho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 24. | Disponibilidade de bolsas e ajudas financeiras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| 25. | Apoio social da família e dos amigos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |

Anexo III

Questionário - *Engagement* (Schaufeli et al., 2006)

As perguntas que se seguem referem-se a **sentimentos que experimenta nas suas tarefas como ESTUDANTE**. Se nunca se sentiu assim responda “0” (zero), caso contrário indique quantas vezes se sentiu dessa forma tendo em conta o número que aparece na seguinte escala de resposta.

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastante	Com frequência	Sempre

26. Quando estou a fazer os meus trabalhos como estudante sinto-me cheio(a) de energia. 0 1 2 3 4 5 6
27. Estou entusiasmado(a) com os meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
28. Sinto-me feliz quando estou a estudar intensamente. 0 1 2 3 4 5 6
29. Sinto-me enérgico(a) e com vigor quando estou a estudar ou vou às aulas. 0 1 2 3 4 5 6
30. Os meus estudos inspiram-me. 0 1 2 3 4 5 6
31. Estou imerso(a) nos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
32. Quando acordo de manhã apetece-me ir para as aulas e / ou ir estudar. 0 1 2 3 4 5 6
- ~~33.~~ Estou orgulhoso(a) dos meus estudos. 0 1 2 3 4 5 6
- ~~34.~~ “Deixo-me levar” quando estou a estudar. 0 1 2 3 4 5 6



Anexo IV

Questionário - Satisfação (Salanova et al, 2005)

As perguntas seguintes referem-se ao seu grau de **satisfação** com diferentes aspectos relacionados com os seus estudos. Pense em cada um deles em geral e responda utilizando a seguinte escala:

Nada satisfeito	Um pouco insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 35. Quão satisfeito(a) está com o seu curso? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Quão satisfeito(a) está com a ESE/ISEIT/ESS? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Quão satisfeito(a) está com o Instituto Piaget? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Quão satisfeito(a) está com os professores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |