



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Natália de Oliveira Ferraz

**QUALIDADE DE VIDA DOS  
ESTUDANTES ALOJADOS NAS  
RESIDÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA: DIMENSÕES E  
INDICADORES PARA A CONSTRUÇÃO  
DE UM REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO  
E MONITORIZAÇÃO**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro e coorientada pela Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dezembro de 2020

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

da Universidade de Coimbra

**QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES  
ALOJADOS NAS RESIDÊNCIAS DA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA: DIMENSÕES E  
INDICADORES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM  
REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO E  
MONITORIZAÇÃO**

Natália de Oliveira Ferraz

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e coorientada pela Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dezembro de 2020



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

"Temos de usar a experiência naquilo que ela garante, mas também libertar-nos dela naquilo que prende (...) É necessário encontrar o equilíbrio certo entre o controlo da experiência espacial e uma liberdade para permitir que as coisas aconteçam."

Álvaro Siza Vieira

## **Dedicatória**

---

**Dedico este trabalho**

Ao Universo que acabou sempre por conspirar a meu favor

Ao meu filho Ricardo com quem tenho escrito um dos capítulos mais importantes da minha vida

Ao Eduardo por estes quase 30 anos de partilha e crescimento

Aos meus pais, Elisa Oliveira e José Ferraz, que são o solo fértil daquilo que é a minha essência

À Natália por ter conseguido reinventar-se através do conhecimento ou da busca dele

## Agradecimentos

---

Ao meu filho **Ricardo** por me ensinar a ser “mulher/mãe”

Ao **Eduardo**, meu marido e companheiro de “envelhescência” por serenar os mares para que eu  
pudesse navegar

Aos meus pais, **Elisa Maria** e **José Ferraz**, pelo apoio, pelo amor, pelo carinho e pelo colo

À **Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro** (Orientadora), pelos momentos de partilha  
de conhecimento científico, pelo foco, pelo carinho e amizade e pelas gargalhadas

À **Professora Doutora Anabela Sousa Pereira** (Coorientadora) pelo apoio científico e partilha  
de conhecimentos, pela amizade e carinho e por ter acreditado desde o primeiro dia

Aos SASUC, na pessoa da **Dr.<sup>a</sup> Maria João Carvalho**, pelo apoio técnico, pelo entusiasmo e  
pela disponibilidade

À **Dr.<sup>a</sup> Florbela Vitória** pelo apoio estatístico, pelo carinho, pela amizade e partilhas de vida

Às **funcionárias dos SASUC** responsáveis pelas residências por “vestirem a camisola” deste  
projeto empenhando-se arduamente na recolha dos dados

À **Tia Eva** pelo seu carinho e por estar lá sempre de braços abertos

Às minhas várias **famílias** por serem berços que me acolhem sempre que preciso

Aos meus **Amigos** por acreditarem em mim fazendo-me acreditar que faço uma pequena  
diferença nas suas vidas

A **todos** quantos tocaram a minha vida a minha gratidão eterna

## **Resumo**

---

### **Qualidade de vida dos estudantes alojados nas Residências da Universidade de Coimbra: Dimensões e indicadores para a construção de um referencial de avaliação e monitorização**

Às instituições de ensino superior (IES) está reservada uma missão de formador de gerações assim como reservada a tarefa de fazer emergir nos estudantes o seu potencial intelectual, enaltecer a sua personalidade, os seus pensamentos e imaginação, assim como fortalecer padrões de comportamento saudáveis e funcionais. A disponibilização de equipamentos e espaços adequados a essa missão, vai muito além dos espaços de aula estendendo-se aos alojamentos universitários. Assumindo que a montante da conceção desses espaços, se coloca também a satisfação global que o estudante experiencia com a vida que tem na universidade, é imperativo falar da qualidade de vida associada a esses espaços. Este estudo de natureza quantitativa envolveu uma amostra, recolhida exclusivamente nas residências universitárias, de 609 estudantes (55,67% da população residente) alojados em 13 residências dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. Foi aplicado um Protocolo de Avaliação da Qualidade de vida do Estudante Universitário alojado nos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (PAQvER-SASUC) com o objetivo de contribuir para a compreensão e avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas residências universitárias dos SASUC. Este protocolo ficou composto por 5 secções, cada uma garantindo a recolha de dados que serviram de base para a medição das variáveis de satisfação com as instalações da RU (Secção A - ISIRU), desempenho académico (Secção B – EAIA e EACRA), qualidade de vida (Secção C – EUROHIS- QoL), resiliência global (Secção D - ER) e resiliência específica (Secção E - MRF). Os dados recolhidos foram submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais, com recurso a regressões hierárquicas, avaliações do nível de associação das variáveis e a formulação de modelos de equações estruturais.

Os resultados apontaram que os estudantes alojados nas RU dos SASUC revelam estar satisfeitos quer com a qualidade de vida proporcionada pela sua residência, quer relativamente a viver na RU. Os estudantes revelaram igualmente estar satisfeitos com “dormir no quarto” da sua residência. No entanto evidenciaram insatisfação com os circuitos de CFTV ou câmaras de vigilância. Os estudos de regressão revelaram que as duas dimensões da satisfação com as instalações do quarto (Aspetos estruturais e aspetos funcionais do quarto) foram as maiores preditoras da satisfação global com as instalações das RU. Os resultados apontaram como preditores da qualidade de vida a idade, a resiliência global (ER10), dois dos fatores da resiliência especificamente académica um de autopreservação (MRF2) e outro de Conexões sociais (MRF4), a autoimagem académica (EAIA), a satisfação global com as instalações da RU (ISG) e a satisfação com os aspetos funcionais do quarto da RU (QuartoF2).

O nosso modelo mostrou que a autoimagem académica é responsável por explicar 22,8% da variação dos resultados da qualidade de vida dos residentes das RU dos SASUC. A mesma sofre igualmente influência da resiliência global (20.2%), da satisfação global com as instalações (12.5%), da capacidade de autopreservação do estudante (17.3%), da sua capacidade para estabelecer conexões sociais (18.4%) e da satisfação que sente relativamente aos aspetos funcionais do quarto da RU (14.6%).

Assim, consideramos que os resultados desta investigação concluem pela pertinência da proposta de referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida realizada e pelos instrumentos desenvolvidos que poderão vir a ser utilizados numa estratégia de *benchmarking* interno, com propósitos de melhoria da qualidade dos equipamentos na rede de residências universitárias.

**Palavras Chave:** Qualidade de vida, residências universitárias, satisfação com as instalações, resiliência, desempenho académico, ensino superior

## **Abstract**

---

### **Quality of life of students housed in the University of Coimbra's Residences: Dimensions and indicators for the construction of an evaluation and monitoring framework**

Higher education institutions are entrusted, through the provision of adequate equipment and spaces such as college accommodation, with the task of forming generations, as well as making their intellectual potential emerge, enhancing their personality, thoughts and imagination, as well as strengthening healthy and functional behaviours. In the set of the main focuses of the design of these kind of college accommodations, we can find the overall satisfaction of students experiences with life at the university. Therefore, it is imperative to talk about the quality of life provided in those spaces.

This quantitative study involved a sample, collected in person at university residences, of 609 students (55.67% of the resident population) housed in 13 residences of the Social Action Services of the University of Coimbra. A Protocol for the Evaluation of the Quality of Life of the University Student housed in the Social Action Services of the University of Coimbra (PAQvER-SASUC) was applied in order to contribute to the understanding and evaluation of the quality of life of students housed in SASUC university residences. This protocol was composed of 5 sections (A, B, C, D and E). Each of the sections allowed the gathering of information that served as a basis for the measurement of satisfaction with the residences facilities variables (Section A - ISIRU), academic performance (Section B - EAIA and EACRA), quality of life (Section C - EUROHIS- QoL), global resilience (Section D - ER) and specific resilience (Section E - MRF).

The collected data were submitted to descriptive and inferential statistical analysis, using IBM SPSS (p. 22) and IBM AMOS (V.22). Hierarchical regressions, evaluations of the level of association of the variables and the formulation of structural equation models were also performed.

The results showed that the students housed in the SASUC college residences reveal that they are satisfied both with the quality of life provided by their residence, and in relation



to living in the residence. The students also revealed that they were satisfied with “sleeping in the room” at their residence. However, they showed dissatisfaction with CCTV circuits or surveillance cameras.

The regression studies revealed that the two dimensions of satisfaction with the bedroom facilities (structural aspects and functional aspects of the bedroom) were the major predictors of overall satisfaction with the residences facilities. The results also showed age, global resilience (ER10), two of the factors of specifically academic Resilience (self-preservation (MRF2) and Social Connections (MRF4)), academic self-image (EAIA), satisfaction overall with the residence facilities (ISG) and satisfaction with the functional aspects of the residence room (QuartoF2), as predictors of quality of life of the students housed in SASUC residences.

Our structural equation model demonstrate that academic self-image is responsible for explaining 22.8% of the results variation in the quality of life of the students. It is also influenced by global resilience (20.2%), global satisfaction with the facilities (12.5%), the student's self-preservation capacity (17.3%), his ability to establish social connections (18.4%) and the satisfaction with the functional aspects of the residence room (14.6%).

Thus, we consider that the results of this investigation conclude for the relevance of the proposed reference framework for assessing and monitoring residents' quality of life and for the instruments developed that may be used in an internal benchmarking strategy, with the purpose of improving the quality of equipment in the network of university residences.

**Key words:** Quality of life, university residences, satisfaction with facilities, resilience, academic performance, higher education

# Índice

INTRODUÇÃO .....	18
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>30</b>
CAPÍTULO 1. O ESPAÇO “NA” PESSOA: SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DO ALOJAMENTO UNIVERSITÁRIO E QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES .....	31
1.1. <i>Residências Universitárias como “palco da ação e mudança”</i> .....	32
1.2. <i>Qualidade de vida dos e nos estudantes do ensino superior</i> .....	37
1.3. <i>Qualidade de vida, satisfação e satisfação com o alojamento na universidade</i> .....	40
CAPÍTULO 2. A PESSOA “NO” ESPAÇO: RELAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA PROPORCIONADA NAS RESIDÊNCIAS, COM O DESEMPENHO ACADÊMICO E A RESILIÊNCIA DOS ALOJADOS .....	46
2.1. <i>Qualidade da vida nos alojamentos: efeito no desempenho académico</i> .....	46
2.2. <i>Sobre a resiliência ou o residente resiliente</i> .....	54
2.3. <i>Qualidade de vida na universidade e resiliência</i> .....	64
<b>PARTE II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>66</b>
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	67
3.1. <i>Justificativa teórica</i> .....	67
3.2. <i>Desenho da investigação</i> .....	67
3.3. <i>Delimitação do problema e objetivos da investigação</i> .....	68
3.4. <i>Objetivos específicos da investigação</i> .....	69
3.5. <i>Hipóteses da investigação</i> .....	70
3.6. <i>Fases da investigação</i> .....	75
3.7. <i>Participantes</i> .....	80
3.8. <i>Instrumentos</i> .....	85
3.9. <i>Procedimentos</i> .....	96
CAPÍTULO 4. ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DOS INSTRUMENTOS.....	98
4.1. <i>Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU)</i> .....	101
4.2. <i>Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académica (EACRA)</i> .....	144
4.3. <i>Índice de Qualidade de Vida (EUROHIS- QoL- 8)</i> .....	150
4.4. <i>Escalas de Resiliência</i> .....	155
4.5. <i>Resumo dos procedimentos dos estudos psicométricos das escalas do protocolo</i> .....	162
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA, DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES, DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA RESILIÊNCIA DOS ESTUDANTES ALOJADOS NAS RESIDÊNCIAS DOS SASUC .....	164
5.1. <i>Análise correlacional e diferencial entre as variáveis dependentes e socioeconómicas envolvidas na investigação relativamente ao ISIRU</i> .....	164

5.2. Análise das diferenças correlacionais e diferenciais relativamente ao desempenho académico (Secção B), à qualidade de vida (Secção C) e à resiliência (Secções D e E).....	177
5.3. Resultados de alguns cálculos exploratórios efetuados com algumas variáveis do protocolo 188	
5.4. Avaliação do impacto das medidas de satisfação com as instalações da RU, resiliência, qualidade de vida e desempenho académico na qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC: Estudos de regressão.....	196
5.5. Avaliação do impacto das medidas de satisfação, resiliência, qualidade de vida e desempenho académico na qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC: Modelo de path analysis	
206	
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	213
CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES.....	228
7.1 Principais conclusões.....	228
7.2 Implicações.....	229
7.3 Proposta de referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida.....	233
7.4 Investigações para o futuro.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
ANEXOS.....	270

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL SEXO (N=609).....	81
TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL ESCALÃO DE IDADE (N=609) .....	82
TABELA 3. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL CICLO DE ESTUDOS (N=609).....	82
TABELA 4. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL ANO DE CURSO (N=609) .....	<del>82</del> <b>8283</b>
TABELA 5. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL TIPOLOGIA DOS QUARTOS E DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA RESIDÊNCIA (N=609) .	83
TABELA 6. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TIPOLOGIAS DE OCUPAÇÃO E RESIDÊNCIAS (N=609) .....	84
TABELA 7. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL DINHEIRO SUFICIENTE (N=609) .....	85
TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL MELHOR GESTÃO DO DINHEIRO DESDE QUE VIVEM NA RU (N=609).....	85
TABELA 9. ESCALAS DO ISIRU E RESPECTIVAS AMOSTRAS.....	102
TABELA 10. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESIQ /MÉTODO DE ROTAÇÃO: OBLIMIN COM NORMALIZAÇÃO DE KAISER (N=312).....	103
TABELA 11. ASSIMETRIA E CURTOSE DOS FATORES DA ESIQ (N=312) .....	106
TABELA 12. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DO QUARTO .....	107
TABELA 13. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESIS (N=399) .....	108
TABELA 14. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES SANITÁRIAS.....	110
TABELA 15. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESITR (N=249) .....	111
TABELA 16. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES SANITÁRIAS.....	113
TABELA 17. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESICRD /MÉTODO DE ROTAÇÃO: VARIMAX COM NORMALIZAÇÃO DE KAISER (N=275).....	114
TABELA 18. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DE COZINHA, SALA DE JANTAR E DISPENSA ...	116
TABELA 19. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESISE /MÉTODO DE ROTAÇÃO: VARIMAX COM NORMALIZAÇÃO DE KAISER (N=348).....	<del>117</del> <b>117118</b>
TABELA 20. ASSIMETRIA E CURTOSE DOS FATORES DA ESISE (N=348) .....	119
TABELA 21. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DA SALA DE ESTUDO .....	120
TABELA 22. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESISTV (N=301) .....	122
TABELA 23. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DA SALA DE TELEVISÃO .....	124
TABELA 24. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESISC (N=137) .....	125
TABELA 25. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DA SALA DE CONVÍVIO.....	126
TABELA 26. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESIHALL (N=194) .....	127
TABELA 27. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DO HALL DE ENTRADA.....	129
TABELA 28. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESISA (N=210) .....	130
TABELA 29. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS INSTALAÇÕES DOS SERVIÇOS DE APOIO.....	132
TABELA 30. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESRC (N=599) .....	134
TABELA 31. RANKING E VALIDAÇÃO DAS MÉDIAS DOS ITENS DAS REGRAS DE CONVIVÊNCIA NA RU .....	<del>135</del> <b>135136</b>
TABELA 32. RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS QUE CONSTITUEM O ISIRU .....	138
TABELA 33. RESUMO DOS ITENS MAIS PONTUADOS DAS ESCALAS QUE CONSTITUEM O ISIRU .....	139

TABELA 34. RESUMO DOS ITENS MENOS PONTUADOS DAS ESCALAS QUE CONSTITUEM O ISIRU .....	140
TABELA 35. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS - EAIA (N= 581) .....	144
TABELA 36. RESUMO DOS ITENS MAIS PONTUADOS DA EAIA .....	146
TABELA 37. ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS DA EACRA.....	148
TABELA 38. RESUMO DOS ITENS MAIS E MENOS PONTUADOS DA EACRA .....	150
TABELA 39. ANÁLISE FATORIAL DO EUROHIS-QOL-8 .....	151
TABELA 40. RESUMO DOS ITENS MAIS E MENOS PONTUADOS DO EUROHIS-QOL-8 .....	154
TABELA 41. ANÁLISE FATORIAL DA ESCALA DE RESILIÊNCIA (ER) .....	156
TABELA 42. RESUMO DOS ITENS MAIS E MENOS PONTUADOS DA ESCALA DE RESILIÊNCIA (ER) .....	158
TABELA 43. RESUMO DOS ITENS MAIS E MENOS PONTUADOS DA MY RESILIENCE FACTORS (N=594) .....	161
TABELA 44. RESUMO DOS PARÂMETROS PSICOMÉTRICOS DAS ESCALAS DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO .....	163
TABELA 45. INDICAÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES ANALISADAS NA SECÇÃO A DO PROTOCOLO.....	165
TABELA 46. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DO SEXO.....	166
TABELA 47. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DO ESCALÃO DE IDADE.....	167
TABELA 48. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DO QUARTO.....	168
TABELA 49. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA RESIDÊNCIA.....	169
TABELA 50. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DA RESIDÊNCIA .....	172
TABELA 51. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DO DINHEIRO MENSAL .....	173
TABELA 52. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS DA SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DA RESIDÊNCIA EM FUNÇÃO DO CICLO DE ESTUDOS .....	174
TABELA 53. INDICAÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES ANALISADAS NAS SECÇÕES B, C, D E E DO PROTOCOLO .....	177
TABELA 54. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DO SEXO DOS ESTUDANTES.....	179
TABELA 55. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DO ESCALÃO DE IDADE .....	180
TABELA 56. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DOS QUARTOS .....	181
TABELA 57. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA RESIDÊNCIA (TPR) .....	182
TABELA 58. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DAS RESIDÊNCIAS.....	183

TABELA 59. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DO DINHEIRO MENSAL .....	184
TABELA 60. MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES DE DIFERENÇAS COM AS RESTANTES SECÇÕES DO PROTOCOLO EM FUNÇÃO DO CICLO DE ESTUDOS.....	185
TABELA 61: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL “NÍVEL DE ADAPTAÇÃO” .....	189
TABELA 62: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL “CARATERIZAÇÃO DA SUA RELAÇÃO COM O SEU COLEGA DE QUARTO” .....	189
TABELA 63: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL “QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE A VIVER NA RESIDÊNCIA?” ..	190
TABELA 64. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DAS VARIÁVEIS “COMO CARACTERIZA A SUA RELAÇÃO COM O SEU COLEGA DE QUARTO?”; “NÍVEL DE ADAPTAÇÃO À RESIDÊNCIA”; “QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE A VIVER NA RESIDÊNCIA?” (ISG).....	191
TABELA 65: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL RECOMENDARIA A RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA AOS SEUS AMIGOS? .....	191
TABELA 66: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL " QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO PRESTADO PELOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS DOS SASUC? .....	192
TABELA 67: DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL " QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO DADO PELA/O FUNCIONÁRIA/O RESPONSÁVEL PELA SUA RESIDÊNCIA?? .....	192
TABELA 68. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DAS VARIÁVEIS “RECOMENDARIA A RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA AOS SEUS AMIGOS?”; “QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO PRESTADO PELOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS DOS SASUC?”; “QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO DADO PELA/O FUNCIONÁRIA/O RESPONSÁVEL PELA SUA RESIDÊNCIA?” .....	193
TABELA 69. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DA VARIÁVEL “GRAU DE MELHORIA QUE CONSIDERA NECESSÁRIO NAS INSTALAÇÕES INDICADAS” .....	194
TABELA 70. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DA VARIÁVEL “NÍVEL DE TENSÃO E CONFLITO EM CADA ESPAÇO INDICADO” .....	195
TABELA 71: ESPECIFICAÇÃO DO MODELO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL CRITÉRIO ISG.....	196
TABELA 72. ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS NA EQUAÇÃO (N=123). .....	197
TABELA 73. MATRIZ DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS (N=123). .....	198
TABELA 74: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO HIERÁRQUICA COM A ISG COMO CRITÉRIO .....	198
TABELA 75: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO HIERÁRQUICA COM O ISG COMO CRITÉRIO.....	199
TABELA 76: ESPECIFICAÇÃO DO MODELO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO HIERÁRQUICA .....	200
TABELA 77. ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS NA EQUAÇÃO (N=262). .....	200
TABELA 78. MATRIZ DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS (N=262). .....	202
TABELA 79: SUMÁRIO DOS COEFICIENTES DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA COM A EUROHISQOL COMO VARIÁVEL CRITÉRIO .	203
TABELA 80: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO HIERÁRQUICA COM A EUROHISQOL COMO CRITÉRIO.....	204
TABELA 81. MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DO MODELO (N= 265) .....	207
TABELA 82. COEFICIENTE NÃO PADRONIZADO (B), ERRO PADRÃO, COEFICIENTE PADRONIZADO (B) E RÁCIO CRITICO (Z) PARA AS RELAÇÕES DEFINIDAS NO MODELO (N=265) .....	210
TABELA 83. DIMENSÕES E INDICADORES DO MODELO DE <i>PATH ANALYSIS</i> .....	212

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. ESTUDOS SOBRE O TEMA DAS RESIDÊNCIAS E DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS.....	34
QUADRO 2. DESAFIOS DA REFLEXÃO FALADA E SUGESTÕES .....	77
QUADRO 3. RESIDÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA ENVOLVIDAS NO ESTUDO: NÚMERO TOTAL DE CAMAS (OCUPAÇÃO JUNHO/2014) .....	80
QUADRO 4. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO .....	86
QUADRO 5. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO – SECÇÃO A .....	86
QUADRO 6. COMPOSIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE SATISFAÇÃO COM AS INSTALAÇÕES DAS RESIDÊNCIAS .....	88
QUADRO 7. ÁREAS DE ALOJAMENTO QUE CONSTITUEM O ISIRU .....	90
QUADRO 8. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO- SECÇÃO B.....	90
QUADRO 9. COMPOSIÇÃO DA SECÇÃO B DO PROTOCOLO .....	91
QUADRO 10. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO- SECÇÃO C.....	92
QUADRO 11. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO- SECÇÃO D .....	93
QUADRO 12. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO – SECÇÃO E .....	95
QUADRO 13. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO – SECÇÃO C .....	150
QUADRO 14. COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO – SECÇÕES D E .....	155
QUADRO 15: FASES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO RAMQUAL-RU .....	235

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1 HIPÓTESES FORMULADAS POR CADA SECÇÃO DO PROTOCOLO – SECÇÃO A.....	70
FIG. 2 HIPÓTESES FORMULADAS POR CADA SECÇÃO DO PROTOCOLO – SECÇÃO B.....	71
FIG. 3 HIPÓTESES FORMULADAS POR CADA SECÇÃO DO PROTOCOLO – SECÇÃO C, D E.....	73
FIG. 4 PRIMEIRO PROTOCOLO ELABORADO PARA A RECOLHA DE DADOS.....	76
FIG. 5 ESQUEMA DA COMPOSIÇÃO DO PROTOCOLO FINAL UTILIZADO NA RECOLHA DE DADOS DO ESTUDO.....	79
FIG. 6 VARIÁVEIS INCLUÍDAS NO MODELO EXPLICATIVO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES ALOJADOS NAS RU .....	209
FIG. 7 MODELO MULTIDIMENSIONAL EXPLICATIVO DA INTERAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS INSTALAÇÕES DAS RU, À AUTOIMAGEM ACADÉMICA, À RESILIÊNCIA E À QUALIDADE DE VIDA .....	209
FIG. 8 SÍNTESE ESQUEMÁTICA DO REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES ALOJADOS NAS RU .....	235



## ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROTOCOLO .....	271
ANEXO 2. SECÇÃO A DO PAQVER- SASUC .....	272
ANEXO 3. SECÇÃO B DO PAQVER- SASUC .....	280
ANEXO 4. SECÇÃO C DO PAQVER- SASUC .....	282
ANEXO 5. SECÇÃO D DO PAQVER- SASUC .....	284
ANEXO 6. SECÇÃO E DO PAQVER- SASUC .....	285

## Abreviaturas e Siglas

UC – Universidade de Coimbra

SASUC – Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra

IES – Instituição de Ensino Superior

QvEES - Qualidade de vida do Estudante do Ensino Superior

QdV - Qualidade de Vida

PAQvER – Protocolo de Avaliação da Qualidade vida do Estudante Residente

SIRU – Satisfação com as Instalações da Residência Universitária

ISIRU- Inventário de Satisfação com as Instalações da Residência Universitária

RU - Residência Universitária

ESIQ – Escala de Satisfação com as Instalações do Quarto

ESIS - Escala de Satisfação com as Instalações sanitárias (Casas de banho)

ESITR - Escala de Satisfação com as Instalações de Tratamento de Roupas (Lavandaria)

ESICRD - Escala de Satisfação com as Instalações da Cozinha, Refeições e Dispensa

ESISE - Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de estudo

ESITV - Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de TV

ESISC - Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de convívio

ESIHall - Escala de Satisfação com as Instalações do Hall de entrada

ESISA - Escala de Satisfação com os Serviços de apoio

ESRCRU - Escala de Satisfação com as Regras convivência da Residência Universitária

---

## Introdução

---

O conceito de globalização e conseqüente desenvolvimento do nível de exigência técnica dos mercados de trabalho, assim como a competição entre os profissionais, tem originado um crescente aumento nos investimentos relativamente à formação académica, assim como à diversidade de propostas educativas das Instituições de Ensino Superior (IES). Para além disto, os estudantes têm hoje vindo a ter e, em parte devido quer à globalização quer ao desenvolvimento tecnológico, um acesso privilegiado a todo o tipo de informação, originando aquisição de conhecimento e compreensão do mesmo que lhes permite efetuar comparações aquando das suas escolhas nomeadamente ao nível das Instituições de Ensino Superior (IES) para as quais concorrem (Aldridge & Rowley, 1998)<sup>1</sup>. Estas instituições, sendo organismos vivos em interação com as empresas e o mundo, além de se constituírem como espaços de desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e económico, promovem igualmente políticas sociais de apoio ao estudante, que visam promovê-lo como um indivíduo com capacidades para desenvolver projectos com os seus pares e para os seus pares. Para além de tudo isto, os indicadores socioeconómicos e sociológicos, as modificações ao nível das exigências dos mercados económicos, assim como as melhorias nas condições de vida dos indivíduos ao nível do acesso à informação e ao conhecimento, conduziram a uma reflexão que promoveu uma redefinição de objetivos por parte dos jovens adultos ao nível das suas carreiras escolares, “empurrando-os” para carreiras académicas mais longas e conseqüentemente mais especializadas. Desta torrente de modificações sociais e económicas emergiu a necessidade, por parte das IES, da criação de uma série de infraestruturas sociais, nomeadamente de Residências Universitárias (RU), que absorvessem ou minimizassem alguns desafios sociais que se verificaram no seio da população universitária ao longo dos tempos. Imbuída neste contexto a universidade passa a assumir cada vez mais responsabilidades de “cuidadora” materializando o conceito de suporte social ou apoio social. Esta função de “cuidadora universitária” é bem evidente na Universidade de

---

<sup>1</sup> Este documento foi redigido com recurso às normas da APA 6ª ed. por serem as normas vigentes à data da conclusão do mesmo.

Coimbra que tem vindo a acolher e a alojar, para além dos estudantes nacionais, também muitos estudantes estrangeiros deslocados.

Fundada em 1290 por D. Dinis e confirmada por bula do Papa Nicolau IV (*Estatutos Da Universidade de Coimbra*, 2008), a Universidade de Coimbra (UC), cuja missão passa pela “... *difusão e transferência do conhecimento nos mais diversos domínios, em interligação com a sociedade, a nível nacional e internacional – e com particular destaque no espaço europeu de ensino superior e no espaço da comunidade de Países de Língua Portuguesa ...*” (*Relatório de Gestão e Contas Consolidado 2017. Universidade de Coimbra*, 2018), tem procurado ao longo dos anos nunca perder o foco na globalização, assim como nas frentes tecnológicas mundiais. Além disso, tem vindo a disponibilizar infraestruturas que revelam um espírito de modernização constante.

Os Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC) alicerçam os seus objetivos no respeito pela individualidade, sem detrimento do crescimento coletivo das comunidades académicas eliminando possíveis atropelos ou atritos que provoquem desgastes desnecessários. Pressupõe também, igualmente a criação e a projeção de espaços ou envolventes físicas (Ferraz, 2010) que permitam o desenvolvimento de atividades que visem um suporte social eficaz, tal como promovam uma transição e adaptação aos contextos universitários gratificante e edificante.

A Universidade de Coimbra (UC), tal como se espera de uma grande Universidade à escala Global e Europeia, no sentido de continuar a manter a excelência que lhe está associada e de prosseguir para alcançar o topo com distinção, precisa necessariamente de alicerçar as suas estratégias no conceito de qualidade perspetivando-o e procurando espelhar nas suas obras sociais todas as suas dimensões. Ressalve-se que este conceito sofre fortes influências de indicadores socioeconómicos (PIB, a taxa de desemprego ou o índice de envelhecimento da população), de cenários políticos e económicos mundiais e europeus volúveis, assim como de tendências ao nível da economia, da demografia e do ensino que vão imprimindo ao conceito um certo dinamismo. Assim, a UC atenta que está às forças de mudança, às tendências e às incertezas do contexto que vai avaliando a cada momento, visa potenciar a qualidade dos seus serviços, promovendo a qualidade de vida dos seus principais “clientes”, ou seja, dos seus estudantes.

O conceito de qualidade de vida (QdV) tem sido apresentado como sendo um conceito mais vasto encerrando em si aspetos relacionados com a existência do indivíduo e o sucesso que atinge no alcance dos seus objetivos pessoais, tendo em conta as

condições que deseja para si, relacionando esses mesmos aspetos com o sentimento de bem-estar e satisfação experienciado pelo mesmo na sua vida atual. Como foi referido acima é um conceito dinâmico que vai sofrendo evoluções adaptativas ao longo dos tempos. É igualmente um conceito subjetivo e individual na medida em que espelha aspetos do domínio físico, psicológico, social e espiritual do indivíduo (Canavarro & Serra, 2010). A Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta a QdV como sendo a percepção que o indivíduo tem face à posição que ocupa atualmente na vida considerando o meio físico, cultural e social em que está inserido, tendo como denominador comum os modelos e expectativas, assim como os objetivos e preocupações pessoais que foi adquirindo ao longo da sua vida. A importância do conceito de QdV foi de tal forma evidente que este termo passou, em 1977, a figurar na literatura relacionada com a área da medicina medida, por exemplo, através de instrumentos relacionados com sintomas de depressão (Bech, 1997). A inclusão do conceito QdV no léxico dos relatórios clínicos permitiu que o doente passasse a ser tratado de uma forma holística isto é, não se circunscrevendo o diagnóstico apenas à doença mas tendo em conta a possível abrangência desse diagnóstico a nível físico, mental e social (Canavarro & Serra, 2010; Twale & Damron, 1991). Sendo a QdV um construto multidimensional, vários são os fatores que poderão exercer influências e/ou correlacionar-se com a QdV dos sujeitos. Pode ser abordado de muitas formas considerando variáveis que podem ter origens antropológicas, económicas, políticas, filosóficas, psicológicas, médicas ou clínicas (Vaz Serra, 2010). Estas variáveis representadas por indicadores objetivos e subjetivos contribuem e contêm informação importante quer sobre a vida, quer sobre o conceito de QdV (Nordenfelt, 1994). A QdV é uma expressão ambígua na medida em que tem diferentes significados, diferentes interpretações ou usos. Um médico e um economista terão certamente abordagens distintas ao analisarem e contextualizarem o conceito. O clínico poderá focar-se mais na repercussão da capacidade funcional na QdV do seu paciente enquanto o economista poderá ter uma perspetiva mais financeira do conceito. A questão reflete-se precisamente na forma mais adequada de concetualizar, medir e investigar essa qualidade de vida. A existência de múltiplos instrumentos de medida para um conceito que não possui limites definidos e assumidos por todos quantos investigam este tema, tem sido contraproducente na medida em que poderá eventualmente criar desconhecimento daquilo que possa ser o núcleo da questão. No entanto entendemos que este “cenário científico” permite evidenciar a atualidade do tema, a sua importância assim como a sua abrangência. A QdV refere-se ao nível de satisfação ou ao sentimento de bem-

-estar que o indivíduo sente nas organizações tais como universidades onde se insere (Schuessler & Fisher, 1985). Segundo Clifton et al. (1996) a QdV que os estudantes sentem nos departamentos, faculdades ou universidades aumenta sempre que eles acreditem que as suas necessidades se encontram alinhadas com os objetivos da organização e sintam igualmente que a organização se responsabiliza pelo suprimento dessas necessidades. Podemos ainda evidenciar que a satisfação, que influencia fortemente a definição de QdV, se pode explicar como sendo um indicador que quantifica a diferença entre as necessidades reais dos consumidores e as suas expectativas (Galster, 1987).

A qualidade de vida dos estudantes do ensino superior (QdVEEs) tem sido ao longo das últimas décadas um tema analisado e estudado de vários pontos de vista. Sirgy, Grzeskowiak & Rahtz (2007) apontam para a existência de 3 tipos de estudos envolvendo a QdVEEs. Um primeiro grupo de estudos nos quais se analisam as relações existentes entre a QdVEEs e aspetos relacionados com características da personalidade, com fatores ligados à saúde e o meio ambiente (Clifton, Etcheverry, Hasinoff, & Roberts, 1996; Pilcher, 1998; Makinen & Pychyl, 2001; Smith, Briers, & Smith, 2004; Vaez, Kristenson, & Laflamme, 2004; Ng, 2005; Cha, 2003). De seguida, apresentamos um segundo grupo de investigações com escalas e instrumentos de recolha, não especificamente direcionadas para os estudantes do ensino superior mas aplicadas nesta população (Benjamin, 1994; E. H. Cohen et al., 2001; Disch et al., 2000; Maggino & D'Andrea, 2003; Roberts & Clifton, 1992; Royal & Rossi, 1993; Witmer & Sweeney, 1992). Por último existe um terceiro grupo de estudos cujos objetivos gravitam em torno do desenvolvimento de medidas para quantificar a QdVEEs (Sirgy et al., 2007; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008)

Os seres humanos têm vindo a procurar ao longo da vida satisfazer as suas necessidades mais básicas no sentido de viverem felizes, com sucesso e reconhecimento dos seus pares. Sabemos que uma das necessidades básicas se prende com as condições habitacionais dos alojamentos ou locais nos quais residem em permanência ou esporadicamente.

Klis e Karsten (2008) notaram que uma casa adequada ou um lar adequado é também uma base fundamental na qual a vida dos indivíduos se desenrola e onde as rotinas diárias começam. No que diz respeito à habitação universitária uma residência adequada será aquela que estimula um ambiente silencioso de estudo, promove segurança, privacidade, boa camaradagem entre os residentes e permite aos administradores dos serviços de

alojamento a capacidade de corresponderem às expectativas e aspirações dos residentes, contribuindo para as suas vidas universitárias de forma positiva e relevante (Hassanain, 2008).

Os alojamentos dos campus universitários assim como as instalações que disponibilizam, são muitas vezes concebidos com o intuito maior de albergar estudantes em residências partilhadas localizadas nas imediações das respetivas Universidades (Amole, 2009b). Najib, Yusof e Osman (2011) nomearam estas instalações como “*Student Housing Facilities*” (SHF) nas quais se incluem o quarto, as zonas de lavagem, a dispensa e cozinha, as zonas comuns e de convívio, os serviços de apoio proporcionados por cada uma das residências assim como todos os equipamentos existentes em cada instalação.

Embora a inspiração por de trás do design dos alojamentos tenham sido as casas familiares ou a aproximação ao que normalmente se considera um lar familiar, os dois lugares não podem ser considerados a mesma coisa. Segundo Amole (2005) as RU são compostas por um “pacote de instalações básicas” tais como o quarto, as instalações sanitárias, a lavandaria, a dispensa e cozinha, as zonas comuns e de convívio. Todas as outras instalações poderão existir ou não naquela RU. Já a casa de família inclui o “pacote de instalações básicas”, mas poderá ter uma sala de jantar, um quarto de estudo ou de televisão, uma garagem e tem na sua maioria nas vizinhanças lojas, escolas entre outros serviços. No entanto a grande diferença entre os dois alojamentos (RU e habitação familiar) reside na quantidade de pessoas com as quais se partilham as instalações, no nível de privacidade que ambas proporcionam assim como na flexibilidade existente para se personalizar o espaço.

No seu relatório de 2017 uma das principais e mais antigas agentes imobiliárias do mundo, a *Savills*, refere que se verificava um investimento substancial no alojamento estudantil, alastrando-se esta tendência a países como a Polónia, Hungria, Portugal e a República Checa que se encontravam na mira dos investidores como apostas atrativas (Tostevin, 2017).

No sentido de criar um conceito de Residência Universitária (RU) mais semelhante à casa familiar, as universidades têm incluído nas suas instalações locais de convívio nos quais se possam receber outros estudantes e desenvolver atividades ou mesmo salas de leitura e de estudo equipadas com internet e outras comodidades tecnológicas (Amole, 2005; Bachman, 2007; J. Martin & Allen, 2009). Estas residências

são igualmente desenvolvidas no sentido de criar ambientes capazes de gerar graus de interação elevados entre os estudantes, quer ao nível social e relacional, ou mesmo ao nível académico e cultural (Hassanain, 2008; Willoughby et al., 2009).

O aumento do fluxo de jovens estudantes universitários verificado nas zonas urbanas com elevada concentração de estabelecimentos de ensino superior fica a dever-se a um crescimento bastante significativo da frequência universitária (Rodrigues, 2008). As comunidades esperam que as instituições de ensino superior ofereçam alojamentos, dentro e fora dos campus universitários, que se integrem urbanisticamente e contribuam para o benefício dos cidadãos comuns que habitam essas comunidades (J. Martin & Allen, 2009). Este processo alicerçado em características sociais, culturais e económicas, no qual os estudantes se instalam em bairros mais ou menos específicos das cidades universitárias “afetando” as áreas urbanas e consequentemente as suas dinâmicas diárias é hoje reconhecido como o processo de “estudentificação” das cidades (Smith, 2005). Coimbra, sendo uma cidade vincadamente universitária, tem vindo a esculpir a sua massa urbana muito em torno destes fluxos de estudantes.

As Universidades têm tendencialmente procurado evoluir no sentido de oferecer aos seus estudantes, instalações modernas que de algum modo correspondam às suas expectativas. Instalações como salas de cinema, campos de voleibol, salas para bronzeamento ou mesmo zonas de churrasco têm sido consideradas em projetos americanos nomeadamente na universidade de Michigan (Martin & Allen, 2009).

Atualmente quase todas as RU possuem equipamentos tais como caixas ATM, parques de estacionamento ou parqueamento, minimercados, ginásios, entre outras. No entanto, as instalações que os estudantes de um estudo desenvolvido em quatro IES privadas de São Paulo, consideraram como indispensáveis e mais apelativas aquando da escolha do alojamento, foram quartos individuais totalmente mobilados, internet sem fios ou *WiFi*, casas de banho privativas, ar condicionado em zonas comuns, fornecimento de mudas de cama e casa de banho, serviço de limpeza e manutenção assim como zonas de tratamento de roupas. Foram ainda apontados como aspetos importantes pelos quais os estudantes, do mesmo estudo, não se importariam de pagar um pouco mais, a existência de câmaras de segurança permanentes, ar condicionado nos quartos, um serviço de receção permanente, acesso eletrónico à entrada da residência, boa exposição solar e boas condições de iluminação e silêncio (Giannella, 2017).



A entrada das tecnologias na vida diária fez emergir a necessidade de apetrechar as RU com equipamentos e instalações que permitam aos estudantes ter nos seus quartos e/ou na sua RU internet sem fios ou possuírem salas com computadores com acesso à internet. Estes são alguns dos requisitos essenciais aquando da escolha da RU (La Roche et al., 2010).

Tornou-se cada vez mais importante avaliar os alojamentos por várias razões. O fato do alojamento universitário (público e privado) ter vindo a ser alvo de algumas críticas nomeadamente ao nível da exploração imobiliária existente em grandes cidades universitárias tais como Lisboa, Porto e Coimbra trouxe atualidade ao tema assim como urgência de reflexão fundamentada. Assim avaliar os alojamentos universitários permite obter informações e “*feedback*” sobre o estado atual dos mesmos, bem como permite obter “*feedforward*” que servirá de base a projetos de alojamentos futuros (Preiser, 1989). Estas informações permitem igualmente, aos vários decisores, ajustar as suas resoluções, quer no que diz respeito às eventuais melhorias, quer relativamente aos projetos de arquitetura futuros (Amole, 2009b).

Alojamento estudantil é um termo utilizado para definir um espaço arrendado, dentro do campus universitário ou fora dele, por um determinado período de tempo durante o qual o indivíduo/ estudante frequenta um estabelecimento de ensino superior, assim como todos os serviços que aí possam ser disponibilizados (Adu-Gyamfi et al., 2014; Owolabi, 2015). De acordo com Schragger (1986) o alojamento estudantil é muito mais do que um lugar para viver. É uma organização na qual o estudante é um participante. La Roche et al. (2010) por exemplo, examinaram as preferências dos estudantes e reportaram que os estudantes desejam opções de alojamento que satisfaçam as suas expectativas de privacidade e de condições de habitação. Moore (2000) percebeu que alguns estudantes preferem ficar alojados fora do campus universitário ou em alojamentos privados devido à falta de privacidade, ao excesso de ruído e à partilha de quarto que existe nos alojamentos disponibilizados pela universidade. Ao reportarem o seu trabalho de investigação Khozaei et al. (2010) evidenciaram que as estatísticas relativamente aos arrendamentos dos alojamentos universitários são fortemente influenciadas pela distância às instalações das universidades ou faculdades, pelo tamanho e segurança existentes nos quartos da residência, pela segurança da residência assim como pelas comodidades habitacionais disponibilizadas nas residências. Os mesmos investigadores evidenciam igualmente que estes fatores surgem como fortes preditores da

satisfação dos estudantes com as RU. Outros estudos vieram validar as conclusões de Khozaei, Ayub et al. (2010) apontando igualmente a proximidade às universidades e/ou faculdades, o valor das rendas dos quartos, as comodidades disponibilizadas nas residências, o contato social e a segurança das residências como principais preferências aquando da escolha das residências (Khozaei et al., 2012; Kolawole & Boluwatife, 2016). Oppewal et al. (2005) por outro lado identificaram particularidades como pisos mistos ou apenas masculinos e femininos, vista dos quartos, proximidade às universidades ou faculdades, a idade dos edifícios e os preços das rendas como sendo fatores que influenciam fortemente as preferências na escolha dos alojamentos universitários.

Contextualizando para a realidade académica, alguns estudos de referência (Hassan, 2011; Sirgy, Stephan, & Rahtz, 2007; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008) preconizam que a uma elevada satisfação com as infraestruturas (residências) da universidade corresponde um aumento da QvEES ou seja que esta pode ser influenciada positivamente pela satisfação sentida quer com as instalações, quer com os serviços disponibilizados pela universidade em geral. Assim a avaliação da performance de um edifício quer seja uma habitação familiar, quer seja um espaço de serviço público ou mesmo um alojamento universitário precisa ser avaliado ao longo da sua vida útil. É necessário desenvolver critérios de avaliação no sentido da obtenção de indicadores e dimensões de performance basilares. Ao longo dos anos algumas propostas foram surgindo e entre os vários indicadores foi emergindo com maior evidência – a satisfação. Este indicador passou a constar na fundamentação teórico-prática de vários autores (Aragones et al., 2002; Francescato et al., 1989; Jagun et al., 1990; Kellekci & Berköz, 2006; Paris & Kangari, 2005) aquando da avaliação dos espaços residenciais.

Independentemente das várias definições adotadas por vários autores (Insch & Sun, 2013; Khozaei et al., 2014; Sawyerr & Yusof, 2013) para o alojamento universitário neste estudo iremos considerar a definição de Najib et al., (2011) que define os alojamentos universitários como sendo locais supervisionados, aptos para acomodar e acolher estudantes universitários disponibilizando instalações com comodidades adequadas às necessidades básicas dos indivíduos assim como às necessidades académicas dos mesmos. Sawyerr e Yusof (2013) evidenciaram que as RU situadas no campus universitário são importantes no sentido em que procuram atender às necessidades físicas e psicológicas dos estudantes. Najib et al. (2011) reforçam ainda que, disponibilizar alojamentos estudantis no campus universitário, atende às necessidades de alojamento,

assim como facilita a realização dos objetivos sociais e acadêmicos dos residentes durante a sua vida acadêmica. As exigências e procura de alojamentos universitários de elevada qualidade têm vindo a aumentar por parte dos estudantes (Sawyer & Yusof, 2013). Park (2006) é da opinião de que é importante analisar e entender as expectativas dos estudantes em termos do modo como gostariam de viver e do tipo de comodidades e espaços que consideram essenciais nas suas residências. Estes possuem ideias claras relativamente ao tipo de espaços no qual desejam residir e que tipo de comodidades pretendem que esses espaços disponibilizem. A maior parte dos estudantes opta por não partilhar os seus quartos, as casas de banho, as cozinhas ou outros espaços comuns, disponibilizando-se para pagar mais por comodidades e serviços tais como melhores localizações, vistas privilegiadas ou melhores conexões de internet (Oke et al., 2017).

Tal como a chave da felicidade humana tem sido “perseguida” desde o início dos tempos, assim os fatores determinantes da satisfação com a vida têm sido igualmente estudados e analisados, percorrendo vários estudos, onde se incluem os desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Estes estudos têm concluído que os resultados académicos estão correlacionados com a satisfação que o estudante tem com a vida (Graunke & Shelly, 2005). Este tem sido um tópico importante para as instituições de ensino Superior, na medida em que os contributos oriundos dos estudos de satisfação com a vida dos estudantes universitários têm fornecido as bases teóricas para a implementação de melhorias nos sistemas, de modo a aumentar a sua satisfação, o seu desempenho académico e, por conseguinte, o seu nível de sucesso.

Estudos realizados em contextos universitários revelaram que o desempenho académico se correlaciona positivamente com a satisfação com a vida. Chow (2005), no seu trabalho de investigação, perguntou a estudantes universitários acerca da sua satisfação com a vida e obteve 9 possíveis preditores, sendo a média das notas atingidas pelos estudantes, um deles. O autor verificou ainda que a média das notas se constituía como um preditor de satisfação com a vida, assim como o sexo dos estudantes, a autoestima, a autoimagem, as condições de habitabilidade dos estudantes, as relações estabelecidas entre pares, o estatuto socio-económico, entre outros. O autor concluiu que estudantes com elevadas médias tendem a sentir maior satisfação com a vida que os que possuem médias mais baixas.

Ser jovem ou ser um jovem adulto remete para uma fase da vida do indivíduo que, regra geral, vem repleta de desafios a transpor, ainda que com vários graus de intensidade.

A saúde física, mental, a situação profissional e acadêmica, as relações familiares e de amizade, assim como os relacionamentos amorosos, são muitas vezes colocados “em cima da mesa”, sujeitos a análise e posterior deliberação. Este processo, para além de contar com as competências inerentes ao indivíduo e com as que foi adquirindo ao longo da vida até aquele momento, terá implicações diretas na sua qualidade de vida. Estas experiências, cunhadas pelas emoções, pelos comportamentos, pela capacidade de aceitação e transformação da situação ou mesmo da autoimagem, em vários contextos, tida até então, origina um esforço físico e mental que, quando adequadamente gerido se traduz numa elasticidade psicoemocional ou seja, no desenvolvimento da capacidade de Auto suporte e de avançar sem entrar num patamar de plasticidade psicoemocional. Neste contexto, emerge o conceito de resiliência. Capacidade de acompanhar as situações entendidas como adversas e ultrapassá-las numa perspectiva de adquirir robustez de vida.

É uma preocupação das IES promover ambientes universitários saudáveis, nomeadamente nas RU, nos quais os estudantes possam utilizar livremente a sua elasticidade psicoemocional ou mesmo adquirir competências pessoais e sociais que lhes permitam aumentar essa característica e conseqüentemente aumentar as suas realizações académicas. Assim os investigadores da área do ensino universitário têm investido no estudo das variáveis associadas com o sucesso académico apontando estratégias que reúnam as necessidades académicas dos estudantes com as suas características psicossociais (Arslan et al., 2009; Robbins et al., 2006). A vida universitária chega muitas vezes acompanhada de agentes stressores que poderão aumentar os riscos de depressão diminuindo a qualidade de vida dos estudantes (Mostardinha & Pereira, 2020). Como sociedade preocupada com a saúde mental e física das futuras gerações, vemo-nos impelidos a investigar e eliminar os fatores que de algum modo possam precipitar ou predispor ao aparecimento de patologias ou estados patológicos (Pasdar et al., 2003). A OMS aponta a qualidade de vida como tendo forte influência cultural, como sendo perspectivada por cada indivíduo através do seu sistema de valores, das suas expetativas e dos seus interesses. Esta é a razão pela qual pessoas com objetivos similares, colocadas em contextos mais ou menos idênticos, possuem estados mentais diferenciados. No caso da realidade universitária sabemos que as vulnerabilidades tendem, por vezes, a aumentar quando os indivíduos se encontram afastados das suas famílias, a partilhar os seus quartos, a adaptarem-se a novas regras e novos colegas (Castro et al., 2012; Moradian et al., 2012; Pasdar et al., 2003). Alguns dos parâmetros evidenciados na área da saúde apontam para indicadores ligados aos recursos pessoais, sociais e físicos que cada indivíduo possui para

atingir os seus objetivos, a satisfação das suas necessidades e a sua adaptação ao ambiente. Um desses conceitos é a resiliência, cuja definição simplificada remete para a capacidade que o indivíduo tem de recuperar, de acompanhar, de se ajustar e de superar situações entendidas, por ele como sendo adversas ou traumáticas e prosseguir a sua vida (Raphael, 2009; Van Kessel, 2013). Indivíduos resilientes possuem a capacidade do autocontrolo interno, de empatia, de ter um autoconceito positivo, organização e otimismo. Estas são qualidades pessoais que indicam predisposição para o desenvolvimento de processos de resiliência que produzem respostas saudáveis às situações adversas, amenizando possíveis traumas. Estas qualidades acabam por auxiliar indivíduos traumáticos a adaptarem-se de forma eficiente e diminuindo a sua vulnerabilidade assim como os efeitos a curto e longo prazo de determinados problemas psicológicos (Masten & Wright, 2010; McAllister & McKinnon, 2009).

O presente trabalho contempla duas partes, a primeira em que se circunscreve a moldura teórica sobre a qual se alicerçou esta tese e a segunda em que se descreve a investigação empírica. A primeira parte é composta pelos dois primeiros capítulos em que se contextualizam os conceitos de qualidade de vida dos estudantes universitários e a satisfação com as instalações disponibilizadas nos alojamentos universitários (Capítulo 1), o desempenho académico considerando o autoconceito, a autoimagem e realização académica e a resiliência (Capítulo 2). A parte dois desta tese (Capítulos 3, 4, 5) inclui o enquadramento do processo da investigação, as opções metodológicas, os resultados dos estudos psicométricos dos instrumentos e das análises diferenciais e correlacionais.

No capítulo 3 explicita-se o problema de investigação, os seus objetivos e a metodologia a que se recorreu para responder às hipóteses formuladas. São também apresentados os dados da amostra em estudo, assim como a apresentação e descrição dos instrumentos que constituem o protocolo de investigação denominado de Protocolo de Avaliação da Qualidade de Vida dos Estudantes Residentes nos Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (PAQvER-SASUC).

No capítulo 4 são apresentados os resultados dos estudos psicométricos, recorrendo-se a análises exploratórias e confirmatórias da sua dimensionalidade, das escalas que constituem o Inventário de Satisfação com as Instalações das RU (ISIRU), das escalas de autoimagem académica (EAIA) e de autoconceito e realização académica (EACRA), da escala de qualidade de vida (EUROHIS-QoL8) e das escalas de resiliência (ER - Versão estudante e *My Resilience Factors*- MRF).

No capítulo 5 são apresentados resultados da avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC tendo por base estudos correlacionais e diferenciais. São igualmente apresentadas as relações entre as variáveis independentes do estudo (Satisfação com as instalações das RU, autoimagem, autoconceito e realização académica, qualidade de vida e resiliência) e a sua relação com a qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC, recorrendo a um modelo de *path analysis*.

Nas considerações finais deste trabalho, realiza-se uma síntese dos resultados empíricos discutidos nos dois capítulos anteriores, em articulação com a literatura. Consideram-se igualmente as implicações desta investigação e sugerem-se alguns caminhos para futuras investigações decorrentes dos resultados obtidos.

É expectativa desta equipa de investigação que este estudo se constitua num contributo para a avaliação e compreensão da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU da Universidade de Coimbra, através da apresentação de dimensões e indicadores que permitam uma proposta para a construção de um referencial de avaliação e monitorização dessa qualidade de vida. Esperamos ainda que esta investigação se apresente como um estímulo no sentido de promover o aparecimento de mais estudos, tendo por base outras perspetivas sobre o tema. Os contributos práticos deste estudo são apresentados nas áreas da gestão da melhoria da qualidade deste tipo de equipamentos sociais, no facto de alguns resultados poderem ser usados como *benchmark* para outras residências e no aumento da atratividade para mais estudantes.

## *Parte I. Enquadramento Teórico*

---

## Capítulo I. O espaço “na” pessoa: Satisfação com as instalações do alojamento universitário e qualidade de vida dos estudantes

---

O espaço é o palco onde se espelha o comportamento do indivíduo (Koffka, 1935). Esse palco funciona simultaneamente como estímulo e limite na medida em que influencia e modifica a própria dinâmica do comportamento do indivíduo (Barracho & Dias, 2010). O Ser Humano passa a “habitar” a partir do momento em que se orienta e se identifica com os ambientes que o envolvem. Nos espaços que constituem os ambientes, o indivíduo “apropria-se do território” dando-lhe um significado particular. Esta “territorialização” do espaço está fortemente alicerçada na capacidade de realizar atividades sociais determinadas pelas influências culturais dos indivíduos (Moles, 1980). O espaço é simultaneamente filosófico, psicológico e social, podendo ser definido “ ... como um ponto de referência mais ou menos bem delimitado onde se pode situar qualquer coisa ou onde se pode produzir um acontecimento e ... desenvolver uma actividade” (Barracho & Dias, 2010, p.26).

Deste modo é bastante significativo que se classifiquem e distingam os espaços tendo em conta os seus limites e localizações específicas, a sua organização e a adequação ao tipo de atividades que permitem. Assumindo aqui a distinção proposta por Altman (1975) a nossa envolvente física ( Ferraz, 2010) pode assemelhar-se a um mapa composto por três zonas ou territórios demarcados e funcionalmente distintos - o território primário, o secundário e o público. O primário (ex: a residência familiar, o escritório ou local de trabalho, etc.) é um espaço cuja ocupação se caracteriza por ser prolongada. É um espaço controlado e controlável pelos seus ocupantes, no qual os sujeitos se sentem protegidos do mundo exterior e no qual é assegurada a função de intimidade. O território secundário (ex: Cafés da Aldeia, pastelaria do bairro, serviços de um hospital, etc.) são territórios nos quais um grupo de pessoas se reúne caracterizado pela existência de regras mais ou menos formais, reconhecidas por todos os ocupantes, o que conseqüentemente lhes confere o direito de acesso e uso desse mesmo espaço (Fischer, 1981). Para melhor ilustrar as características deste tipo de espaço e pegando no exemplo dado por Barracho e Dias (2010), podendo analisar o caso das salas de aula que podem ser reconhecidas como “ ...um território secundário, uma vez que os alunos se apropriam do espaço da sala de aulas ocupando com frequência os mesmos lugares, chegando por vezes a marcá-los”(p.39). Finalmente, resta-nos o terceiro tipo de território – o público. São pertença de todos e para todos. São espaços ocupados temporariamente. Neste tipo de espaços as



regras, os costumes e as normas sociais regem em grande parte os comportamentos dos sujeitos que podem ser considerados como “proprietários provisórios”. São exemplos os parques, as ruas, os bancos de jardim, entre outros. Hall (1986) analisou e classificou os espaços ou territórios com base numa perspectiva que tem em conta a realização das atividades que o mesmo permite. Assim temos os territórios com organização fixa, ou seja, que possuem limites rígidos e objetivos bem definidos no que diz respeito às atividades que neles possam ser realizadas como é o exemplo da cozinha, da lavanderia ou do quarto. Outra das classificações são os territórios com organização semifixa que se caracterizam pelo conjunto de elementos amovíveis, tais como os sofás ou outro mobiliário que possuem. Estes espaços, por permitirem organizações diferenciadas dos elementos que os compõem e assim sofrerem rearranjos espaciais, podem obstruir ou facilitar o desenvolvimento de determinadas atividades como sejam o diálogo ou o convívio entre os sujeitos. Temos por último o território ou espaço informal que, tal como a designação indica, impõe uma dinâmica que varia entre um certo distanciamento dos sujeitos relativamente às relações que estabelecem ou alguma flexibilidade ao nível do tipo e da adequação de atividades que se possam realizar nesses espaços.

A envolvente física nunca poderá ser assumida como sendo apolar. A envolvente física possui polaridade na medida em que articula em si um conjunto de informações que facilitam ou dificultam os comportamentos, os sentimentos ou modos de pensar dos sujeitos. Estes por sua vez reproduzem esquemas de orientação espacial promovidos pela interpretação que fazem do espaço que os envolve, munindo-se de uma ferramenta básica que lhes permitirá a adaptação (Aragonéz, 1991).

### 1.1. Residências Universitárias como “palco da ação e mudança”

O alojamento estudantil chega a Coimbra através do apoio do Rei D. João II e do seu alvará régio datado de 1537. Tendo em conta a escassez de alojamento verificada naquela época e o receio de que a universidade fosse deslocada da cidade de Coimbra por falta de estruturas, os estudantes, deslocados das famílias e por vezes sem recursos financeiros, passaram a ter colégios, na sua maioria religiosos, que os albergavam. Estes colégios religiosos, com “...funções de pensionato, assistência e ensino.” (Barros, 1986, p.7), constituíam uma alternativa às casas construídas pelo reino, com poucos quartos e fracas

condições de habitabilidade ou mesmo às ofertas particulares com preços inflacionados. Os colégios albergaram a maior parte dos estudantes até meados do século XIX altura em que as ordens religiosas foram extintas empurrando o alojamento estudantil para uma das suas maiores crises (Queirós, 2017; Vaz, 2009).

Às instituições de ensino superior (IES) está reservada uma missão de formador de gerações. Reservada uma missão de engajamento na análise crítica de todos os agentes envolvidos nos processos de evolução do pensamento e das práticas educativas, bem como de perspetivar as interpretações e os desafios que hoje se colocam aos sistemas educativos e à escola à luz das exigências. Às mesmas está igualmente reservada a tarefa de fazer emergir nos estudantes o seu potencial intelectual, enaltecer a sua personalidade, os seus pensamentos e imaginação, assim como fortalecer padrões de comportamento saudáveis e funcionais. Estes, para além de sofrerem mudanças inerentes ao processo de transição e adaptação às IES, têm ao longo deste período das suas vidas, a possibilidade de promoverem o seu pleno desenvolvimento pessoal, académico e social através das interações que vão estabelecendo quer com os pares, quer com o espaço construído. Neste contexto e tal como refere Ferraz (2010) as RU emergem simbolicamente como “... palco das mudanças e dos desenvolvimentos (...), proporcionando aos estudantes ambientes e experiências únicas, com características diferentes dos espaços até então habitados” (p.2).

Vários têm sido os estudos (Butler & Steuerwald, 1991; Jabareen, 2005; Milman et al., 1999; O’Connell et al., 2006; D. Wang & Li, 2006) que, ao longo de décadas, têm tido como tema central os espaços construídos (Famíliares ou públicos) e o seu impacto no dia-a-dia dos indivíduos. Estes estudos têm contribuído com vários *inputs* que evidenciam a influência das características dos espaços, a nível físico e psicológico com repercussões na qualidade de vida dos seus utilizadores. Características como as dimensões de elementos estruturais (janelas, portas, corredores, etc.), a existência de dispositivos de segurança (portas com visores, rondas da polícia às redondezas, etc.), a existência ou não de serviços públicos (Estações de autocarro, espaços comerciais nas proximidades, etc.) entre outros. Estas investigações têm servido para impulsionar outros estudos envolvendo espaços com funções mais específicas, como é o caso dos estudos efetuados nas RU.

Assim algumas investigações (Khozaei et al., 2010; Najib, Yusof, & Abidin, 2011; Riker & Decoster, 2008) têm analisado os espaços habitacionais nomeadamente as RU (Bernardino, 2004; Ferraz et al., 2012; Ferraz, 2010; Taveira, 2011) quer relativamente

aos seus aspetos arquitetónicos, quer segundo a perspectiva do impacto do espaço ao nível da satisfação do residente, do seu desenvolvimento pessoal e social, da facilitação dos processos de aprendizagem dos estudantes alojados nas RU (*cf.* Quadro 1).

Quadro 1. Estudos sobre o tema das residências e das RU

<b>Conclusões/ Tema</b>	<b>Autor (Ano)</b>
- Dimensão das janelas.	Butler & Biner (1989)
- Número de alunos por quarto / dormitório.	Mullen & Felleman (1990)
- Vistas para montanhas, árvores e céu.	Butler & Steuerwald (1991)
- Caracterização demográfica das residências, tais como o gênero.	Devlin (1994)
- Portas e janelas com fechaduras de segurança, luz noturna, câmeras de circuito fechado de TV, portas com visores, portas secundárias fechadas, visitas da polícia às redondezas.	Milman, Jones & Bach (1999) Este estudo é sobre segurança entre turistas
- Privacidade dos quartos.	Amole (2009)
- Papel da cultura nas preferências da habitação.	Jabareen (2005) é sobre preferências de moradores palestinianos
- Residência de um só gênero ou mista, partilha de chuveiros e banheiros, vista do quarto, distância ao <i>campus</i> , idade do prédio.	Oppewal et al. (2005)
- Comodidade, limpeza, privacidade, proximidade a espaços comerciais, linhas de ônibus, rendas baixas, bairro seguro.	O' Connell et al.(2006)
- Rendimento da família, idade, educação, natureza da organização e do emprego.	(Wang & Li, 2006)
- Localização da habitação e vizinhança.	(Wang & Li, 2006)
- Proximidade a ensino e lazer, ao consumo alimentar, a parque de estacionamento.	Hassanain (2008)
- Prestação de um ambiente físico satisfatório, através de novas construções e renovação das existentes, cuidados adequados de manutenção das instalações físicas, estabelecimento de diretrizes que fornecem estrutura para a vida em comunidade, ambiente compatível e cooperativo, desenvolvimento de um ambiente interpessoal, atmosfera propícia à aprendizagem, oportunidades de desenvolvimento pessoal e de crescimento.	Riker & Decoster (2008)
- O residente caracteriza a envolvente (RU) como tendo uma influência positiva no seu desenvolvimento pessoal e social - Os alunos mais velhos – entre os 21 e 24 anos, são quem percecionam a RU como mais satisfatório - Os alunos do 1º ano avaliaram o espaço como exercendo uma influência mais positiva no seu desenvolvimento social - À medida que a perceção da envolvente física for evoluindo positiva e satisfatoriamente mais elevado será o nível de adaptação do aluno à residência - Um aumento da satisfação com a envolvente física implica uma influência mais positiva no desenvolvimento pessoal e social do aluno, com maior incidência no desenvolvimento social do mesmo	Ferraz (2010)

Conclusões/ Tema	Autor (Ano)
- Satisfação com as amenidades dos quartos, zonas de lavagem (Casas de banho e lavandarias), zonas de lazer (Sala de convívio, sala de estudo, Hall de entrada, sala de televisão, sala de computadores) , cozinha e dispensa, sala de oração (Mussala), serviços de suporte (Estacionamento, telefones públicos, livrarias, mini mercados, escadas e elevadores, dispositivos de recolha de lixo, sistemas de segurança, abastecimento de água e drenagem de águas residuais e cafetaria)	Najib, Yusof, & Osman (2011)
Impacto da vida nas RU ao nível da personalidade (Obter maturidade, “...goal oriented...” , melhora sentido de estética, etc.) ao nível do comportamento (Torna-se mais confiante, melhora a pontualidade, tende a ficar emocionalmente mais forte, etc.) e o impacto mais negativo da vida nas RU (Consumo de álcool e drogas, saudades de casa, problemas de saúde que se agravam, problemas de adaptação, etc.)	(Iftikhar & Human, 2015)

Fonte: Adaptado de Tavares, Pacheco & Pereira (2018)

Num estudo qualitativo realizado no Paquistão, Iftikhar e Human (2015) analisaram o impacto, ao nível do comportamento e personalidade, da residência universitária na vida dos estudantes que a habitam. Através de entrevistas semiestruturadas os investigadores perceberam que as RU estão interrelacionadas com as casas dos pais, na medida em que nestas últimas os estudantes possuem o apoio da família (Pais, irmãos, etc.) e na RU lidam com os seus problemas tendo o apoio dos seus colegas de quarto, amigos de RU. Os estudantes apontaram igualmente que a natureza das responsabilidades muda quando se vive numa residência universitária. Que o residente passa a ter de tomar conta dele, precisa desenvolver sensibilidade para com os outros residentes e deve aprender a evitar comportamentos que irrite os colegas de residência. Os autores concluíram que o impacto da vivência numa residência na vida dos estudantes se verifica a três níveis: a nível comportamental, a nível da personalidade e a nível dos aspetos negativos que poderá trazer para os residentes. No que diz respeito ao comportamento, os residentes apontaram características tais como aumento da confiança, melhoria na gestão das suas habilidades pessoais, melhoria dos aspetos da pontualidade e fortalecimento emocional. Relativamente às características da personalidade que poderão aflorar, os estudantes revelaram o fato de, durante este período, se tornarem mais realistas, melhorarem a sua forma de vestir e tornarem-se mais “Goal oriented”. No que aos aspetos negativos diz respeito os estudantes evidenciaram o consumo de drogas, principalmente os estudantes do sexo masculino, a desadequada gestão da liberdade, os problemas de adaptação, as saudades de casa e os problemas de saúde. Conclui-se ainda neste estudo que os estudantes do sexo feminino mais facilmente se adaptam à residência do que os seus colegas do sexo masculino. Relativamente a comportamentos mais negativos, os

estudantes nas residências poderão tornar-se mais preguiçosos e não se esforçar tanto nos estudos (p.514).

O nível de satisfação é geralmente função das expectativas do indivíduo (Aigbavboa, 2016; Najib, Yusof, & Abidin, 2011). Isto implica que estudantes satisfeitos são estudantes que veem as suas necessidades correspondidas o que aumenta a probabilidade de se manterem na residência. As IES devem deste modo focar-se nos fatores que poderão atrair os estudantes para os seus alojamentos. Esta premissa vem validar a importância de estudos que envolvam variáveis arquitetónicas, psicossociais e académicas.

Os alojamentos universitários ou RU têm vindo a ser perspetivadas como uma componente determinante no que diz respeito à qualidade das instalações e serviços disponibilizados pelas IES. Há cerca de uma década que a satisfação dos estudantes, nelas alojados, têm vindo a constituir uma área de estudo com um interesse crescente ( Hassanain, 2008; Ferraz, 2010; Khozaei et al., 2010; Najib, Yusof, & Osman, 2011; Inch & Sun, 2013; Toyin Sawyerr & Yusof, 2013; Aigbavboa, 2016). É precisamente nesta área de investigação que se inserem os estudos que, ao longo das últimas duas décadas, analisaram a satisfação com as RU, correlacionando-a com fatores físicos e sociais.

Foubert e colaboradores (1998) num estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA), que envolveu 1000 residentes, revelou que o fator mais importante para a satisfação com as RU (SRU) se prendia com a satisfação com as características físicas das suas residências. Ou seja, os estudantes com níveis de satisfação mais elevados com as características físicas das RU tendem a estar globalmente mais satisfeitos. O mesmo não acontece aos estudantes que revelaram não estar satisfeitos com as características físicas das suas RU e para os quais os níveis de satisfação global diminuíram. O mesmo estudo salienta que a segunda variável que mais prediz a satisfação dos residentes é a satisfação que o estudante tem com o relacionamento que mantem com o seu colega de quarto. A terceira variável prende-se com o sentimento de comunidade e suporte dos estudantes de cada piso da RU, evidente em respostas como “... os residentes do meu piso preocupam-se comigo”. O quarto preditor aponta o “... ser capaz de estudar em ambiente silencioso (...)” como influente nos níveis da satisfação dos estudantes com as RU. Os estudantes que manifestaram a intenção de voltar a alojar-se numa RU no ano seguinte tendem a estar mais satisfeitos com as RU. Outra das conclusões do estudo evidencia que os estudantes residentes em RU mistas tendem a estar mais satisfeitos do que os que estão alojados em RU com estudantes do mesmo sexo. Os estudantes do sexo

masculino, quando comparados entre si, tendem a estar mais satisfeitos quando alojados em residências mistas. Ao contrário das mulheres que experienciam o mesmo nível de satisfação estando quer em RU mistas como em RU apenas femininas (p. 44).

O Oxford English Dictionary define alojamento como sendo um edifício, um quarto ou um grupo de quartos nos quais se vive ou se reside temporariamente (Oxford University Press, 2019). Alojamento pode ser igualmente definido como sendo um lugar arrendado para residir por um determinado período de tempo ou durante a realização de uma formação superior numa IES ou utilização de outros serviços disponibilizados pela mesma durante esse período (Adu-Gyamfi et al., 2014). A oferta adequada de alojamento por parte da IES permite satisfazer as necessidades existentes entre os estudantes, a este nível, permitindo-lhes alcançar as suas metas académicas e sociais durante a sua etapa universitária (Hassanain, 2008). No que diz respeito à definição de alojamento universitário Khozaei et al. (2010) analisa-o como sendo um edifício com vários quartos em que, em cada quarto, poderão existir várias camas. Willoughby et al. (2009) descrevem este tipo de alojamento como um edifício que disponibiliza acomodações e permite aos estudantes estarem alojados no campus universitário sempre que não tenham mais para onde ir. Najib et al. (2011) acrescentam que os alojamentos de estudantes oferecem quartos equipados com várias comodidades e serviços, podendo encorajar a amizade, promover ambientes de estudo silenciosos, oferecer segurança e privacidade. Hassanain (2008) e Amole (2005) evidenciam igualmente nas suas investigações que os estudantes que têm melhores performances académicas são os que se sentem mais confortáveis nos seus alojamentos. Poderemos acrescentar que arrendar este tipo de espaços permite aos estudantes universitários preencher as suas necessidades e expectativas.

## 1.2. Qualidade de vida dos e nos estudantes do ensino superior

O conceito de QdV tem sido sempre um tópico de interesse na disciplina da filosofia, onde o conceito de QdV ou de uma boa vida é visto como uma vida virtuosa. No entanto existiam divergências entre os filósofos quanto às virtudes a incluir neste conceito de vida virtuosa por estas virtudes estarem diretamente ligadas às experiências pessoais de cada indivíduo. Entretanto, no século XX, este conceito despertou o interesse das ciências sociais impulsionando os investigadores e tornando-se uma área de estudos

institucionalizada originando o aparecimento do *International Society for Quality of Life Studie* (Veenhoven, 2007).

A QdV foi inicialmente avaliada nos EUA nos inícios do século XX pela Chicago School of urban social ecology, que começou por investigar as condições de vida dos migrantes urbanos (Hannerz, 1980). Em 1940, ainda nos Estados Unidos, desenvolveram-se procedimentos, fortemente baseados em indicadores económicos, que permitiram avaliar a QdV nas fazendas na região centro-oeste do país. Entretanto, por volta dos anos 60, foram acrescentados aos medidores de qualidade de vida indicadores sociológicos, validados por organizações tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e as Nações Unidas (NU) (Byrne, n.d.). A importância do conceito de QdV foi de tal forma evidente que este termo passou nas últimas décadas a figurar na literatura médica, sendo vista como um efeito secundário da cura e um resultado do tratamento. A inclusão do conceito QdV no léxico clínico permitiu que o doente passasse a ser tratado de uma forma holística isto é, não se circunscrevendo o diagnóstico apenas à doença mas tendo em conta a possível abrangência desse diagnóstico a nível, físico, mental e social (Twale & Damron, 1991). Sendo a QdV um construto multidimensional, vários são os fatores que poderão exercer influências e/ou correlacionar-se com a QdV dos sujeitos. Este conceito pode ser abordado de muitas formas considerando variáveis que podem ter origens antropológicas, económicas, políticas, filosóficas, médicas ou clínicas, psicológicas, etc., sendo as mesmas variáveis representadas por indicadores objetivos e subjetivos (Nordenfelt, 1994). Estas variáveis contribuem com informação importante quer para o conhecimento sobre a vida, quer para a consolidação do conceito de qualidade. Segundo o mesmo autor existem cinco grupos de aspetos da vida sobre os quais se deve refletir aquando do estudo da QdV. Assim a QdV dos sujeitos dependerá das experiências de vida, da soma total das atividades desenvolvidas ao longo da vida, das realizações ou desempenho ao longo da vida, dos acontecimentos da vida e das circunstâncias nas quais a vida dos sujeitos se envolve, consciente ou inconscientemente.

A QdV é uma expressão ambígua na medida em que permite diferentes “olhares”, diferentes interpretações ou usos. Diferentes profissionais de diferentes áreas terão certamente abordagens distintas ao analisarem e contextualizarem o conceito. Um médico, por exemplo, focar-se-á mais no impacto da capacidade funcional na QdV do seu

paciente enquanto o profissional da área económica poderá ter uma perspetiva mais financeira do conceito de QdV.

A questão reflete-se precisamente na forma mais adequada de concetualizar, medir e investigar essa qualidade de vida contextualizando-a. Existem múltiplos instrumentos de medida para o mesmo conceito, o que originou a não existência de limites definidos e assumidos por todos os investigadores do tema. Byrne (n.d.) alerta para a contraproducência deste “cenário científico” na medida em que poderá eventualmente criar desconhecimento daquilo que poderá ser o núcleo da questão. Por outro lado, parece-nos que este “cenário científico” fez emergir a atualidade do tema, a sua importância e a sua aplicabilidade em variadíssimas áreas do conhecimento. A QdV, tal como já foi referenciado acima, pode inserir-se em diversos contextos da vida dos indivíduos, assumindo aí características diferenciadas. Entretanto, e no que a este estudo diz respeito, o conceito de QdV circunscreve-se ao “mundo universitário” e aos seus principais “utentes” ou utilizadores, os estudantes mais especificamente aos estudantes alojados em RU.

O universo académico é uma das áreas na qual se tem desenvolvido trabalho de investigação ao nível da qualidade de vida. No que diz respeito à Qualidade de Vida dos Estudantes do Ensino Superior (QdVEES), Hassan (2011) refere-a como sendo o nível no qual o estudante sente satisfeitas as suas necessidades e percebe as experiências que vive ao longo do seu percurso universitário como promovendo emoções positivas. Ou seja, a QdVEES é referenciada como sendo um conceito que encerra em si duas componentes ou domínios. A componente da avaliação cognitiva da vida universitária que inclui a satisfação das necessidades do estudante e o domínio da frequência com que decorrem experiências afetivas (emoções positivas) durante o percurso académico (Sirgy et al., 2007).

A QdVEES tem sido, ao longo das últimas décadas, um tema analisado e estudado sob vários pontos de vista. Sirgy et al. (2007) apontam para a existência de 3 tipos de estudos envolvendo a qualidade de vida dos estudantes do ensino superior.

Um primeiro grupo de estudos, nos quais se analisam as relações existentes entre a QdVEES e aspetos relacionados com características da personalidade, com fatores ligados à saúde e o meio ambiente (Cha, 2003; Chow, 2005; Clifton et al., 1996; J. A. Makinen



& Pychyl, 2001; Ng, 2005; Pilcher, 1998; Smith et al., 2004; Vaez et al., 2004; Clifton et al., 1996)

Existe um segundo grupo de investigações cujos objetivos gravitam em torno do desenvolvimento de escalas e instrumentos de recolha, direcionadas para os estudantes do ensino superior, cuja particularidade e especificidade se prende com a mensuração da qualidade de vida incluindo fatores como a espiritualidade, a amizade, consumos de álcool e drogas, comportamentos sociais, relacionamentos amorosos, gestão do dinheiro, gestão da carreira, saúde mental e física, estilos de aprendizagem, motivação, etc. (Benjamin, 1994; Cohen et al., 2001; Disch et al., 2000; Maggino & D'Andrea, 2003; Roberts & Clifton, 1992; Royal & Rossi, 1993; Witmer & Sweeney, 1992).

Por último existe um terceiro grupo de estudos que têm vindo a desenvolver medidas e modelos que analisam e quantificam a qualidade de vida dos estudantes universitários identificando a influencia na satisfação e bem-estar dos estudantes (Resino, González, Montero & Broncano, 2013; Sirgy et al., 2007; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008).

Sirgy et al. (2007) definiram a QvEES como sendo a satisfação geral que o estudante experiencia com a vida que tem na universidade. Esta definição torna evidente a forte influência que o conceito de satisfação, com vários aspetos da vida universitária, possui na QvEES. No estudo destes autores ficou bastante evidente que a satisfação com os aspetos académicos e sociais da universidade determinavam a satisfação geral do estudante com a vida universitária, logo determinavam fortemente a sua QvEES. Ainda no mesmo estudo ficou referido que a satisfação com as instalações e serviços da universidade era preditora da satisfação com os aspetos académicos da universidade e da satisfação com os aspetos sociais da universidade. Os resultados revelaram igualmente que a satisfação com as instalações e serviços explicava significativamente a variância da satisfação com os aspetos académicos e sociais da universidade. Portanto a QvEES é determinada pela satisfação de aspetos académicos e sociais, assim como pelos serviços e instalações disponibilizadas pela e na universidade.

### 1.3. Qualidade de vida, satisfação e satisfação com o alojamento na universidade

Tem-se verificado que a habitação coletiva ou alojamento partilhado por parte dos jovens em início de carreira tem vindo a adquirir alguma popularidade no mercado imobiliário privado, principalmente de arrendamento. Com esta medida os jovens

promovem a sustentabilidade social, económica e ambiental e consequente melhoria da sua qualidade de vida (Verhetsel et al., 2017). No entanto, após a expansão maciça da população estudantil e devido ao fato das respostas por parte das instituições de ensino superior em alguns casos se verificarem insatisfatórias, os investidores imobiliários do setor privado têm vindo a envolver-se no mercado de alojamento estudantil, fornecendo apartamentos ou pequenos estúdios com padrões de qualidade elevados visando o alojamento individual em detrimento do alojamento coletivo. Estas propostas imobiliárias vieram validar o aumento das expectativas dos estudantes universitários no que diz respeito às escolhas dos seus alojamentos universitários e ao conforto dos mesmos. As expectativas e níveis de exigência por parte dos estudantes tendo em conta a oferta privada tem colocado, a nosso ver, alguma pressão nos serviços de ação social das universidades públicas no sentido de reverem sua oferta de alojamento aumentando a qualidade das mesmas tentando aumentar a satisfação dos seus “clientes/ estudantes”

A satisfação com vários aspetos do dia-a-dia tem constituído um corpus de trabalho ao longo de várias décadas. Numerosos estudos têm vindo a abordar os aspetos da satisfação sob o ponto de vista da satisfação com a profissão, da satisfação com a qualidade das relações humanas ou mesmo da satisfação com os espaços ou ambientes construídos. A satisfação com as instalações da RU pode ser definida como sendo a “sensação de prazer” que o estudante experiencia sempre que as suas necessidades de alojamento são preenchidas através da existência de instalações de qualidade superior (Najib et al., 2012).

La Roche et al.(2010) examinaram as preferências de alojamento dos estudantes de licenciatura e verificaram que estes preferiam residências que fossem de encontro às suas expectativas relativamente às questões de privacidade e às comodidades oferecidas pelas RU. Wang e Li (2006) identificaram no seu estudo que questões como a conveniência da localização, a segurança, o preço e a arquitetura dos espaços funcionam como fatores importantes aquando da escolha por parte dos estudantes das suas RU. Khozaei, Ramayah e Hassan (2012) observaram na sua pesquisa que os preços médios das rendas, a distância entre a RU e a universidade ou suas instalações, a segurança dos quartos, o tamanho dos quartos e a segurança geral da RU funcionam como preditores importantes da satisfação dos estudantes com as instalações das suas RU. Oppewal, Ravenscroft, Poria e Speller (2005) identificaram fatores, tais como, existência de pisos mistos ou apenas de andares femininos ou masculinos, a vista do quarto, a distância entre

a RU e a Universidade, a idade do edifício e o preço das rendas como tendo uma grande influência nas preferências das escolhas dos estudantes.

Alguns dos principais fatores de influência da satisfação com as instalações universitárias são a origem sociodemográfica do estudante, assim como a sua situação económica. Falamos de variáveis como o sexo, a situação socioeconómica familiar, a etnia, entre outros (Kaya & Erkip, 2001). Estas autoras assim como Amole (2005) analisaram a influência das diferenças entre homens e mulheres na satisfação com as instalações universitárias em universidades Nigerianas e Turcas. Amole (2005) evidenciou no seu estudo que as estudantes estariam mais disponíveis para partilhar as instalações com outros estudantes, enquanto Kaya e Erkip (2001) evidenciavam no seu estudo que estudantes do sexo feminino se sentiam mais stressadas a viverem em espaços com mais moradores ou residentes. Petruzzellis, D'Uggento e Romanazzi (2006) concluíram no seu estudo que estudantes que possuíssem empregos em regime de *part-time* iriam procurar alojamentos que não fossem RU, procurariam alojamentos que se assemelhassem mais às suas expectativas.

À medida que os níveis de responsabilidade das instituições para com o fornecimento de serviços sociais de qualidade aumenta, continua a tornar-se útil para os profissionais que coordenam esses serviços conhecerem as principais características das residências que funcionem como preditores da satisfação dos estudantes com estes espaços (Foubert, Tepper, & Morrison, 1998, p.44).

Para Amole (2005) a Satisfação com as Instalações da RU (SIRU) é a perceção que o estudante tem quando a sua necessidade de privacidade é possível de atingir no quarto da RU. Outra boa definição de SIRU é a resposta positiva que os estudantes têm relativamente à envolvente física, no sentido de a entenderem como sendo uma promotora quer de processos de socialização assertivos, quer de ambientes de estudo apelativos (Ferraz, 2010).

Estudos têm sido realizados nesta área em que se têm cruzado as características físicas ou arquitetónicas RU com variáveis psicossociais ((Najib et al., 2011). Autores como Foubert et al. (1998) nos Estados Unidos, Khozaei et al. (2010) na Malasia, Kaya e Erkip (2001) na Turquia focaram a sua atenção em aspetos como o tamanho do quarto e a quantidade de estudantes a partilharem o mesmo quarto. Na Arábia Saudita, Hassanain (2008) estudou os graus de satisfação em termos de performances técnicas dos edifícios

(Acústica, térmica, saneamento básico, entre outras) e performances funcionais (móveis, decoração, comodidades...). Amole (2009) na Nigéria estudou as características que mais se relacionaram com os níveis de mais elevados de satisfação entre os estudantes alojados em RU. Dahlan et al (2009) num estudo realizado no Sudoeste Asiático, focou o seu estudo em aspetos mais específicos, nomeadamente, no conforto térmico sentido pelos residentes. Khozaei et al.(2010) analisou no seu estudo a correlação entre a satisfação dos estudantes residentes e o sentimento de pertença destes relativamente às suas residências.

Najib et al. (2011) reitera através do seu estudo a importância de analisar a satisfação dos residentes com os espaços comuns ou partilhados (tais como a cozinha, salas de estudo, instalações sanitárias e lavandarias) mas aponta igualmente para a análise de serviços tais como a internet nos quartos. Amole (2009b) por sua vez evidencia no seu estudo que comodidades extras tais como ATM, parques de estacionamento, minimercados, livrarias e cafetarias devem ser disponibilizados em prol do aumento da SIRU. Khozaei et al. (2010) concluiu do seu estudo que o sentimento de pertença relativamente ao local (residência Universitária) pode ter origem na satisfação global do estudante com a sua residência.

As diferenças verificadas entre homens e mulheres no que à SIRU diz respeito têm sido colocadas em evidência como indicadores quer de satisfação, quer de insatisfação. Em vários estudos as diferenças têm apontado conclusões que revelam que as mulheres preferem alojamentos partilhados, contrariamente aos homens que preferem alojamentos privados (Amole, 2005). Por outro lado, as mulheres revelavam gostar de receber e entreter visitas nos quartos, enquanto os homens preferiam utilizar os seus quartos apenas como espaço para dormir e relaxar (Meir et al., 2007). Entretanto as estudantes revelam uma maior satisfação global com as RU quando comparadas com os colegas homens (Li, Maximova, Whalen, et al., 2007). Outra conclusão evidencia que em situações mais extremas de quartos de menores dimensões e RU mais “povoadas” as mulheres tendem a sentir mais stresse do que os seus colegas homens (Kaya & Erkip, 2001).

Alguns estudos (Galster, 1987; Thomsen & Eikemo, 2010) concluíram que a satisfação e/ou insatisfação dos estudantes com as RU estaria muito relacionada com as experiências que cada estudante tinha das suas vivências na sua habitação familiar. Verificou-se inclusivamente que quanto mais em casa se sentissem os estudantes nas suas RU, maior o nível de SIRU que os estudantes poderiam perceber (Thomsen, 2007). Concluiu-se igualmente que quanto menos pessoas partilhassem o quarto da RU, maior

seriam os níveis de satisfação (Kaya & Erkip, 2001; Li, Maximova, Saunders, et al., 2007). Autores como Foubert, Tepper, & Morrison (1998) e Frank & Enkawa, (2009), observaram nos seus estudos que aumentos de satisfação estariam correlacionados com bons relacionamentos com os colegas de casa, assim como estudantes em cujas RU existam menos estudantes, portanto RU mais pequenas, tenderiam a predispor para melhores relacionamentos entre residentes (Foubert et al., 1998; Amole, 2009a)

O estudo de Najib et al. (2012) revelou que os estudantes das *Malaysian Research Universities* envolvidos na pesquisa não sentiam dificuldades em partilhar o seu quarto ou a sua RU com outros colegas, sentindo-se satisfeitos com as instalações disponibilizadas, com a exceção das cozinhas e dispensas e os serviços de apoio. Outros estudos (Najib, Yusof, & Zainul, 2011; Yusof et al., 2012) concluíram igualmente que a existência de instalações e equipamentos tais como salas de convívio, dispensas e cozinhas equipadas assim como serviços de apoio adequados, proporcionavam uma melhoria ao nível da satisfação global sentida com as instalações da RU.

Amole (2009a) aponta a satisfação com as RU como um indicador na avaliação da qualidade dos alojamentos universitários. Para Melnikas (1998) os tipos de funções biossociais ocorridas nos edifícios emergem do grande desenvolvimento tecnológico assim como da transformação socioeconómica dos indivíduos e da sua vida. O tipo de atividades humanas ocorridas no seio dos edifícios ou, neste caso, dos alojamentos universitários são percecionadas como sendo a relação que o homem estabelece com a envolvente física e mais ainda com a forma como este percebe essa envolvente física (Ferraz, 2010) e a integra nas suas relações humanas.

A satisfação tem sido alvo de muitos estudos ao longo dos anos. Tem sido avaliada sob várias perspetivas, em vários contextos e tendo em conta vários aspetos nomeadamente a satisfação do cliente, satisfação no local de trabalho, satisfação com o espaço que se frequenta ou que se habita. A motivação para a escolha do tema de investigação baseou-se na verificação de uma crescente preocupação por parte dos serviços de ação social com as instalações que disponibilizam. Preocupação esta que se espelha na forma como se têm desenvolvido os novos projetos arquitetónicos ao nível das RU. Deste modo, a satisfação com as instalações ou com a envolvente física (Ferraz, 2010), nomeadamente, da residência universitária, tendo por base a síntese de numerosos dados sensoriais, apresentou um campo de estudo ao nível da qualidade de vida dos seus utilizadores que nos pareceu pertinente e com interesse científico.

A satisfação com as instalações e os serviços da IES (Serviços de biblioteca, transportes e parques, serviços de saúde, telecomunicações, livrarias e espaços de convívio e lazer) conforme evidenciado por Sirgy et al. (2007) surge como preditor positivo da satisfação com os aspetos académicos (tais como os métodos de ensino, o ambiente das aulas, a quantidade de trabalho para cada disciplina, etc.) assim como com a satisfação com os aspetos sociais (Alojamentos no campus, locais de convívio, atividades desportivas e recreativas). Os autores revelaram que cerca de 52% da variância dos resultados da satisfação com aspetos académicos assim como 65% da variância com os aspetos sociais é predito pela satisfação com as instalações e os serviços das IES.

---

## Capítulo 2. A pessoa “no” espaço: Relação da qualidade de vida proporcionada nas residências, com o desempenho acadêmico e a resiliência dos alojados

---

### 2.1. Qualidade da vida nos alojamentos: efeito no desempenho acadêmico

Os resultados dos estudos em que se analisa o efeito dos alojamentos nas performances dos estudantes têm sido muito variados. Thompson, Samiratedu, & Rafter (1993) examinaram entre os estudantes do primeiro ano, que os que residiam em alojamentos no campus universitário evidenciavam maiores níveis de progresso acadêmico, assim como maiores performances acadêmicas. Agron (1997) reportou nos seus estudos efetuados na América do Norte que estudantes alojados em residências situadas no campus universitário evidenciavam maiores médias, maiores níveis de manutenção de médias elevadas e mais habilidade para estabelecer relações com colegas de curso ou das suas faculdades também alojados no campus universitário. Estes estudantes revelavam igualmente maior propensão para se envolverem em lideranças e políticas relacionadas com as suas residências. Outros estudos revelaram igualmente os alojamentos situados no campus universitário como tendo influência nas diferenças das médias dos estudantes neles alojados quando comparados com os colegas alojados fora do campus universitário. Esta diferença, segundo os autores (Araujo & Murray, 2010; Owolabi, 2015), existe devido ao fato dos estudantes alojados no campus beneficiarem mais dos serviços e das estruturas que a universidade disponibiliza tais como salas de computador e informação tecnológica, clubes universitários, ginásios e secções desportivas entre outras atividades extracurriculares.

Por outro lado, estudos evidenciaram que os estudantes alojados fora do *campus* universitário, mas próximos das suas universidades não evidenciavam diferenças significativas quando comparadas as suas realizações e performances académicas com as dos colegas alojados no campus. O estudo de Zotorvie (2017) revelou que a proximidade das salas de estudo, espaços bem ventilados, lugares calmos e pacíficos, acessibilidades a zonas de estudo, comodidades oferecidas tal como adequado abastecimento de água e eletricidade foram aspetos que influenciaram os estudantes da *Ho Technical University* aquando da escolha das suas residências. Este estudo evidenciou igualmente que os tipos de alojamento não se correlacionam com a performance académica.

### 2.1.1. Várias perspectivas do desempenho acadêmico

A performance acadêmica ou desempenho acadêmico é essencialmente uma média cumulativa que evidencia a performance geral do estudante, considerando todos os semestres ou disciplinas do semestre ao longo do curso. Considera-se que, quanto mais elevado for o valor da média, melhor terá sido o aproveitamento acadêmico do estudante (Ali et al., 2009). Neste estudo e tal como em outros estudos (Agus & Makhbul, 2002; Alfian & Othman, 2005) iremos considerar a média obtida ao longo do curso ou semestre como evidência da performance ou desempenho acadêmico do estudante.

O desempenho acadêmico é visto como um dos mais importantes constructos dentro do domínio da educação, na medida em que permite quantificar o cumprimento de objetivos finais de um indivíduo, assim como prever o sucesso de um determinado sistema educativo e projetá-lo no futuro (Ranjbar et al., 2017). Entretanto existem várias formas de abordar ou definir o conceito de desempenho acadêmico. O desempenho acadêmico pode ser discutido do ponto de vista sociológico, ponto de vista organizacional, institucional e do ponto de vista psicológico.

Tendo em conta as teorias que estudam o desempenho acadêmico e que analisam o mesmo através de uma perspectiva mais sociológica, o estudante, chega à instituição como um portador de características individuais pessoais e únicas que estabelecerão uma relação com as características da própria instituição. Essa relação inicial poderá ou irá estabelecer influências que poderão demover o estudante quanto à sua decisão de permanência na IES ou mesmo interferir no seu desempenho e, posteriormente, nos seus resultados académicos. Estas características pessoais caracterizam-se pela influência e origem familiar (background) assim como pelas experiências educativas anteriores. Estas características podem influenciar não só o seu desempenho acadêmico, mas igualmente a prossecução dos seus objetivos pessoais e profissionais. Consequentemente e, tal como foi apontado por alguns autores (Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1993), a interação dos atributos pessoais de cada estudante com as normas e estruturas da IES conduzem a diferentes níveis de integração do mesmo com o ambiente institucional. O nível de qualidade dessa interação conduz ao estabelecimento de um padrão de integração e atuação do estudante na IES que pode aumentar ou diminuir a satisfação de mesmo com a IES, aumentando ou diminuindo a probabilidade de insucesso e subsequente abandono.



Estas perspectivas vão destacar estruturas e processos associados às IES que podem eventualmente influenciar o sucesso dos estudantes. Alguns autores (Bean, 1980; Berger & Braxton, 1998; Swail et al., 2003; Terenzini & Reason, 2010) apontam nos seus modelos teóricos para a necessidade de se considerarem as características de origem do estudante, o seu background, assim como o modo como interage com o ambiente da IES ou, como Ferraz (2010) salientou, a forma como percebem a envolvente física. O estudante inserido na instituição percebe-a tendo por base variáveis objetivas (Classificações) e subjetivas (qualidade da formação académica e da instituição). Segundo Bean (1980) estes dois tipos de variáveis acabam por influenciar o grau de satisfação do estudante com a sua instituição, assim como estabelece um compromisso entre ambos que aumenta ou diminui a probabilidade do estudante permanecer ou abandonar a instituição. Assim, a integração no universo académico depende muito do modo como o estudante percebe e vivencia as particularidades da organização da IES, do mesmo modo que a integração no meio académico é fortemente potenciado pelas características organizacionais da IES (Berger & Braxton, 1998).

Estas abordagens imprimem alguma importância sobre a personalidade, ou melhor, sobre os traços da personalidade dos estudantes, assumindo que estes traços facilitam ou dificultam a persistência relativamente aos desafios inerentes à sua entrada e permanência na IES. Assim, estas abordagens preconizam que um autoconceito saudavelmente desenvolvido produz indivíduos mais autoconfiantes em relação à sua capacidade de ser bem-sucedido. Por outro lado, estudantes com baixa autoconfiança tendem a perceber os seus desafios académicos aumentados elevando, conseqüentemente, a probabilidade de uma futura desistência aquando de uma contrariedade mais exigente. Estas perspectivas mais psicológicas apontam ainda que estudantes com locus de controlo interno tendem a reconhecer em si a capacidade para ultrapassar com sucesso os obstáculos, contrariamente aos estudantes com locus externo que assumem uma “desresponsabilização” pelo sucesso da resolução dos desafios atribuindo-o a fatores externos tais como o destino ou outros. O primeiro ano é um ano com um impacto quase decisivo no arranque da vida universitária do indivíduo na medida em que o estudante irá validar ou não as suas expectativas, valendo-se das suas experiências anteriores. Tal como definiram os autores Berger & Braxton (1998) o estudante pode entrar num processo de “desencanto precoce” relativamente à comunidade universitária, desenvolvendo dificuldades ao nível da integração e da interação o que não

beneficia o compromisso quer com a instituição quer com o seu objetivo de conclusão dos estudos superiores (p.596).

De modo a enfatizar esta questão da correlação existente entre a satisfação com a vida e a média das notas, House (1992) na investigação que levou a cabo numa universidade americana e tendo como base uma amostra de 2544 participantes comparou auto percepção das habilidades académicas, motivação para o sucesso e autoconfiança de modo a explicar o abandono académico. O autor concluiu que o autoconceito das habilidades académicas foi o único preditor mais significativo, no que toca ao abandono académico em particular para os homens. Cerca de 11 anos mais tarde os estudos de Crocker, Karpinski, Quinn e Chase (2003) vieram validar as conclusões de House (1992), evidenciando igualmente a influência do desempenho académico e a sua relação com o abandono académico, salientando que o desempenho afeta de forma significativa o Autoconceito académico do estudante. Verificaram que nos dias em que os estudantes recebiam notas consideradas por eles como fracas experienciavam baixas consideráveis na sua autoestima. Por outro lado, nos dias em que os estudantes recebiam notas elevadas ou “boas notas” estes percecionavam um aumento na sua satisfação.

O desempenho académico é essencialmente medido através das médias académicas (MA) (Gupta & Maksy, 2014). Esta informação (MA) é obtida através das médias de todas as disciplinas de todos os semestres ao longo de todo o curso. Quanto mais elevado for o valor de MA, mais entendido é este indicador como sendo prova de uma boa aprendizagem por parte do estudante (Ali et al., 2009).

Foram sendo realizados alguns estudos (Agron, 1997; Thompson, Samiratedu, & Rafter, 1993) no sentido de analisar o efeito dos alojamentos em RU no desempenho académico dos seus residentes. Um estudo levado a cabo na América do Norte revelou que os estudantes alojados nas residências no campus da universidade tendiam a obter médias mais elevadas que os colegas não residentes e tendiam a desenvolver habilidades que permitiam melhores interações e criação de conexões com outros colegas de curso ou faculdade. Os mesmos revelavam igualmente maior propensão para se envolverem em projetos de liderança e políticas do campus da universidade (Agron, 1997). Nabawanuka (1997) evidenciou igualmente no seu estudo que o alojamento universitário possui um efeito significativo no desempenho académico dos estudantes e que em universidades com boas condições de alojamento, a performance académica dos residentes tende a ser

superior quando comparada com a dos colegas alojados em RU com inferiores condições de alojamento.

### 2.1.2. Autoconceito, Realização e autoimagem acadêmicos

No que diz respeito ao autoconceito acadêmico este é considerado como uma variável crucial na motivação do estudante para as tarefas escolares (Pullmann & Allik, 2008). Isto significa que se os estudantes que possuem autoconceito acadêmico mais positivo tendem a investir mais na realização das tarefas acadêmicas. Claro está que se estes se virem envolvidos em ambientes satisfatórios e agradáveis tenderão a criar imagens mentais aquando da realização das tarefas que lhes proporcionem sensações de “envolvência ambiental” aprazível. Quando se projetam a realizar as tarefas naquele espaço as suas memórias são agradáveis e prazerosas. Os estudantes que tendem a ver-se como possuindo autoconceito acadêmico mais baixo tendem a ter menos paciência para a realização das tarefas o que concorre para a desistência e para o desinvestimento na realização adequada e focada das tarefas. Temos aqui dois conceitos inseparáveis. O autoconceito e a realização académicas cuja relação se encontra bem documentada (Backes, 1994; Caracosta & Michael, 1986; Rice, 1987) apontando para o fato de estudantes bem sucedidos academicamente (Evidenciando notas mais elevadas) tendem a ter autoconceito e autoimagem académicas mais elevadas, tendem a ter elevados níveis de auto aceitação e níveis de confiança mais elevados e conseqüentemente serem mais motivados e corajosos para fazer as suas escolhas e aceitar as conseqüências das mesmas (Hassan & Jami, 2016).

A definição de autoconceito prende-se com a forma como o sujeito perceciona quando se compara com os seus pares, as suas capacidades intelectuais e académicas, tendo em conta o seu desenvolvimento pessoal em determinados domínios da sua vida (Académico, social, físico, etc.) (Haktanir et al., 2018; Peixoto, 2003; Shavelson et al., 1976). Ou seja, o indivíduo vai percorrendo a sua vida protagonizando determinadas situações que lhe permitem desenvolver e fazer aflorar competências pessoais que serão percebidas pelo mesmo como influenciando a forma como este se posiciona nas várias áreas da sua vida. Estas competências pessoais percebidas podem ser específicas ou mais gerais e assumem uma influencia preponderante em cada dimensão do autoconceito (Bzuneck et al., 2014; Campira et al., 2015a; Campira, 2016; Campira et al., 2015b; Cazalla-Luna & Molero, 2013; Faria & Santos, 2006; Neves & Faria, 2009; Oyserman et

al., 2012; Pipa & Peixoto, 2014). Tal como aponta Campira et al. (2016, p.100) o autoconceito possui uma estrutura hierárquica tendo em conta as especificidades que se atribuem a cada uma dessas dimensões (Batican, 2011; Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Vispoel, 1993). A construção do autoconceito, para além de ser um conceito que deve ser alicerçado num contexto de desenvolvimento humano, é dinâmica variando com os diversos contextos de vida do indivíduo, assim como com os papéis que vai desempenhando ao longo da mesma. As pesquisas desenvolvidas têm definido o conceito como sendo a competência pessoal que é percebida pelo indivíduo. Nota-se que esta definição se aproxima bastante da definição de autoeficácia (Bzuneck et al., 2014). Entretanto o conceito de autoeficácia é visto por alguns autores (Bandura, 1994; M. Barros & Batista-dos-Santos, 2010; Bzuneck et al., 2014; Neves & Faria, 2009; Schunk, 1984) como sendo a apreciação que o indivíduo faz acerca das suas capacidades para ser bem-sucedido na execução de determinada tarefa. Esta apreciação de competências tem por base, segundo Bandura (1994, 1995), quatro tipos de processos: processos cognitivos, afetivos, motivacionais e seletivos.

Apesar destes conceitos se tocarem em alguns pontos, existem diferenças ao nível do julgamento das competências. Ou seja, o autoconceito reporta-se a um julgamento mais geral do tipo de competências que o indivíduo possui, enquanto o conceito de autoeficácia remete para um julgamento de competências mais específicas focadas na realização de uma determinada tarefa (Bandura, 1994, 1995; Bardagi & Boff, 2010; Bzuneck et al., 2014; Chaves, 2017; Neves & Faria, 2009). Poderemos acrescentar ainda que o autoconceito se reporta a percepções desenvolvidas tendo por base as vivências acumuladas ao longo da vida, enquanto a autoeficácia tem fundamentalmente a ver com o modo como o indivíduo se avalia nas realizações futuras (Neves & Faria, 2009; Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013).

Relativamente ao ensino superior estes dois conceitos emergem como variáveis que influenciam a adaptação, o desenvolvimento psicossocial e o desempenho escolar dos estudantes (Campira et al., 2016). São vários os estudos que concluem acerca da existência de uma relação estatisticamente significativa entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos (Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Campira, 2016; Campira et al., 2015b; Silva & Vendramini, 2005).

Analisando estes dois conceitos num contexto universitário, vários são os estudos que os reportam como sendo duas dimensões com impacto no desempenho académico

dos estudantes universitários. Alguns estudos evidenciam o autoconceito acadêmico como sendo a dimensão com maior impacto no desempenho acadêmico e na realização das tarefas escolares (Anitha & Parameswari, 2013; Ghazvini, 2011; Lawrence & Vimala, 2013; Matovu, 2014; Wang, 2013). Outros estudos concluem que a autoeficácia possui uma relevância e robustez cada vez mais evidente no desempenho acadêmico dos estudantes universitários (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Kirmizi, 2015; Neves & Faria, 2009; Oliveira & Soares, 2011; Zimmerman, 2000). Sendo que esta robustez tende a evidenciar maiores correlações quando se associam à autoeficácia tarefas específicas de aprendizagem relacionadas com atividades acadêmicas (Rodrigues & Barrera, 2007; Stocker, Neves, & Faria, 2010). Relativamente à associação da autoeficácia com as metas de aprendizagem criadas pelos estudantes, poderemos dizer que os estudantes que têm sucesso na realização de uma determinada atividade tendem a apresentar maior autoeficácia naquele domínio. Sugere-se assim que o fracasso na realização de uma atividade acadêmica tende a inibir o desenvolvimento da autoeficácia do estudante, a menos que este perceba que a sua estratégia e/ou a sua dedicação tenham sido desadequadas (Oliveira & Soares, 2011; Peinado, Ornelas, Lanco, & González, 2015; Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013; Schunk, 1984).

Utilizando uma amostra considerável (2544 participantes) oriunda de uma universidade Americana, House (1992) evidenciou que o autoconceito acadêmico se pode definir como sendo o único e mais significativo preditor para o abandono do ensino superior, com especial incidência no sexo masculino. Outro estudo (Crocker et al., 2003), desenvolvido igualmente na América, veio corroborar os resultados de House (1992) validando que as médias, assim como as notas afetam o autoconceito acadêmico tornando as conclusões de House (1992) aplicáveis ao estudo dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico. Estes estudos revelam que as médias acadêmicas desempenham um papel bastante evidente no que diz respeito à retenção e permanência dos estudantes no ensino superior. Os autores nas suas conclusões evidenciaram igualmente que estudantes com médias mais elevadas, associadas a maiores desempenhos acadêmicos, produzem um aumento no autoconceito acadêmico. Estas conclusões demonstram claramente que o desempenho acadêmico, evidenciado através da média das notas obtidas, e o autoconceito acadêmico se constitui como um consistente preditor para a satisfação com a vida. Entretanto, parece pouco provável que estudantes apenas focados nas suas performances acadêmicas possam obter elevados níveis de satisfação com a vida

independentemente dos níveis de sucesso académico que possam atingir (Rode et al., 2005). A investigação destes autores revelou que outros fatores, tais como as relações familiares, se constituem igualmente de suma importância aquando da análise da satisfação com a vida. Relações estabelecidas com progenitores ou entre irmandades, ou mesmo as relações que os indivíduos estabelecem consigo mesmo em determinados contextos sociais, tendem a imprimir consequências na forma como os mesmos se veem.

Os efeitos das relações estabelecidas ao longo da vida entre o indivíduo e os outros, ou entre o indivíduo e ele mesmo, imprimem na sua forma de interagir, no e com o ambiente, um cunho pessoal que emerge da sua autoimagem. O processo de reconhecimento das suas potencialidades, ou apropriação realista da sua autoimagem, permite ao indivíduo entender e antecipar as suas reações, os seus comportamentos assim como, compreender e aceitar melhor o processo de comunicação existente entre si e os outros. A definição de autoimagem passa pelo reconhecimento ou conhecimento, da forma mais real possível, que os indivíduos têm de si, das suas potencialidades, das suas emoções, das suas limitações e motivações, das suas inseguranças ou mesmo dos seus objetivos (Mosquera & Stobäus, 2006, p. 84). Transpondo isto para o contexto universitário, a autoimagem académica, será a identificação real que o estudante faz relativamente às suas potencialidades académicas, às suas motivações para o ensino universitário, aos seus objetivos e inseguranças relativamente ao seu percurso universitário.

A autoimagem é um retrato “interno” construído pela própria pessoa. É uma forma de “organizar informação” real e subjetiva que permite entender e caracterizar o contexto no qual estamos, agir sobre o mesmo e personalizar a sua definição, modificando significados que lhe eram atribuídos por outros (Mosquera, 1983).

A autoimagem, assim como outros aspetos tais como autoestima por exemplo, está presente no processo de construção da identidade do indivíduo. É um aspeto subjetivo, chave, do processo que emerge também da formação universitária e que promove a compreensão do Eu e da forma como os indivíduos a partir das imagens que possuem se correlacionam (Mosquera & Stobäus, 2006; Vasconcelos, 2017). Entretanto convém referir o que consideramos ser identidade e subjetividade. Partilhamos da perspetiva de Woodward (2014) na qual a autora distingue a subjetividade referindo-se a esta como sendo o modo como o indivíduo se compreende a si mesmo, envolvendo os seus sentimentos e pensamentos. Relativamente à identidade, a autora aponta-a como

consequência das opções e ações, baseadas na subjetividade acima referida, vivenciadas pelo indivíduo aquando da sua interação social num determinado contexto.

## 2.2. Sobre a resiliência ou o residente resiliente

Foi no campo da física e da mecânica dos materiais que se utilizou a primeira vez esta terminologia - “Resiliência”. Surgiu com o intuito de explicar a propriedade que um material possui de conseguir voltar à sua forma original ou posição inicial, mantendo as suas capacidades mecânicas, depois de ter sofrido esforços de tração, compressão, flexão ou torção (Tarter & Vanyukov, 1998, p. 86). A palavra tem a sua origem no termo latim “*resilio*” que significa saltar para trás, voltar para trás, reduzir-se ou afastar-se, ressaltar (“Dicionário Priberam da Língua Portuguesa”, 2020). Em comum acordo um grupo de investigadores, pioneiros, assumiu o termo adaptando-o para a área da psicologia (Masten, 2007; Masten & Wright, 2010; Richardson, 2002; Wright, Masten, & Narayan, 2012). Assumiu-se então que resiliência que seria a capacidade de se “saltar para trás”, como acima foi referenciado, também traria associada à sua definição termos como recuperação, fatores de proteção, traços individuais e resultados positivos, tudo termos encontrados para descrever a resiliência ou o indivíduo resiliente. Entretanto, a *American Psychological Association* (2016) refere-se à resiliência como sendo uma habilidade individual que permite ao indivíduo adaptar-se ao stress e às adversidades. A resiliência tem sido percecionada tradicionalmente como sendo uma trajetória de *coping* que desafia todas as expectativas relativamente aos desafios mais negativos (Luthar et al., 2000; Rutter, 1990). O questionamento que impera nesta área de estudo evidencia o fato de que perante as mesmas situações extremas vários indivíduos desenvolvem mecanismos de abordagem diferentes. Ou seja, na presença de solicitações com os mesmos níveis de exigência, alguns indivíduos reagem de formas diferentes sendo umas mais funcionais que outras.

O estudo da resiliência remonta há cerca de 50 anos. No entanto a expansão dos estudos nos últimos 20 anos sofreu uma evolução significativa, assumindo um carácter urgente no seio da comunidade científica. Este acréscimo no interesse dos investigadores deveu-se por duas razões principais: ao avanço verificado ao nível tecnológico no século 20 que evidenciou o aumento do nível de exigência académica e profissional e por conseguinte a existência de mais jovens tendo que ultrapassar outros tipos de

adversidades na vida, assim como evidenciou igualmente um aumento das adversidades inerentes ao processo de evolução tecnológica e ao seu impacto nas sociedades. Ainda relativamente ao interesse nestes estudos a comunidade científica focou-se, não só no sentido de perceber os riscos inerentes às situações e aos fatores de prevenção desses riscos, assim como tentou apontar a forma como se operacionalizam esses fatores. O propósito destes estudos também se prendia com o fato de poder utilizar a informação produzida dos mesmos como base teórica para o desenvolvimento de programas de intervenção clínica (Fava & Tomba, 2009; Wolchik et al., 2009) que pudessem aumentar positivamente os resultados quer nas populações de jovens em risco, assim como nas populações de jovens que, embora não expostos a situações de risco pudessem usufruir destes programas no sentido de potenciar o desenvolvimento das, chamadas por Brooks e Goldstein (2001), “mentalidades resilientes” nos jovens em geral. A crença, por parte da comunidade científica, é que neste momento todas as crianças e jovens que sejam capazes de desenvolver uma mentalidade resiliente deverão ser capazes de lidar de forma mais eficaz com o stress e a pressão, assim como deverão estar mais aptas a lidar com os desafios do dia-a-dia. Estas crianças e jovens têm mais capacidade para lidar com desilusões, adversidades e traumas. Têm igualmente capacidade para criar objetivos de vida mais claros e realistas, possuem mais capacidade para resolver problemas assim como para se relacionar com os pares. Desenvolvem igualmente a capacidade de se tratarem com respeito assim como aos outros (Goldstein & Brooks, 2013).

A aplicação deste conhecimento na prática clínica decorreu de uma série de estudos longitudinais efetuados nas últimas décadas. Estes produziram informação que permitiu explicar e entender o processo clínico da complexa interação entre os fatores de proteção e os de risco, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de modelos que pudessem ser materializados na prática clínica (Donnellan et al., 2009; Garmezy et al., 1984; Luthar, 1991; Rutter et al., 1975; Rutter & Quinton, 1984; Werner & Smith, 1982, 1992)

As contribuições científicas dos estudos evidenciaram dois grandes objetivos. Primeiro identificar os recursos existentes nas vidas de crianças e jovens expostos a adversidades e que potenciaram ajustamentos bem sucedidos e o segundo objetivo, o de clarificar modelos que explicassem os fatores de proteção como promotores de adaptação (Wyman et al., 2000).



O processo de resiliência antes de mais representa um processo biopsicossocial. É um processo que tem em conta fatores biológicos, psicológicos e sociais, tendo cada um destes fatores influências multidirecionais que concorrem para o adequado funcionamento do indivíduo ao longo do tempo ( Sroufe, 1997;Sameroff, 1999).

No ano de 1991 Emory Cowen, psicólogo americano cujo trabalho científico se dedicou à promoção do bem-estar nas crianças, sugeriu que uma abordagem compreensiva da definição de promoção do bem-estar passasse por incluir quatro conceitos básicos: conceito de competência, de resiliência, de modificação do sistema social e empoderamento. Ainda em 1994, nos seus estudos, Cowen voltou a evidenciar com algum ênfase a importância da resiliência dentro de um conceito mais amplo de bem-estar. Estes demonstram claramente a interação do indivíduo com o meio envolvente como um fator preditor da força e do poder da resiliência desse indivíduo face à adversidade do próprio meio envolvente (Cowen, 2000). Assim, e da prática clínica, decorre que a resiliência individual é o fator que melhor prevê o ajuste positivo, a adaptação saudável e a resistência ao stress (Goldstein & Brooks, 2013).

Investigadores têm feito um esforço no sentido de entender este complexo fenómeno biopsicossocial que influencia a incidência e prevalência de problemas emocionais e comportamentais nos jovens com o intuito de desenvolver uma “Ciência da prevenção” (Coie et al., 1993).

Lösel, Bliesener e Köferl (1989) sugerem que existem outros fatores protetores e incluem nestes, fatores como a robustez, a adaptação, o ajuste, o domínio, a boa articulação entre a criança e o meio envolvente, o amparo do meio envolvente através dos adultos com uma importância relevante na vida da criança. Sameroff (2000) defende um modelo com uma abordagem transacional do desenvolvimento, sugerindo que a combinação de fatores entre a criança e o meio envolvente é mutuamente interativa ao longo do tempo.

Com uma influência genética forte a criança ou o jovem tende a mover-se no sentido da normalização do seu equilíbrio. Neste modelo, na presença de uma única experiência potencialmente traumática não se espera obter resultados fracos e potencialmente crónicos. No entanto, a cumulativa persistência e apresentação persuasiva dos elementos stressores é que promovem os riscos. Tendo em conta este tipo de conceptualização os riscos poderão ser catalogados com base em três dimensões: riscos

externos em oposição a fatores de proteção; vulnerabilidades em oposição a invulnerabilidades e a falta de resiliência em oposição à resiliência (Greenbaum & Auerbach, 1992).

De tudo o que foi descrito, decorrem de alguns estudos considerações interessantes tais como: estimular as crianças no sentido de desenvolver fatores de proteção através da diminuição das vulnerabilidades das mesmas (Bakermans-Kranenburg et al., 2008) assim como fatores de proteção de risco interativos. Isto é fatores inerentes às crianças que interagem com os fatores do meio envolvente. Outra consideração é que a vulnerabilidade da criança pode ser reduzida e a resiliência aumentada através da introdução de fatores de proteção adicionais. O risco, assim como os fatores protetores, interagem com várias variáveis tais como o tempo de exposição ou o tipo de exposição à situação de risco podendo contribuir para o resultado. Uma exposição limitada à situação de risco pode aumentar, mas não garantir a robustez ao stresse.

Em todos os modelos citados o conceito de resiliência desempenha um papel importante. Considerando um modelo de bem-estar, à resiliência está portanto reservado e identificado um campo de estudo e investigação (Goldstein & Brooks, 2013).

Segundo Masten e Gewirtz (2008) o conceito de resiliência poderá ser definido como a evidência de uma capacidade de adaptação positiva perante as experiências negativas ou adversas (p.22). É ainda definida por Wagnild e Collins (2009) como sendo a capacidade de se adaptar a adversidades tendo por base a ideia de força interior, flexibilidade, *coping* e competência. Os mesmos autores evidenciam que o conceito de resiliência está íntima e negativamente relacionado com os conceitos de depressão, percepção de stresse e ansiedade.

O *Dicionário de Psicopatologia da Criança e Adolescente* considera o termo resiliência utilizado “(...) para distinguir e propor conceptualmente as disposições identificáveis de determinados indivíduos para atravessar, sem danos sensíveis, acontecimentos da vida com alto risco” (Houzel, Emmanuelli, & Moggio, 2004, p.884). No mesmo dicionário pode ler-se que “Risco, vulnerabilidade, resiliência poderiam ser propostos como tripé axial da prevenção” (Houzel et al., 2004, p.885). Os termos, risco, resiliência e vulnerabilidade, têm sido inseparáveis na literatura. As investigações em redor dos fatores de risco para o desenvolvimento multiplicaram-se. Foram evidenciados

nesses estudos fatores como a pobreza, os maus-tratos, a prematuridade, entre outros. Já as investigações tendo por base modelos desenvolvimentais, tinham como principal objetivo o efeito desses fatores de risco e as suas influências bidirecionais no contexto e na criança (Masten & Gewirtz, 2008; Wright & Masten, 2006).

Tendo por base influências do modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner no qual se sustenta que existe uma interação recíproca da criança com o meio envolvente, sendo ambos (Criança e meio) afetados (Papalia et al., 2008), foram desenvolvidos estudos que pudessem evidenciar a promoção ou inibição da resiliência no indivíduo, na família, na comunidade ou no grupo cultural (Gillespie & Allen-Craig, 2009; Naglieri & LeBuffe, 2006). Vários estudos sobre a resiliência (Bauman et al., 2001; G. M. Wagnild & Collins, 2009) concluíram que é um construto que pode aumentar na vida adulta. Fatores como o efeito do sucesso de experiências anteriores, e no caso de um estudo desenvolvido com idosos (Bauman et al., 2001) a identificação de autonomia, o suporte social e o controlo das suas vidas podem promover a resiliência mesmo em fases avançadas do desenvolvimento humano.

A resiliência tem as suas raízes na infância dos indivíduos. As primeiras relações que estabelecem com toda a envolvente exterior (Famíliares, meio físico, pares, etc.) contribuem positiva ou negativamente para que o indivíduo se exercite na superação dos obstáculos com que se vai deparando. A criança, ao longo do seu desenvolvimento, enfrenta resoluções de tarefas ou mesmo desafios que precisa superar de modo a conseguir obter prazer pela recompensa.

A resiliência pode analisar-se como sendo o equilíbrio desenvolvimental entre os fatores de risco e os fatores de proteção existentes. O indivíduo perante situações de “Reequacionamento interno”<sup>2</sup> que irão originar o uso de competências pessoais estão expostos a fatores previamente existentes (Depressão familiar, doença crónica, criminalidade, etc.) que poderão potenciar o aparecimento de perturbações psicológicas ou comportamentais (Fatores de risco) ou que, por outro lado, fatores de proteção contextuais (e.g. suporte social e familiar) e individuais (e.g. temperamento, QI) (Rutter,

---

<sup>2</sup> “reequacionamento interno” a utilização deste termo prende-se com o fato de considerarmos que permite ilustrar o processo psico-biológico que se encontra na origem da interação do indivíduo com a situação.

1990; Machado & Fonseca, 2009) que permitirão amortecer o efeito da situação e relativizar as consequências negativas da mesma (Anaut, 2002; Jenkins, 2008).

O conceito de resiliência tem sido, como atrás foi mencionado, estudado em várias populações. Tomemos como exemplo alguns estudos desenvolvidos entre estudantes universitários que pela primeira vez saem de casa e que assumem esta mudança como uma situação “estranha” (Kenny, 1987).

Relativamente a esta população alguns estudos (Li, 2008; Machado, 2007; Machado & Oliveira, 2007; Pereira, 2006) apontam algumas variáveis como sendo propulsoras da diminuição da capacidade de adaptação dos estudantes. Estes autores evidenciam que variáveis tais como o nível de introversão, o isolamento do estudante, o fato de este pertencer a minorias, de estar num ambiente estranho e/ou culturalmente diferente, consumir álcool em excesso, desenvolver padrões inseguros de vinculação, possuir fracas estratégias de *coping* ou estratégias disfuncionais, poderão aumentar os riscos de inadaptação ao nível do desenvolvimento. Esbater ou minimizar este desajustamento passa pela gestão adequada dos recursos internos tais como, e a título de exemplo, um padrão de comportamento seguro e autónomo ou o recurso a estratégias de *coping* ativas (Li, 2008) ou mesmo pelo suporte que o sujeito obtém do seu ambiente mais próximo. Avaliar os riscos que podem eventualmente catapultar disfunções ao longo deste processo de ajustamento é essencial. No entanto, existe outro ponto de análise que se prende com a constatação de que o indivíduo “está bem” e que se adaptou às especificidades das suas atividades realizando-as de forma funcional (Bauman et al., 2001; Masten & Powell, 2003; A. O. Wright & Masten, 2006). Teríamos como exemplo de evidência de adequação de estratégias para realização das tarefas inerentes ao desenvolvimento dos sujeitos e ausência de patologia, o sucesso académico assim como as boas relações interpessoais (Arnett, 2000, 2001; Masten & Powell, 2003). McCarthy, Lambert e Moller (2006) reconhecem duas características resilientes que funcionam como recursos psicológicos mediadores importantes aquando da gestão da relação existente entre a vinculação que o estudante tem aos pais e a sua adaptação à Universidade. São eles a, capacidade geral de gerir o stresse e a capacidade específica de regular o afeto negativo. Estas capacidades, quando desenvolvidas, produzem um efeito amortecedor. A percepção que o sujeito tem das suas características resilientes tem sido encarada por alguns autores (Gillespie & Allen-Craig, 2009; Rew et al., 2001) como acionadora do

desenvolvimento da própria resiliência o que tem fundamentado alguns programas de intervenção em populações de risco (Gillespie & Allen-Craig, 2009).

A resiliência tem vindo a constituir-se como alvo de interesse por parte de políticas e práticas de saúde, devido ao potencial e à influencia que exerce, na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida, assim como no modo como os indivíduos respondem aos desafios do processo de envelhecimento (Windle et al., 2011).

O conceito de resiliência é frequentemente utilizado no sentido de definir a habilidade que um indivíduo possui para, através de um processo que envolve a sua interação com o meio que o rodeia, ultrapassar com sucesso adversidades que possam ameaçar o seu bem-estar, o seu desenvolvimento e/ou a sua saúde mental (Reppold et al., 2012). É uma habilidade que pode ir variando ao longo da vida do indivíduo implicando que em diferentes situações, um indivíduo possa ser mais ou menos resiliente (Windle, 2010). No Reino Unido o *Medical Research Council and the Economic and Social Research Council* identificou a resiliência como um importante fator que influencia a saúde e o bem-estar ao longo da vida do indivíduo (Windle et al., 2011).

Como já foi referenciado acima a resiliência no estudante para além de depender das características pessoais e familiares, depende igualmente das estratégias que o mesmo desenvolve para fazer face às adversidades, aos desafios ou mesmo aos desequilíbrios existentes numa determinada fase da sua vida. Algumas dessas estratégias poderão estar alicerçadas no suporte das conexões sociais (amigos, colegas, familiares, etc.) que o estudante estabeleceu e estabelece ao longo do seu percurso de vida e que reconhece como sendo um recurso positivo e funcional para ele.

Terenzini e Pascarella (1980) nos estudos realizados nos anos 80 já apontavam para a importância da interação entre os membros da faculdade ou entre os colegas de curso evidenciando que os estudantes que conheciam, quer fosse formal (sala de aula) ou informalmente (Convívios), os colegas de faculdade tendiam a sentir-se mais satisfeitos com a vida universitária, tendiam a envolver-se nas atividades académicas e por conseguinte a ambicionar inclusivamente atingir patamares mais elevados nas suas carreiras profissionais (Rosenthal et al., 2000;Thompson, 2001).

Num estudo de 242 estudantes de licenciatura numa universidade pública do Centro Oeste dos estados unidos foram analisadas as conexões entre os estudantes e os membros das faculdades assim como com os colegas de curso. Este estudo revelou que

os estudantes que mais interagem quer com os membros das faculdades (onde se incluem professores, funcionários e colegas mais velhos) tendem a estar mais integrados, a sentir-se mais acolhidos, mais adaptados assim como mais voluntariamente envolvidos nas atividades da faculdade ou do curso. Estas interações permitem desmistificar a “entrada na faculdade” possibilitando a montante o aumento da autoconfiança do estudante impulsionando o seu autoconceito académico e conseqüentemente a sua realização académica (Komarraju et al., 2010).

As interações entre os membros das faculdades ou com os colegas de curso mais velhos, acaba por ser crucial quando se trata de motivar e desmistificar a entrada para a Faculdade. Este acolhimento acaba por elevar os níveis de autoconceito académico na medida em que permite aos estudantes atingirem uma melhor adaptação aos contextos universitários. O fato dos estudantes mais velhos interagirem com os colegas mais jovens através de elementos facilitadores tais como a possibilidade de se tratarem com uma certa informalidade ou dos mais velhos mostrarem lideranças “saudáveis”, no sentido de serem mais acolhedores, empáticos, assertivos e acessíveis, permitindo que os mais jovens se expressem sem julgamento dentro e fora do contexto de sala de aula, pode potenciar uma boa adaptação do estudante à sua faculdade e aos seus colegas (Komarraju et al., 2010). Este tipo de registo por ser muito ligado à questão da adaptação na residência, quando analisado, revela que o estudante que chega à residência, principalmente os estudantes do 1º ano e que saem de casa pela primeira vez, irá beneficiar com as interações que possa desenvolver com os colegas mais velhos.

Note-se que os tipos de interações são igualmente influenciados pela herança cultural e familiar de cada estudante. Esta característica individual tende a, e em primeira instância, a servir de referência aquando dos primeiros contatos com os colegas quer de residência quer de faculdade. Alguns estudos apontaram no sentido de existirem diferenças de género sendo evidente que as mulheres tendem a interagir e de forma mais positiva, com os colegas e funcionários das faculdades (Hagedorn et al., 2000). Outras investigações os revelaram (Lamport, 1993; Martin, 2000; Teven & McCroskey, 1997) que os estudantes que possuam contatos informais com os colegas de curso ou membros das suas faculdades possuem maior probabilidade de experienciar um sentido de pertença e um sentido de propósito revelando maiores competências para o sucesso na universidade. Estes autores evidenciam ainda que os estudantes que estabeleçam com os seus colegas contatos informais positivos e amigáveis tendem a evidenciar maior apetência para a

aprendizagem assim como a sentirem-se mais satisfeitos com a universidade desenvolvendo igualmente características intelectuais e pessoais (Komarraju et al., 2010, p. 335).

A transição do estudante para uma residência universitária, coloca-o num ambiente unifamiliar. Neste ambiente o estudante encontrará novas pessoas, novas regras, previamente instituídas, assim como, ver-se-á obrigado a assumir responsabilidades novas e mais exigentes. Neste contexto de desequilíbrio o suporte social assume um papel de destaque na medida em que se constitui como ferramenta eficaz na redução do efeito do stress e da ansiedade sobre o indivíduo. O suporte social acrescenta à situação um “bálsamo” que promove um ajuste e uma adaptação mais positiva assim como um aumento no sentimento de bem-estar. Dito isto, estudantes que se sintam satisfeitos com as pessoas que integram a sua rede de suporte social, que percebem a sua vida acompanhada por pessoas em quem confiam e em quem possam depender em momentos mais difíceis, tendem a experienciar uma diminuição dos possíveis efeitos mais nefastos do stress nesta fase de transição (Leary & DeRosier, 2012). Por exemplo, evidências científicas sugerem que a menores níveis de stress se associam competências, ou habilidades, tais como a autorregulação das emoções, pensamentos e comportamentos.

Leary & DeRosier (2012) desenvolveram uma escala de resiliência, composta por 25 itens, denominada My Resilience Factors (MRF). Com esta escala os investigadores conseguiram medir 4 áreas específicas dos estudantes e da sua vida na universidade. Os autores apontaram as competências para a vida (MRF1), a autopreservação (MRF2), o estilo cognitivo (MRF3) e as conexões sociais (MRF4) como sendo dimensões que quando equilibradas potenciam o aumento da resiliência nos estudantes permitindo que estes se adaptem mais facilmente aos desafios e exigências da vida universitária. As “competências para a vida”, ou seja competências necessárias para atuar eficazmente sobre a sua vida, melhoram a capacidade de adaptação dos indivíduos a situações de stress (Buckner et al., 2003). A regulação de emoções positivas tem sido, igualmente, associada à resiliência na medida em que combate o impacto de experiências negativas do ponto de vista emocional, realçando pensamentos e ações mais ajustadas (Fredrickson, 2001; Tugade & Fredrickson, 2007). Dito isto os estudantes que possuem melhores capacidades de autorregulação e tenham maior controlo sobre as suas emoções, pensamentos e comportamentos durante momentos de stress, deverão obter melhores resultados e maiores níveis de resiliência do que os colegas cuja capacidade de auto

regular-se seja inferior (Leary & DeRosier, 2012, p. 1216). Em relação ao fator “Autopreservação” (MRF2) os autores apontam-no como sendo um fator que contempla competências individuais em que durante tempos de stresse, os indivíduos com um elevado sentido de autopreservação tendem a promover comportamentos saudáveis assim como estilos de vida equilibrados com impactos psicológicos e físicos positivos aumentando o seu bem-estar geral (p.1216). No que diz respeito ao “Estilo cognitivo” (MRF3) a sua definição aponta para a forma como cada estudante descreve e explica o seu sucesso e o seu insucesso. Define-se, igualmente este fator, através do nível de confiança que os estudantes revelam quer com as suas habilidades assim como com a forma como vislumbram o seu futuro. Se de forma otimista ou pessimista. Sabe-se que formas pessimistas de vislumbrar o futuro são indicativos de estilos cognitivos com quadros de depressão latentes tendo-se verificado estes quadros estáveis ao longo do tempo (Beck, 1987; LaGrange et al., 2011). Os sujeitos que tendencialmente se autoavaliam como tendo atitudes e ações negativas assim como se classificam como pessoas com fracas competências pessoais e interpessoais tendem a debater-se mais ao longo do processo de adaptação assim como a lutar mais para ultrapassar episódios de stresse. Por outro lado indivíduos que possuam estilos cognitivos mais positivos, ou seja que sintam maior controlo sobre as situações ou ambientes que os cercam, tendem a ser mais confiantes, a terem uma atitude mais positiva relativamente à sua vida e ao seu futuro revelando-se mais resilientes e vindo a experienciar maior bem-estar psicológico a médio e longo prazo (Maier & Seligman, 1976; McGregor et al., 2008; Tusaie et al., 2007).

Para os caloiros ou estudantes do primeiro ano, desenvolver conexões sociais (MRF4) e evitar isolamento social é uma tarefa crucial durante a transição do ensino secundário para a universidade. O sucesso desta tarefa tem implicações significativas no seu desempenho académico, na sua persistência e permanência no curso assim como no seu bem-estar psicológico. Para além do sentimento de pertença ter sido já referido como uma necessidade básica do ser humano (Baumeister & Leary, 1995) a falta de relações interpessoais positivas com outras pessoas revela-se preditora de baixas realizações académicas (Walton & Cohen, 2007, 2011) e de estados de saúde física enfraquecidos (Cohen & Janicki-deverts, 2009; Uchino, 2006) assim como de sintomatologia depressiva e do aumento dos níveis de stresse e de ansiedade (Hall-Lande et al., 2007; Sax et al., 2004). Para além disso a qualidade das interações entre pares assim como o suporte social, têm vindo a ser apontados como sendo dos mais importantes preditores da saúde



psicológica e do bem-estar os adolescentes (Rubin et al., 1998). Autores como Cobb (1976), na tentativa de explicar a associação existente entre o suporte social e o stress em períodos de mudança, sugeriram que grandes transições tais como o início da vida universitária, tendem a colocar os indivíduos em risco de aumento dos seus níveis de stress. Por outro lado, os indivíduos que se sentem bem aceites e validados positivamente pelos pares assim como, bem integrados nas suas redes de suporte social, tendem a sentir menos negativamente os efeitos psicológicos dos momentos de stress. Deste modo será correto apontar o suporte social como uma “almofada” ou “rede” que suportará os indivíduos em situações mais adversas. Poderemos acrescentar ainda que, os indivíduos que facilmente procuram pessoas para “desabafar”, tendem a amenizar afetivamente e a nível comportamental, os efeitos negativos que possam surgir como respostas ao momento de stress que vivem (Lepore et al., 1996). Esta estratégia em que o indivíduo procura dialogar com alguém, para além de evidenciar o reconhecimento, por parte do mesmo, de um momento de desequilíbrio na sua vida, poderá permitir igualmente que o indivíduo consiga lidar melhor com o agente stressor, relativizar a sua importância e impacto sobre a sua vida ou mesmo possibilitar-lhe uma outra perspetiva sobre o agente stressor (Cohen & Pressman, 2004).

### 2.3. Qualidade de vida na universidade e resiliência

A vida universitária chega, por vezes, imbuída de vários agentes “stressores” que podem induzir desequilíbrios ao nível da saúde mental dos estudantes. Estes agentes, quando geridos “disfuncionalmente”, tendem a diminuir a qualidade de vida dos indivíduos e a dificultar o seu desenvolvimento pessoal, académico e, a montante, o profissional. As sociedades, preocupadas com a saúde mental das futuras gerações, têm investigado e catalogado as características pessoais que predispõe e potenciam o aparecimento de patologias assim como identificado os fatores, internos e externos, que aumentam os riscos da ocorrência das mesmas.

A qualidade de vida é um conceito que pode ser observado sob várias perspetivas o que faz dele um conceito multidimensional. Abrange vários aspetos da vida do indivíduo onde se inclui a saúde, a mental e a física. No entanto, ter saúde é muito mais do que estar bem fisicamente é sobretudo sentir-se com saúde, sentir-se satisfeito e “autoestimado”. A resiliência é uma variável que entra nesta equação da qualidade de

vida, para tendencialmente se tornar uma constante de equilíbrio que aumente a flexibilidade das competências pessoais, que ajudam a fazer face às adversidades, e diminua a plasticidade provocada nas mesmas pelos agentes desestabilizadores. Todo o investimento, humano e financeiro, realizado no reforço de competências pessoais e interpessoais tenderá a elevar com sucesso os índices de resiliência, melhorar a saúde no geral e conseqüentemente a aumentar a qualidade de vida dos indivíduos.

Num estudo realizado no Irão, na State of Yasouj University, em 2015, que teve por base 333 estudantes, Bastaminia et al. (2016) observaram que existia uma correlação direta entre a qualidade de vida e a resiliência. Ou seja, quanto mais resilientes fossem os estudantes maior seria a sua pontuação na escala da qualidade de vida. Por outro lado, quanto menor a sua resiliência menor a sua pontuação na escala de qualidade de vida (p.10). Estudos com estudantes universitários no Brasil (Tempiski et al., 2015) e na Índia (Somaiya et al., 2015) relataram igualmente uma correlação positiva existente entre a resiliência e qualidade de vida dos indivíduos. A resiliência melhora a adaptabilidade dos indivíduos independentemente das “ameaças”. Além disso, os indivíduos mais resilientes tendem a interpretar emoções negativas como positivas, o que melhora a sua saúde mental. Tendo em conta que a qualidade de vida se correlaciona com a satisfação com a vida, e que a resiliência, que conduz ao otimismo, afeta sentimentos e emoções que convergem para o aumento da satisfação com a vida, poderemos apontar a resiliência como um “estojo de ferramentas” que permitem reduzir o stresse, proporcionar satisfação e felicidade e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida dos indivíduos (Momeni & Shahbazirad, 2012, citado por Bastaminia et al., 2016, p. 10)

## *Parte II. Investigação empírica*

---

---

## Capítulo 3. Metodologia e desenho da investigação

---

### 3.1. Justificativa teórica

A qualidade de vida tem sido alvo de muitas abordagens ao longo dos anos. Tem sido avaliada sob várias perspetivas, em vários contextos e tendo em conta vários aspetos. Um dos contextos de estudo envolvendo a temática da qualidade de vida, tem sido precisamente o da qualidade de vida do estudante universitário. A motivação para a escolha do tema de investigação baseou-se na verificação de uma crescente preocupação, por parte dos serviços de ação social, com as instalações que disponibilizam. Preocupação esta que se tem espelhado na forma como se têm desenvolvido as novas propostas arquitetónicas ao nível das RU. Deste modo, a qualidade das instalações universitárias, mais propriamente das RU, e a conseqüente satisfação dos estudantes com as mesmas, considerando numerosos dados sensoriais, apresentou um campo de estudo que nos pareceu pertinente, na medida em que nos impeliu para o questionamento do “impacto” das vivências decorridas nestes espaços e da sua influencia no cotidiano pessoal e académico dos que as habitam.

O nosso estudo insere-se precisamente no âmbito deste último contexto circunscrito ao caso das RU mais propriamente às residências da universidade de Coimbra.

### 3.2. Desenho da investigação

Tendo em conta o problema de investigação delineado, assim como os objetivos definidos, considerou-se a metodologia quantitativa mais adequada. Não só por implicar a realização de um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis (Fortin, 2003) como por contribuir para a descrição e explicação dos fenómenos, sobre os quais recaem essas observações, por meio de sínteses numéricas (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012) que conduzem ao desenvolvimento e validação do conhecimento (Freixo, 2009). Com esta abordagem quantitativa que passa por submeter os dados a análises descritivas e correlacionais pretendíamos descrever e medir com precisão as variáveis que foram submetidas a análise (Ramos & Naranjo, 2014; Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). Através das análises correlacionais pretendíamos medir o grau de relação existente entre as variáveis (Ramos & Naranjo, 2014) a utilizar para o desenvolvimento do modelo explicativo da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU da UC. A partir do momento em que se conheciam as relações

existentes entre as variáveis tornou-se possível compreender a variável qualidade de vida e assim obter alguma informação que pudesse explicar essa mesma qualidade entre os estudantes residentes nas RU (Ramos & Naranjo, 2014). Realizaram-se análises de regressão linear múltipla (Tabachnick & Fidell, 2007) e um modelo de *path analysis* (Byrne, 2010; Kline, 2011; Maroco, 2010). A realização da técnica da regressão múltipla é considerada sempre que exista uma única variável numérica dependente (ou critério) que possa estar relacionada com duas ou mais variáveis independentes (ou preditores). O objetivo desta técnica é o de prever as mudanças que possam ocorrer na variável dependente sempre que existam mudanças nas variáveis independentes. Relativamente à técnica das equações estruturais a sua eficiência revela-se pela estimação de resultados através de séries de regressões executadas em simultâneo (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

### 3.3. Delimitação do problema e objetivos da investigação

Tendo em conta tudo o que foi exposto nos capítulos anteriores e assumindo a pretensão de fornecer alguns contributos para a discussão da temática da qualidade de vida dos estudantes residentes, este trabalho propõe atingir como **objetivo geral** contribuir para a compreensão e avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC. Neste sentido, definiram-se, em relação aos estudantes alojados nas RU dos SASUC, duas questões gerais de investigação:

Como se caracterizam e se relacionam a qualidade de vida, a satisfação com as instalações disponibilizadas pelas residências, a autoimagem académica, o autoconceito académico, a realização académica e a resiliência geral e específica dos estudantes alojados nas residências dos SASUC?

Quanto da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC é explicado pela sua satisfação com as instalações disponibilizadas pelas residências, pela sua autoimagem académica, pelo seu autoconceito académico, pela sua realização académica e pelas suas resiliências geral e específica?

As questões de investigação acima formuladas evidenciam a necessidade de análise de várias variáveis. Assim e no sentido de responder às questões de investigação, considerou-se fundamental a tradução e adaptação de alguns instrumentos de recolha que permitissem a caracterização e avaliação das variáveis assim como a operacionalização de algumas condições sociodemográficas dos estudantes residentes.

### 3.4. Objetivos específicos da investigação

No sentido de atingir o propósito desta investigação foram formulados nove objetivos abaixo descritos.

**Objetivo 1** - Especificar as dimensões e os indicadores subjetivos e objetivos a incluir no referencial de avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

**Objetivo 2** - Construir e validar um instrumento de avaliação que integre as dimensões e os indicadores do referencial desenvolvido e que permita a avaliação e correlação desses múltiplos indicadores associados às várias dimensões consideradas no referencial da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

**Objetivo 3** - Traduzir, adaptar e validar “*Satisfaction Scale with Student Housing facilities*” (Najib, Yusof, & Abidin, 2011).

**Objetivo 4** - Aplicar o referencial e os respetivos instrumentos de avaliação a um conjunto de 13 RU dos serviços de ação social da Universidade de Coimbra.

**Objetivo 5** - Desenvolver um modelo explicativo da qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC tendo em conta o desempenho académico do estudante que vive nas RU, integrando variáveis de qualidade de vida e de satisfação com as instalações assim como as variáveis de resiliência.

**Objetivo 6** - Disponibilizar instrumentos de avaliação da qualidade de vida do estudante a viver nas RU.

**Objetivo 7** - Testar um modelo multidimensional explicativo do conjunto de indicadores que se constituem como medidas de avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC.

**Objetivo 8** - Apresentar recomendações aos decisores no âmbito da gestão e planeamento das RU.

**Objetivo 9** - Efetuar análises estatísticas descritivas e inferenciais das variáveis dependentes em função das características sociodemográficas dos estudantes que integram a amostra

Com o propósito de operacionalizar o último objetivo desta investigação formulámos algumas hipóteses de trabalho que estiveram na base das análises estatística e que apresentamos de seguida.

### 3.5. Hipóteses da investigação

Toda a exploração estatística de uma base de dados começa com questionamentos e formulação de hipóteses e o nosso estudo não divergiu desse procedimento. Assim, as nossas análises estatísticas (Descritivas e Inferenciais) foram desenvolvidas com base em formulação de hipóteses que, posteriormente, se validaram como sendo afirmações verdadeiras ou falsas. As nossas hipóteses foram desenvolvidas tendo em conta as variáveis independentes sexo (masculino e feminino), idade, tipologia do quarto (Duplo ou individual), tempo de permanência na residência (menos de 1 ano; entre 1 ano e 2 anos; entre 2 anos e 3 anos; mais de 3 anos), tipologia da residência (mista, feminina, masculina), dinheiro mensal disponível (suficiente ou insuficiente) e ciclo de estudos (licenciatura ou mestrado). Esta variáveis emergem de estudos oriundos das pesquisas efetuadas a montante do nosso estudo empírico.

As nossas hipóteses, por uma questão de organização e estruturação, serão formuladas para cada uma das 5 secções (A, B, C, D, E) que constituem o protocolo de investigação ou PAQvER-SASUC (Anexo 1).

Fig. 1 Hipóteses formuladas por cada secção do protocolo – Secção A

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary, 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Assim para a **secção A** teremos:

Hipótese A1: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A2: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A3: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A4: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A5: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A6: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente à satisfação com instalações da RU.

Hipótese A7: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente à satisfação com instalações da RU.

Fig. 2 Hipóteses formuladas por cada secção do protocolo – Secção B

Secções do Protocolo	Designação
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najib et al, 2011; versão portuguesa de Ferraz, Pinheiro & Pereira, 2014)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção D	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)
Secção E	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)

No que diz respeito à **secção B** do protocolo foram elaboradas as seguintes hipóteses:

Hipótese B1: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B2: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente à autoimagem académica dos estudantes.



Hipótese B3: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B4: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B5: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B6: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B7: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente à autoimagem académica dos estudantes.

Hipótese B8: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B9: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B10: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B11: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B12: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B13: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Hipótese B14: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente ao autoconceito e à realização académica dos estudantes.

Fig. 3 Hipóteses formuladas por cada secção do protocolo – Secção C, D e E

Secções do Protocolo	Designação
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najib et al, 2011; versão portuguesa de Ferraz, Pinheiro & Pereira, 2014)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Relativamente à **secção C, D e E** do protocolo, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

Hipótese C1: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C2: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C3: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C4: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C5: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C6: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese C7: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente à qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D1: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D2: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D3: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D4: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D5: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D6: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese D7: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E1: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável sexo relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E2: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável idade relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E3: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia do quarto” relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E4: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tempo de permanência” relativamente à resiliência geral (ER) dos estudantes alojados nas RU. relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E5: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “tipologia da residência” relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E6: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “dinheiro mensal” relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

Hipótese E7: É esperado que existam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável “ciclo de estudos” relativamente à resiliência específica (MRF) dos estudantes alojados nas RU.

### 3.6. Fases da investigação

A nossa investigação desenvolveu-se no universo dos estudantes do ensino superior. Considerámos para este estudo a população total (N= 1094) de estudantes universitários alojados, no ano letivo de 2013/2014 nas RU disponibilizadas pelos Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC). Apesar de se ter entregado um número de questionários igual ao número de indivíduos da população total de residentes alojados nas 13 residências envolvidas no estudo (1094 estudantes), recolhemos uma amostra de 609 estudantes o que representou uma taxa de penetração na população de 55.67%.

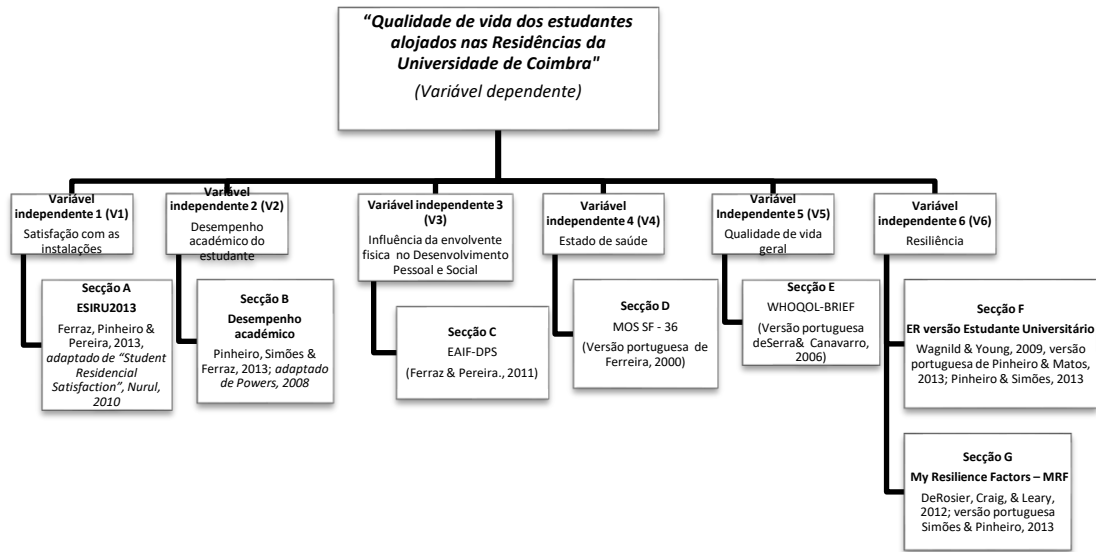
A recolha para este estudo empírico desenvolveu-se durante o mês de junho de 2014. Nesta considerámos como condição de inclusão que o inquirido estivesse alojado em RU geridas pelos SASUC e que participasse voluntária e gratuitamente na nossa investigação.

Nesta parte do texto pretendemos resumir de forma mais global as etapas que seguimos, e que aqui organizámos em três grandes fases.

**1ª Fase** – Recolha de informações: nesta fase procurou-se reunir informação acerca das características arquitetónicas das residências e dos modos de funcionamento das mesmas. Este objetivo foi conseguido através de reuniões com pessoal técnico dos SASUC, com estudantes alojados nas RU, com visitas às residências incluídas no estudo, com elementos das comissões de residentes assim como com recurso a pesquisa bibliográfica.

A jusante da recolha de informações e da pesquisa bibliográfica foram escolhidos os instrumentos, tendo em conta as questões de investigação formuladas a montante da investigação e realizados os contatos com os autores necessários à obtenção das respetivas permissões de utilização. Assim e para a utilização da escala de Satisfação com as Instalações, foi enviado um email para a Professora Doutora Nurul Najib explicando-lhe o nosso projeto de investigação e pedindo-lhe autorização para utilizar a escala. O mesmo procedimento foi utilizado para os outros instrumentos (Anexos 3,4, 5 e 6). Depois de reunidos os instrumentos e elaborado o primeiro protocolo (Fig.4), foi realizada uma reflexão falada no sentido de poder depurar alguma questão e de recolher mais alguma informação útil.

Fig. 4 Primeiro protocolo elaborado para a recolha de dados



*Reflexão falada: procedimentos*

Para realizar esta reflexão falada foi pedido a dois estudantes (uma mulher de 24 anos e um homem de 19 anos) alojados em residências da UC que aceitassem preencher o primeiro protocolo e que nos permitissem observá-los enquanto anotávamos os seus comportamentos verbais e não verbais. Os preenchimentos foram feitos em momentos distintos. Pedimos igualmente que nos deixassem o seu testemunho relativamente ao preenchimento e aos principais desafios que encontraram, assim como lhes foi pedido que tecessem algumas sugestões de melhoria. Este método permitiu recolher informações ao nível da formatação, do texto das questões, da repetição ou não de assuntos inquiridos, dos itens mais ou menos relevantes, bem como permitir o surgimento de sugestões e questões. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 22 minutos.

O quadro 2 resume tanto as informações recolhidas, como as sugestões que sensibilizaram para a construção do protocolo final.

Quadro 2. Desafios da reflexão falada e sugestões

Reflexão falada		
	Desafios	Sugestões
Formatação	Conforto visual ao preencher as linhas das grelhas	Colocação de limites verticais nas grelhas
	Itens muito juntos, visualmente desconfortável	Espaçar um pouco mais os itens das escalas

Reflexão falada		
Texto	Demasiado pequeno tornando-se cansativo	Aumentar o tamanho da letra
Hipóteses de escolha nas escalas	Algumas residências não possuíam alguns itens sujeitos a avaliação	Inseriu-se um 5º nível na escala (5- Não existe)
Distribuição do protocolo nas RU	Não preenchimento do protocolo por parte dos estudantes	Entregar protocolo aos estudantes delegados e pedir que insistam com os estudantes para o preenchimento
WHOQOL-BRIEF	Questões 1 e 2 poderão revelar identidade do respondente por permitirem a exposição de alguma doença	Reformular as questões 1 e 2 ou considerar retirar
Desempenho académico	“Fora de ordem” tira ritmo ao preenchimento	Analisar a posição no protocolo. Pode ser útil quebrar o ritmo
	Regulamento das prescrições	Colocar o link para futura consulta
Itens de análise de conflito	Evidências de conflitos entre residentes em determinados espaços da RU	Colocar um grupo de itens com análise desta questão

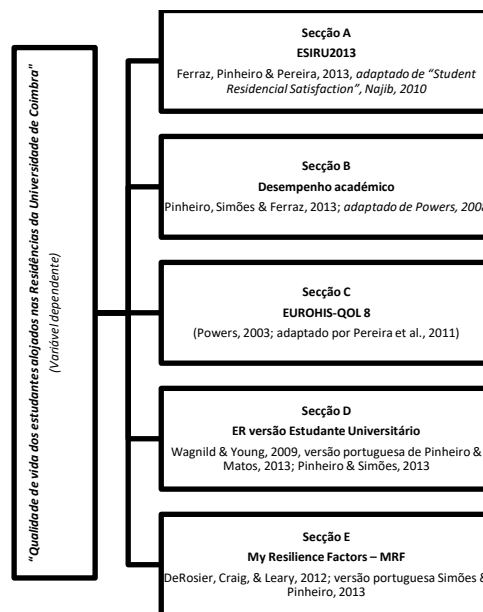
No final do preenchimento e decorrente de uma breve conversa, foi-nos dito que provavelmente o protocolo seria muito extenso e que isso poderia potenciar o não preenchimento do mesmo. Os estudantes salientaram igualmente o interesse e a utilidade do estudo, tendo validado o seu caráter inovador no que, à análise da satisfação com as instalações disponibilizadas pelos SASUC diz respeito. Consideraram igualmente que a avaliação pedida às instalações estava bastante completa, contendo itens bastante diversificados.

O protocolo foi novamente analisado, reformatado tendo em conta as sugestões obtidas da reflexão falada e depois de retirar a secção C (EAIF-DPS, Ferraz & Pereira., 2011) e a secção D (MOS SF – 36, versão portuguesa de Ferreira, 2000) o mesmo foi enviado ao gabinete jurídico dos SASUC para análise. O Departamento jurídico dos SASUC, após a sua análise, pediu à equipa de investigação que removesse, no instrumento WHOQoL-BRIEF, que nos permitiria a medição da variável qualidade de vida, a questão nº 1 e nº 2 por considerarem que estas não permitiriam sustentar o anonimato aconselhável para esta investigação. Foi-nos pedida que removêssemos igualmente a questão nº 21 do mesmo instrumento por a considerarem demasiado invasiva. Tendo em conta que o instrumento foi tratado, pelos seus autores, estatisticamente como um todo e sob pena de não ser nada aconselhado remover itens ao instrumento inicial e deste modo perdermos a base de comparação com outros estudos no qual o instrumento tenha sido utilizado, a equipa assumiu substituir o instrumento

WHOQOL- BRIEF (12 questões) pelo EUROHIS-QOL (8 questões). Desta forma asseguramos os respetivos procedimentos éticos, assim como garantimos uma discussão de resultados válida e comparada.

Depois de sujeito a algumas alterações aprovadas quer pelos serviços, quer pela equipa de investigação, atingiu-se a versão final do protocolo contendo as 5 secções que nos permitiram realizar este estudo (Fig. 2).

Fig. 5 Esquema da composição do Protocolo final utilizado na recolha de dados do estudo



**2ª Fase** – Montagem da estratégia de abordagem à recolha de dados. Após a obtenção da autorização junto dos SASUC, realizaram-se reuniões com os funcionários de cada uma das residências, bem como com os estudantes delegados de piso, no sentido de os sensibilizar para a colaboração na distribuição do protocolo e preenchimento do mesmo. É de salientar e de louvar a disponibilidade com que estes elementos participaram nesta fase da investigação. Estamos certos de que sem o seu apoio não nos teria sido possível conseguir uma amostra representativa.

A cada um dos elementos foram apresentados os objetivos e o método a seguir na realização e recolha dos questionários. Foi igualmente assegurado o carácter voluntário, a confidencialidade e anonimato do preenchimento, tal como os cuidados a ter na leitura e respostas dadas às variáveis em estudo. Sensibilizaram-se os funcionários e os estudantes delegados para reforçarem entre os inquiridos a necessidade de respostas



sinceras e honestas, concorrendo desta forma para uma recolha de dados mais próxima da realidade, assim como para a legitimidade da nossa investigação.

Durante o mês de junho procedeu-se à recolha propriamente dita, assim como à construção da base de dados e posterior passagem dos mesmos para suporte digital.

**3ª Fase** – Tratamento estatístico dos dados: nesta fase os dados recolhidos foram analisados tendo por base programas informáticos de estatística, o IBM SPSS (V. 22) e o IBM AMOS (V.22), que permitiram inferir e averiguar as hipóteses formuladas a montante desta investigação.

Poderemos concluir dizendo que o preenchimento do protocolo permitiu evidenciar a pertinência do tema, por sensibilizar os participantes para a reflexão sobre a qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU e a forma como variáveis tal como a satisfação com as instalações, a resiliência, o desempenho ou a qualidade de vida no geral se alinham ou correlacionam através de evidências estatísticas.

### 3.7. Participantes

#### 3.7.1. Residências Universitárias: Breve descrição arquitetónica

Para a concretização do nosso estudo, escolheu-se como população alvo a totalidade dos estudantes universitários alojados em 13 RU dos SASUC (*cf.* Quadro 3) a frequentarem qualquer curso no ano letivo de 2013/ 2014. Neste ano letivo ficaram alojados nas 13 RU (incluídas neste estudo) um total de mil e noventa e quatro alunos (N= 1094). As residências encontram-se distribuídas pela cidade de Coimbra, estrategicamente colocadas junto a algumas faculdades ou departamentos. Teremos, portanto, RU junto ao **Polo I** (Redor da Praça D. Dinis na Alta da cidade), junto ao **Polo II** (Redor dos departamentos de engenharia civil e mecânica entre outros) e junto ao **Polo III** (Perto dos hospitais da Universidade de Coimbra).

Quadro 3. Residências da Universidade de Coimbra envolvidas no estudo: número total de camas (Ocupação Junho/2014)

Residências	Tipologia	Nº lugares ocupados /residência	Nº Total de camas*
Residência Alegria	Masculina	42	44
Residência António José Almeida	Mista	185	205
Residência Combatentes	Feminina	92	100
Residência João Jacinto	Mista	120	133
Residência Padre António Vieira	Feminina	50	53
Residência Penedo	Feminina	18	18

Residências	Tipologia	Nº lugares ocupados /residência	Nº Total de camas*
Residência S. Salvador	Mista	26	26
Residência Santos Rocha	Feminina	48	50
Residência polo II - (1)	Mista	68	110
Residência polo II - (2)	Mista	126	166
Residência Pedro nunes	Mista	22	38
Residência Teodoro	Feminina	78	98
Residência polo III	Mista	219	268
<b>Total</b>		<b>1094</b>	<b>1309</b>

Nota: informação referente ao ano de 2014

### 3.7.2. Participantes no estudo: Dados sociodemográficos e académicos

Participaram neste estudo **609** estudantes alojados nas 13 RU dos SASUC. A população total residente no ano da recolha (2013/2014) foi de **1094 estudantes**. Como critério de inclusão neste estudo foi apenas definido ser estudante universitário na Universidade de Coimbra e estar alojado nas residências dos SASUC.

A nossa amostra de estudantes ficou constituída por 65,2% (n=395) de residentes do sexo feminino e 34,8% (n= 211) de residentes do sexo masculino (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição da variável sexo (n=609)

Sexo	N	%
Feminino	395	<b>65,2</b>
Masculino	211	34,8
<b>Subtotal</b>	606	100,0
<i>Não respondeu</i>	3	
<b>Total</b>	609	

As idades dos nossos inquiridos variaram entre os 18 e os 55 anos, sendo a média da idade dos inquiridos de 21,96 anos ( $DP= 4.13$ ).

Tendo em conta o tamanho da nossa amostra e de modo a analisar a forma como a variável idade se distribuí na mesma, a equipa de investigação decidiu transformar esta variável em escalões tendo por critério a idade base para a conclusão de cada ciclo de estudo (Licenciatura cerca de 22 anos, mestrado cerca de 25 anos e os restantes ciclos com idades superiores a 25 anos). A frequência mais elevada (n=426;70.6%) verificou-se para os estudantes com idades inferiores a 22 anos. Os estudantes com idades compreendidas entre os 22 anos e os 25 anos (n= 105) corresponderam a 17.4% e os

estudantes com idades superiores a 25 anos equivaleram a 11.9% (n=72) da amostra. (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição da variável escalão de idade (n=609)

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
≤22anos	426	<b>70.6</b>
22 a 25 anos	105	17.4
≥25 anos	72	11.9
<i>Subtotal</i>	603	100.0
<i>Não respondeu</i>	6	
<b>Total</b>	609	
<i>Média</i>	21.96	DP =4.13

Relativamente ao ciclo de estudos, a nossa amostra evidenciou que os estudantes na formação inicial (Licenciatura) perfaziam 66,2% (n=394) da nossa amostra valida para esta questão, distribuindo-se por diversas licenciaturas. Os restantes alunos distribuíram-se pelo mestrado (n=188;31.6%), pelo doutoramento (n=10;1.7%) e pelo Pós-Doutoramento (n=3;0.5%) (cf. Tabela 3). Depois de verificar que a nossa amostra se encontra distribuída maioritariamente (97.8%) por estudantes da licenciatura ou do mestrado e no sentido de podermos fazer análises diferenciais e/ou correlacionais ao longo do nosso estudo, optámos por considerar apenas estes dois ciclos de estudo.

Tabela 3. Distribuição da variável ciclo de estudos (n=609)

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Licenciatura	394	66,2
Mestrado	188	31,6
Doutoramento	10	1,7
Pós-Doutoramento	3	0,5
<i>Subtotal</i>	595	100,0
<i>Não respondeu</i>	14	
<b>Total</b>	609	

A análise da nossa amostra evidenciou que 33,7 % dos estudantes (n=195) se encontra a frequentar o 1º ano do curso, 23.3% (n=135) o 2º Ano, 25.2% (n=146) o 3º Ano do curso e os restantes 8.3% (n=48), 8.6% (n=50) e 0.9% (n=5) se encontram a frequentar o 4º, 5º e 6º anos respetivamente (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição da variável Ano de curso (n=609)

<b>Ano do curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º Ano	195	33.7
2º Ano	135	23.3

<b>Ano do curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
3º Ano	146	25.2
4º Ano	48	8.3
5º Ano	50	8.6
6º Ano	5	0.9
<i>Subtotal</i>	579	
<i>Não respondeu</i>	30	
<b>Total</b>	609	

De seguida apresentamos a distribuição da amostra pela tipologia dos quartos (Duplos ou individuais) e pelo tempo de permanência dos estudantes nas respetivas residências. Assim, verificámos que, relativamente à tipologia dos quartos, a maioria dos estudantes da nossa amostra se encontra alojado em quartos duplos (n=516; 86.4%). Quanto ao tempo de permanência nas residências, a maioria dos estudantes revelaram estar alojados nas suas residências há cerca de um ano ou menos (n=249; 86.4%) ou então há mais de 3 anos (n=137; 22.9%) (*cf.* Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição da variável Tipologia dos quartos e do Tempo de permanência na residência (n=609)

	<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Tipologia dos quartos</b>	Individuais	81	13,6
	Duplos	516	86,4
	<i>Subtotal</i>	597	100
	<i>Não respondeu</i>	12	
	<b>Total</b>	609	
<b>Tempo de permanência na residência (TPR)</b>	≤1 ano	249	41,6
	1 Ano <TPR ≥2 Anos	120	20,1
	2 Anos <TPR ≥3 Anos	92	15,4
	>3 Anos	137	22,9
	<i>Subtotal</i>	598	100
	<i>Não respondeu</i>	11	
	<b>Total</b>	609	

De forma a perceber o modo como a nossa amostra se distribuiu pelas 13 residências do estudo, fez-se uma análise por cada residência e uma outra com base nas três tipologias de ocupação. Ou seja, agruparam-se todas as residências de ocupação mista, as de ocupação unicamente masculina e as de ocupação apenas feminina (*cf.* Tabela 6).

A análise das distribuições revelou que a maioria dos estudantes se encontra alojada em residências de ocupação mista (n=393; 64.5%). As residências de ocupação unicamente feminina alojam 28.7% dos estudantes (n=175) e as de ocupação masculina alojam os restantes 6.8% (n=41). A nossa análise revelou ainda que os estudantes se encontravam em maior número alojados na residência António José de Almeida (n=121; 19.9%), na residência do polo II-2 (n=80; 13.1%), no Polo III (n=74; 19.9%), na residência Combatentes (n=52; 8.5%) e na residência Teodoro (n=50; 8.2%) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição da amostra por tipologias de ocupação e residências (n=609)

<b>Tipologia</b>	<b>Residências</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Mistas	António José Almeida	121	19,9
	Polo II - (1)	36	5,9
	Polo II - (2)	80	13,1
	Pedro Nunes	19	3,1
	Santos Rocha	28	4,6
	João Jacinto	35	5,7
	Polo III	74	12,2
	<b>Total</b>	<b>393</b>	<b>64,5</b>
Masculinas	São Salvador (Masculina)	4	0,7
	Alegria	37	6,1
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>6,8</b>
Femininas	São Salvador (Feminina)	15	2,5
	Padre António Vieira	41	6,7
	Combatentes	52	8,5
	Penedo da Saudade	17	2,8
	Residência Teodoro	50	8,2
	<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>28,7</b>
<b>Total</b>	<b>609</b>	<b>100</b>	

Relativamente à sua situação financeira, os estudantes quando inquiridos quanto ao dinheiro de que dispõe mensalmente para se manter no ensino superior, mais de metade (n=348;58.9%) consideraram ter dinheiro suficiente (*cf.* Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição da variável Dinheiro suficiente (n=609)

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Suficiente	349	58.9
Insuficiente	244	41.1
<i>Subtotal</i>	593	100.0
<i>Não respondeu</i>	16	
<b>Total</b>	609	

Quando questionados quanto ao fato de conseguirem uma melhor gestão do seu dinheiro desde que vivem na RU, 85.8% dos estudantes (n= 497) da amostra consideraram que sim, que desde que vivem na residência conseguem gerir melhor o seu dinheiro (*cf.* Tabela 8).

Tabela 8. Distribuição da variável Melhor gestão do dinheiro desde que vivem na RU (n=609)

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não	82	14.2
Sim	497	85.8
<i>Subtotal</i>	579	100.0
<i>Não respondeu</i>	30	
<b>Total</b>	609	

### 3.8. Instrumentos

Para a recolha de dados foi elaborado um protocolo de investigação denominado de “Qualidade de vida dos estudantes alojados nas Residências da Universidade de Coimbra. Dimensões e indicadores para a construção de um referencial de avaliação e monitorização” composto pelos instrumentos que operacionalizaram as variáveis (Satisfação, qualidade de vida, autoimagem, autoconceito e realização académicas e resiliência) que integram o problema de investigação (Anexo1).

O protocolo constituía-se inicialmente por uma folha de informação que pretendia explicar sucintamente o projeto, a instituição de acolhimento da investigação, assim como

apresentar a equipa de investigação e deixar os contactos para qualquer tipo de esclarecimentos.

No seu conjunto, o protocolo de investigação ficou composto por cinco secções (A, B, C, D e E). A **secção A** que nos permitiu operacionalizar a variável satisfação com as instalações das RU ficou composta por três partes: Parte 1 – Perfil do estudante; Parte 2 – Caracterização socioeconómica do estudante; Parte 3 – Avaliação da satisfação com as instalações da RU. A **secção B** é constituída por dois instrumentos que nos permitiram operacionalizar a variável de desempenho académico nas suas dimensões de autoimagem, autoconceito e realização académica. A **secção C** é constituída por um instrumento que nos permitirá operacionalizar a variável de qualidade de vida. As **secções D e E** são compostas por dois instrumentos que permitiram operacionalizar a variável de resiliência global para estudantes universitários e específica respetivamente (*cf.* Quadro 4).

Quadro 4. Composição do protocolo de investigação

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al., 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary, 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

A explicação do conteúdo de cada secção começa pela apresentação da variável em estudo, seguida da descrição da versão original do instrumento e dos estudos existentes na literatura. Sempre que se justifique é incluída a versão portuguesa do instrumento e respetivas propriedades psicométricas assim como o processo de adequação do original ao português de Portugal.

### 3.8.1. Secção A: Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU)

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção A** do protocolo de investigação (*cf.* Quadro 5).

Quadro 5. Composição do protocolo de investigação – Secção A

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisiier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Esta secção A, denominada de ISIRU, encontra-se dividida em três partes: a parte 1 composta por uma ficha de dados, que tem como objetivo principal a recolha de informação para a caracterização dos participantes no estudo em termos de sexo, idade, ano de curso, ciclo que frequenta, nome da residência, etc.; a parte 2 que permitiu a caracterização socioeconómica dos estudantes, nomeadamente, os apoios e a gestão financeiros, etc.; a parte 3 desta secção à qual foi dada o nome de avaliação da satisfação com as instalações das residências universitárias (Anexo 2).

A versão que foi adaptada e traduzida para o português de Portugal do instrumento utilizado neste estudo, teve por base um estudo levado a cabo por Najjib et al, (2011) na Malásia. No entanto, este instrumento teve a sua origem no ano de 1998 no *Department of Residents life* da Universidade de Maryland nos Estados Unidos da América, onde Foubert et al, (1998) desenvolveram um projeto denominado de *Residence Hall Evaluation Project* (RHEP). Este projeto para além de ter sido desenvolvido e aplicado durante cerca de uma dezena de anos pelos serviços administrativos da Universidade de Maryland, teve na sua conceção contributos ao nível da escolha e quantidade de itens, oriundos de vários especialistas na área do estudante do ensino superior, bem como de funcionários dos serviços de ação social, tendo a equipa do *Department of Residents Life* exigido, a estes últimos, pelo menos 10 anos de experiência em alojamento para validarem as suas contribuições no projeto.

O RHEP foi originalmente constituído por 101 itens (*cf.* Quadro 6) que inquiriam os estudantes quanto à sua satisfação em relação a várias áreas do alojamento. Estas áreas, por sua vez, incluíam a avaliação da satisfação com aspetos físicos das residências (Conceção arquitetónica e *design* da residência, áreas de cada compartimento, a



localização da residência, as instalações, etc.), das áreas circundantes, das condições de segurança e de incêndios, dos serviços de cantinas, dos funcionários e dos próprios serviços do departamento responsável pelo alojamento. O questionário era composto igualmente por uma caracterização demográfica dos residentes. Aos estudantes residentes seria pedido que revelassem, utilizando para isso duas escalas do tipo Likert de 5 níveis, o seu grau de concordância (1- Discordo fortemente; 5- Concordo fortemente) e o seu nível de satisfação (1- Muito insatisfeito; 5- Muito satisfeito) em relação a aspetos da residência. A consistência interna do RHEP foi medida através do alfa de Cronbach, tendo os seus autores obtido um índice de consistência global de .89. No seu estudo, Foubert et al, (1998) submeteram os 101 itens do RHEP a uma regressão múltipla de modo a analisarem os itens que melhor funcionariam como preditores da satisfação dos estudantes com as instalações. Este procedimento evidenciou que 11, dos 101 itens utilizados, só por si explicavam 46% ( $p < .001$ ) da variância dos resultados. Ou seja, neste estudo os itens mais relacionados com os aspetos físicos ou instalações da residência previam cerca de 30% da variância total, seguida da qualidade da relação com o colega de quarto que previa apenas mais 5% da variância.

Quadro 6. Composição dos instrumentos de satisfação com as instalações das residências

<b>Autores</b>	<b>Instituições</b>	<b>Designação</b>	<b>nº de itens</b>
Foubert et al, (1998)	<i>Department of Residents life</i> da Universidade de Maryland nos Estados Unidos da América	RHEP	101 itens
Najib et al, (2011)	School of Housing, Building and Planning, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang, Malaysia	SRS	126 itens

A nossa pesquisa evidenciou não existirem em Portugal instrumentos que nos pudessem permitir operacionalizar de forma tão detalhada a variável de satisfação com as instalações das RU. Face ao exposto a equipa de investigação, depois de salvaguardadas as respetivas autorizações, submeteu o SRS (Nurul Najib, Yusof, & Abidin, 2011) a uma revisão no que toca à sua tradução, obedecendo ao método tradução-retroversão (Hill & Hill, 2005). A escala original foi traduzida e retrovertida com o objetivo de conseguir uma tradução que respeitasse o melhor possível o texto original, a sintaxe e a gramática (Anastasi & Urbina, 1997). No entanto, este instrumento sofreu algumas modificações decorrentes quer das diferenças culturais existentes entre o nosso país e a Malásia, quer das características das próprias residências dos SASUC. Assim e aquando das primeiras visitas às RU dos SASUC, pudemos observar que as características arquitetónicas das mesmas eram variáveis evidenciando este reconhecimento a existência

de alguns equipamentos em determinadas residências e a não existência dos mesmos equipamentos em outras RU (ex. uma área específica de lavanderia ou salas de convívio exclusivas, etc.). E ainda relativamente a este instrumento de recolha de dados, de modo a poder salvaguardar todas estas questões, foi necessário adaptar, remover e adicionar alguns itens ao nosso instrumento, comparando-os com o instrumento original desenvolvido por Najib, Yusof, & Abidin (2011) que serviu de base para a construção da secção A do nosso protocolo de investigação (Anexo 2). Em relação à escala original, foi excluído da parte 3 do nosso instrumento, o grupo de itens referentes à “Musolla” (Espaço de oração utilizado pelos praticantes da religião Muçulmana), por estar descontextualizado relativamente às práticas religiosas predominantes no nosso país. Foi igualmente excluído o grupo referente à sala de computadores por, depois de visitas previamente efetuadas às residências, se ter verificado que esta sala não existia em nenhuma das residências do nosso estudo. Como escala de respostas foi utilizada a escala do instrumento original, do *tipo* Likert de 4 níveis que variaram entre 1 e 4 (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 – Fortemente Satisfeito). No entanto, e ainda devido ao fato de termos residências estruturalmente diferenciadas, acrescentou-se uma outra possibilidade de resposta, ou seja, “Não existe” (Anexo 2). É de salientar igualmente que para as nossas análises descritivas tivemos em linha de conta a calibração de médias e validação proposta por Hassanain (2008) e posteriormente utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito).

O Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) é constituído por três partes. A **parte 1**, da caracterização do perfil estudantes com 18 itens, a **parte 2**, da caracterização socioeconómica do estudante com 13 itens e a **parte 3** a de avaliação do nível de satisfação com as instalações da residência universitária que se estruturou com base em 10 escalas, tendo 103 itens na totalidade (*cf.* Quadro 7).

O ISIRU (Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias) é composto por 103 itens no total, que se dividem por dez escalas de satisfação com as instalações. Referimo-nos especificamente à Escala de Satisfação com as Instalações do Quarto (ESIQ – 17 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações Sanitárias (ESIS- 8 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações de Tratamento de Roupa (ESITR-10 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações de Cozinha, Refeições e Dispensa (ESICRD- 12 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de Estudo (ESISE-

12 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de Televisão (ESITV- 18 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações de da Sala de Convívio (ESISC- 7 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações do *Hall* de entrada (ESIHall- 7 itens); à Escala de Satisfação com as Instalações dos Serviços de Apoio (ESISA- 9 itens) e à Escala de Satisfação com as Regras de Convivência na Residência Universitária (ESRCRU-7 itens) (cf. Quadro 7).

Quadro 7. Áreas de alojamento que constituem o ISIRU

Instrumento	Nome das escalas	Grupos de áreas de alojamento	Nº de itens
Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias - ISIRU	ESIQ	Quarto	19
	ESIS	Instalações Sanitárias	8
	ESITR	Lavandaria	10
	ESICRD	Cozinha, Refeições e Dispensa	12
	ESISE	Sala de estudo	12
	ESITV	Sala de TV	8
	ESISC	Sala de Convívio	7
	ESIHall	<i>Hall</i> de entrada	7
	ESISA	Serviços de Apoio	12
	ESRCRU	Regras de convivência	8
<b>Total de itens</b>			<b>103</b>

### 3.8.2. Secção B: Avaliação do desempenho académico - Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académica (EACRA)

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção B** do protocolo de investigação (cf. Quadro 8).

Quadro 8. Composição do protocolo de investigação- Secção B

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al., 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisiier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

A secção B do protocolo (*cf.* Quadro 9). de investigação teve como propósito recolher dados que permitissem avaliar a percepção que os estudantes têm do seu desempenho académico nomeadamente nas dimensões da autoimagem académica (EAIA) e do autoconceito e realização académica (EACRA).

Quadro 9. Composição da secção B do protocolo

<i>Secção</i>	<i>Desempenho</i>
B	Nº matrículas; Nº total de ECTS; Nº de ECTS inscrito; Média atual de curso
	Grau de satisfação com o curso
	Escala de autoimagem académica (EAIA) (Simões & Pinheiro , 2013)
	Escala de Autoconceito e realização académicos (EACRA) (Powers, 2008)

#### Escala de Autoimagem Académica (EAIA)

Esta escala desenvolvida inicialmente por Simões & Pinheiro (2013), foi inserida na construção de um protocolo de recolha de dados de um projeto de doutoramento para submissão à bolsa de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Este protocolo teria como objetivo avaliar o risco de prescrição e de abandono do estudante considerando alguns indicadores nomeadamente de natureza académica especificamente de autoimagem académica. Assim, a EAIA, cuja denominação foi desenvolvida para este estudo com conhecimento, aprovação e autorização das autoras, é constituída por seis itens que pretendem avaliar a percepção que os estudantes possuem da sua autoimagem académica. É constituída por seis itens que visam medir a percepção do estudante relativamente à forma como percecionam o seu rendimento, a sua segurança, as suas bases de preparação para o curso, a sua motivação, a sua definição de objetivos e o seu investimento no curso. A escala possui um espetro de resposta com amplitude de 1 a 10, estando o 1 relacionado com uma percepção negativada e o 10 uma percepção positivada (eg. Com baixo rendimento =1; Com elevado rendimento=10).

#### Escala de Autoconceito e Realização Académica (EACRA)

Esta escala, depois de submetida a análise psicométrica ficou composta por 13 itens e duas dimensões interpretáveis, respetivamente, como autoconceito académico (F1)

e realização académica (F2). Este segundo fator composto por 5 itens corresponde aos itens traduzidos e adaptados do “The academic achievement scale” (Powers, 2008). Estes itens foram desenvolvidos especificamente pela autora para um estudo cujo objetivo seria de verificar o nível de sucesso académico atingido por cada estudante, medindo o sucesso académico global assim como o sucesso académico quando relacionado (“Geralmente costumo tirar notas acima da média da turma”) com os pares. A autora fornecia uma escala de resposta do tipo Likert de 7 níveis de concordância (1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Discordo levemente; 4- Nem concordo nem discordo; 5- Concordo levemente; 6- Concordo; 7- Concordo fortemente) que esta equipa de investigação adoptou nos itens que foram acrescentados. A investigadora pediu igualmente aos estudantes que fornecessem a sua média de curso atual naquele momento (*Grade Point Average* - GPA). A autora reportou uma consistência interna para estes 5 itens de .91.

Assim e tendo em conta o exposto anteriormente a nossa secção B ficou composta por duas escalas a EAIA (6 itens) e a EACRA (13 itens). Para além destas foi pedido ao participante que indicasse o seu número de matrículas, o número de European Credit Transfer System (ECTS) realizadas no curso, o número de ECTS inscritos naquele ano, a sua média de curso atual, a posição em que colocou a opção do curso aquando da matrícula e o seu grau de satisfação com o curso.

### 3.8.3. Secção C: Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8)

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção C** do protocolo de investigação (cf. Quadro 10).

Quadro 10. Composição do protocolo de investigação- Secção C

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Autoimagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al., 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al., 2011)

A secção C do protocolo que nos permitiu operacionalizar a variável de qualidade de vida, foi composta pelo EUROHIS-QOL-8 (Pereira et al., 2011). Este instrumento integrando apenas 8 itens, foi desenvolvido a partir do WHOQOL-BREF [Projecto EUROHIS (Pereira et al., 2011)] com o propósito de ser incluído num conjunto instrumentos para a realização de sondagens sobre saúde. Estas versões mais curtas têm sido comparadas às versões mais longas, e consequentemente, criticadas relativamente ao fato de poderem ser menos precisas, de fornecerem informações mais gerais e menos específicas e, por conseguinte, se tornarem mais difíceis de interpretar por possuírem itens mais abstratos (Boer et al., 2004; Chiou et al., 2006; Masten & Gewirtz, 2008; Pollak et al., 2006; Putnam & Rothbart, 2006; Sloan et al., 2002; Ware et al., 1996; Wood-Dauphinee, 1999). No entanto e tendo em conta os objetivos dos investigadores, estes formatos mais curtos dos instrumentos possuem vantagens por se incluírem mais facilmente em baterias de testes, por permitirem reduzir os custos inerentes a qualquer investigação, por tenderem a manter os participantes motivados aumentando as taxas de respostas aos instrumentos (Badia et al., 2002; Boer et al., 2004; Jenkinson et al., 1997; Jones et al., 2004; Mühlhan et al., 2008; Pollak et al., 2006; Putnam & Rothbart, 2006; Skevington et al., 2004; Sloan et al., 2002). Esta versão do EUROHIS-QOL-8, tendo por base três amostras, correspondendo a um total de cerca de 20.000 participantes, foi sujeita a métodos estatísticos e conceptuais no sentido de se puderem retirar e manter os itens mais significativos. Estes itens foram selecionados obedecendo a critérios tais como retenção da estrutura dos domínios do WHOQOL-BREF, serem representativos do domínio em que se inserem e significativos na maioria das análises executadas, assim como não apresentarem problemas de frequência ou de precisão. Decorrente destas análises foi obtida uma escala composta por oito itens, na qual cada domínio do WHOQOL-BREF se encontra representado por dois itens (Power, 2003; Schmidt & Power, 2006)

#### 3.8.4. Secção D: Escala de Resiliência (ER)

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção D** do protocolo de investigação (*cf.* Quadro 11).

Quadro 11. Composição do protocolo de investigação- Secção D

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoisier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Escala de Resiliência (ER) (*Resilience Scale* de Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)

Parafraseando Cyrulnik (2003), que nos indica que “(...) A resiliência é um processo, um devir que, de atos em atos e de palavras em palavras, inscreve o seu desenvolvimento num ambiente e descreve a sua história dentro de uma cultura” (pp. 226-227), faz todo sentido analisar este processo e/ou o seu desenvolvimento no seio de ambientes com especificidades e características únicas como são as RU.

A opção pela utilização de um instrumento que permita medir a resiliência, no contexto do estudante universitário alojado numa RU, deve-se principalmente ao fato de estarmos perante um período da vida do mesmo em que este se vê em situação de mudança de ambiente, por vezes “fraturante”, que exige da sua parte, reconhecimento e análise de situações, validação das suas capacidades de ajuste, poder de decisão e ação sobre as mesmas. O construto em medição - resiliência, é muito associado às competências de persistência, otimismo, flexibilidade assim como à existência, no indivíduo, da capacidade de recuperar de situações encarando-as e confrontando-as como desafios, aceitando as suas adversidades, dificuldades ou problemas contextualizando-os e incorporando-os na sua própria realidade, através de comportamentos adaptativos e funcionais, (Wagnild, 2009; Wagnild & Collins, 2009).

A escala de resiliência foi o primeiro instrumento criado e desenvolvido para medir a resiliência e é considerado uma das medidas com mais qualidade e mais utilizada em populações adultas no que diz respeito à sua validade de construto e de conteúdo, à sua consistência interna geral e interpretabilidade (Carvalho et al., 2011; Windle et al., 2011). Esta escala foi construída pelas suas autoras (Wagnild & Young, 1993) tendo por base

narrativas de 24 mulheres que, depois de sujeitas a situações adversas nas suas vidas (ex. perdas de entes queridos), conseguiram prosseguir com as suas vidas positivamente. Estas narrativas descreviam a forma como estas mulheres identificavam as situações e as acomodavam saudavelmente e equilibradamente nas suas vidas. Destas análises emergiram 5 grupos de características que serviram de base para a construção da escala de 25 itens. A escala tem apresentado adequadas propriedades psicométricas nas suas várias versões internacionais tendo obtido, ao nível da sua consistência interna, coeficientes que variam entre .81 e .93 (Oliveira, Matos, Pinheiro, & Oliveira, 2015b; Pinheiro & Matos, 2013).

A escala utilizada neste estudo utiliza apenas 13 itens (Anexo 5). É a versão breve da Resilience scale (RS13) aferida para uma população de adolescentes portugueses. Esta versão foi traduzida e validada em amostras de adolescentes e posteriormente numa amostra de adultos estudantes universitários (Simões & Pinheiro, 2013). O estudo com uma população de adolescentes veio confirmar uma estrutura unifatorial explicando uma variância de 53.23% (Pinheiro & Matos, 2013). A RS-13 tem uma elevada correlação ( $r=.95$ ) com a versão mais longa (RS-25) e a sua consistência interna é elevada apresentando um alfa de *Cronbach* de .91. O espetro de respostas varia entre 1 e 7 (1- Discordo fortemente; 2- Discordo muito; 3- Discordo; 4- Não concordo nem discordo; 5- Concordo; 6- Concordo muito; 7-Concordo fortemente). A leitura dos resultados da escala passa pela soma dos 13 itens da escala que pode variar entre 13 e 91, em que elevados índices de resiliência resultam de elevados valores obtidos nas somas da escala (Wallhäusser-Franke et al., 2014).

### 3.8.5. Secção E: My Resilience Factors

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção E** do protocolo de investigação (cf. Quadro 12).

Quadro 12. Composição do protocolo de investigação – Secção E

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)



<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

**My Resilience Factors** (MRF) (DeRoissier, Craig&Leary , 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

O papel da resiliência como promotor de adaptações positivas durante a transição para a vida universitária tem sido avaliado ao longo de uma série de estudos (DeRosier et al., 2013; K. Leary & DeRosier, 2012). Em ambos os estudos, os autores mediram a resiliência através de um instrumento (questionário) denominado de *My Resilience Factors*. Para este instrumento os autores terão estabelecido, inicialmente, investigar as áreas das competências para a vida, da Autopreservação, do estilo cognitivo e das conexões sociais. No seu estudo Leary e DeRosier (2012) evidenciaram o modo como a resiliência se posiciona como preditor do stresse percebido. Ficou também evidente que os estudantes com valores mais elevados de resiliência nas subescalas de conexões sociais e estilo cognitivo tendem a pontuar menos nas escalas de stresse percebido. Verificando-se esta tendência quer para os estudantes do sexo masculino, como para os do sexo feminino (Mello, 2016). Outro estudo de DeRosier et al. (2013) revelou que a resiliência quando associada ao suporte social tende a potenciar positivamente a saúde mental dos estudantes universitários.

### 3.9. Procedimentos

O protocolo de investigação denominado “*Qualidade de vida dos estudantes alojados nas Residências da Universidade de Coimbra. Dimensões e indicadores para a construção de um referencial de avaliação e monitorização*” foi constituído por vários instrumentos de avaliação incluindo uma ficha de recolha de dados sociodemográficos dos estudantes alojados nas RU dos serviços de ação social da universidade de Coimbra. O protocolo foi distribuído em suporte papel e entregue, pelas funcionárias e pela equipa de investigação, em mãos aos estudantes de cada residência do estudo (Anexo 1).

Para a realização deste estudo foi solicitada uma reunião com os Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC) no sentido de apresentar o projeto de investigação. Pretendíamos igualmente obter autorizações para proceder ao registo fotográfico das residências e à distribuição do protocolo de investigação, Este último foi submetido a uma análise por parte do gabinete jurídico dos SASUC antes de ser distribuído.

A equipa de investigação procedeu à realização de reuniões com os funcionários de cada uma das residências assim como com os estudantes delegados de piso, no sentido de os sensibilizar para a colaboração na distribuição do protocolo e preenchimento do mesmo.

A cada um dos elementos foram apresentados os objetivos e o método a seguir na realização e recolha dos questionários. Foi igualmente assegurado o carácter voluntário, a confidencialidade e anonimato do preenchimento tal como os cuidados a ter na leitura e respostas dadas às variáveis em estudo. Sensibilizaram-se os funcionários e os estudantes delegados para reforçarem entre os inquiridos a necessidade de respostas sinceras e honestas, concorrendo desta forma para uma recolha de dados mais próximos da realidade assim como para a legitimidade da nossa investigação. Os protocolos preenchidos foram colocados pelos residentes em urnas fechadas, construídas, pela equipa de investigação, para o efeito. Estas urnas ficaram sob responsabilidade dos funcionários da cada RU tendo sido posteriormente recolhidas pela equipa de investigação. A recolha dos dados decorreu durante o mês de junho de 2014.

---

## Capítulo 4. Estudos psicométricos dos instrumentos

---

Neste capítulo iremos abordar os estudos psicométricos dos Instrumentos de avaliação da satisfação com as instalações das residências, da qualidade de vida, do desempenho académico e da resiliência dos estudantes alojados nas residências dos SASUC. Depois de toda a informação obtida no capítulo anterior foi possível apurar que algumas das escalas utilizadas neste estudo já possuem estudos de validação com amostras portuguesas (EUROHIS-QOL-8; ER-versão estudante) e outras possuem apenas validação em amostras estrangeiras (ISIRU; My Resilience Factors; Desempenho académico). Assim para as escalas sem estudos de validação em amostras portuguesas, impunha-se uma análise psicométrica. No entanto e com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT) é igualmente recomendável que se faça análise psicométrica para as restantes escalas uma vez que as propriedades psicométricas das escalas de avaliação psicológica dependem da amostra usada no estudo, tal como é apontado pelos pela comissão de peritos (*Task Force on Statistical Inference*) em estatística inferencial da *American Psychological Association* (APA) (Wilkinson & TFSI, 1999). Deste modo consolida-se a validade do instrumento, assim como se demonstra a sua adequação à amostra envolvida no estudo.

A equipa de investigação decidiu efetuar o estudo da dimensionalidade para todas as escalas do protocolo. Nas escalas com estudo de validação numa amostra portuguesa já efetuado foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Nas escalas sem validação para amostras portuguesas começou-se por efetuar uma Análise em Componentes Principais (ACP) por ser esta uma técnica exploratória largamente utilizada e analisada em psicometria (Stevens, 1986a), à qual se seguiu uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Kline, 2011).

Sabe-se que em condições ideais as duas técnicas (ACP e AFC) deverão ser efetuadas em amostras distintas sob pena dos resultados se tornarem mais específicos da amostra do estudo. No caso desta investigação e reportando-nos principalmente às amostras que nos irão permitir avaliar a satisfação com as instalações, não iremos proceder à bipartição por considerar que algumas delas possuíam tamanho insuficiente. Deste modo e por questões de organização e coerência optou-se pela execução das ACP e das AFC nas mesmas amostras embora conscientes das limitações que teríamos aquando das conclusões. Ressalve-se que em futuros estudos que envolvam estas escalas, as respetivas AFCs

devam ser levadas a cabo de modo a analisar a estabilidade das conclusões desta investigação.

A execução das ACPs iniciava-se sempre através do cálculo do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) seguido do *Bartlett's Test of Sphericity*, cujo valor deveria revelar-se significativo ( $p < .001$ ), para que a magnitude das correlações fosse suficiente para se efetuar a fatorização. Relativamente aos valores de referência do KMO foram adotados os valores propostos por Kaiser (1974) para os quais um valor de .90 considera-se “maravilhoso”.80 “meritório” e .70 “mediano” (Leong & Austin, 2006). No que diz respeito às saturações fatoriais o ponto de corte adotado situou-se em .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). As comunalidades (medida que evidencia a quantidade do item explicada pelos outros itens) assumiram-se como adequadas quando superiores a .35 (Costello & Osborne, 2005; Stevens, 1986).

Relativamente aos valores e técnicas de referência utilizados para a execução da AFC esta investigação e apesar das variáveis terem sido medidas em formato do tipo Likert, utilizou o estimador paramétrico de máxima verosimilhança (ML), que tem sido uma técnica, por ser assumida a sua robustez, amplamente utilizada com este tipo de formato (Kline, 2011). No sentido de avaliar o ajustamento dos modelos foi utilizado o teste formal de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), que se pretende que não seja significativo ( $p < .05$ ). Porém, e atendendo à sensibilidade do teste a desvios à normalidade, a desvios à linearidade e ao tamanho das amostras, a sua interpretação e análise deve ter em consideração outros indicadores, tais como os graus de liberdade. Desta forma e adotando a proposta de Maroco (2010), sempre que o rácio  $\chi^2/\text{gl}$  se situasse no intervalo ]1;2] o índice evidenciava um modelo considerado com um bom ajustamento e no intervalo ]2; 5] um ajustamento sofrível. É igualmente considerado um bom ajustamento se  $0 \leq \chi^2 \leq 2\text{gl}$  e um ajustamento aceitável se  $2 \leq \chi^2 \leq 3\text{gl}$  (Kline, 2011; Schermelleh-Engel et al., 2003; Ullman, 2001). Outros indicadores foram considerados nas nossas AFCs tais como o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) cujos valores de referência indicavam que sendo inferior a .05 haveria evidência de um muito bom ajustamento, se situado entre .05 e 0.10 de um bom ajustamento e de um ajustamento sofrível se acima de .10. Acima de .10 haveria evidência de um não ajustamento do modelo, o *Comparative Fit Index* (CFI), *Turcker and Lewis Index* (TLI), *Goodness of Fit Index* (GFI) e *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) que evidenciarium um mau ajustamento quando inferiores a .8, um ajustamento sofrível entre .8 e .9 e um bom ajustamento se situados no intervalo [.9;.95] e seriam

considerados como tendo um muito bom ajustamento se superiores ou igual a .95 (Maroco, 2010). Os coeficientes padronizados ( $\lambda$ ) e os coeficientes de determinação ( $R^2$ ) tiveram como referência os pontos de corte de .50 e .25, respetivamente. Foi efetuada a análise da *residual covariance matrix*, tendo sido considerados com significado estatístico os valores superiores a 2.58 (Byrne, 2010). Os resíduos mais elevados que podem apontar para a necessidade de exclusão de um dos itens, foram interpretados em conjunto com os índices de modificação. Foi ainda calculada a homogeneidade dos itens através da correlação corrigida (correlação do item com a escala excluindo o próprio item) e do alfa de Cronbach, que oferece uma medida de consistência interna e uma estimativa da fidelidade do teste (Anastasi, 1990; Cronbach, 1951; Muñiz, 2001).

Para o alfa de Cronbach, foi considerada a proposta considerando como pontos de corte para a interpretação que  $\alpha < .60$  é inaceitável,  $.60 < \alpha < .65$  é indesejável,  $.65 < \alpha < .70$  é minimamente aceitável,  $.70 < \alpha < .80$  é respeitável e  $.80 < \alpha < .90$  considerado como muito bom. (DeVellis, 2012). Em termos descritivos foi apresentada, para cada item, a sua média e desvio-padrão. Foram igualmente apresentadas as médias reduzidas das escalas e subescalas que consistem na divisão da pontuação pelo número de itens, o que nos permitiu a comparação entre subescalas e escalas da investigação.

As provas estatísticas paramétricas partem do pressuposto de que as distribuições das variáveis seguem a normalidade. Apesar do tamanho da amostra em estudo poder ser considerado grande, e neste caso pode ser considerado o teorema do limite central ou teorema de Lindberg-Levy no qual e para amostras grandes (Amostras com mais de 100 sujeitos) a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010; J. F. Hair et al., 2010). No entanto no nosso estudo foram estudadas as distribuições das variáveis através da inspeção visual dos histogramas e assim como calculados as assimetrias e achatamentos padronizados (Cramer, 1997). Relativamente a estes valores podemos considerar a distribuição como tendencialmente simétrica se a assimetria padronizada for igual ou inferior a dois, para  $p < .05$ . Foram também analisados os valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média), posteriormente submetidos a *winsorização* que consiste na recodificação dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Os cálculos estatísticos foram efetuados com o pacote estatístico IBM SPSS 22.0 e no AMOS 18.0.

As escalas que se apresentam de seguida foram previamente referenciadas no capítulo anterior. Encontram-se integradas no protocolo que serviu de base para esta investigação

cujos 609 participantes se caracterizaram por serem estudantes alojados em 13 residências da universidade de Coimbra.

#### 4.1. Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU)

Para o estudo da satisfação com as instalações das RU foi utilizado o Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najib, Yusof & Osman, 2011, versão portuguesa Ferraz, Pinheiro & Pereira, 2014).

Ao longo da nossa pesquisa e acerca do instrumento original na base do ISIRU apenas se conseguiu obter informação sobre a consistência interna, cujo coeficiente variou entre .82 e .98, de algumas das subescalas que o constituem (Quarto, Instalações Sanitárias, Sala de convívio, etc.).

Tendo em conta que este projeto de investigação se destina a produzir instrumentos que permitam aos SASUC avaliar e monitorizar a satisfação dos residentes com as instalações, a equipa de investigação propôs-se desenvolver a análise psicométrica das 10 subescalas do ISIRU.

As dez subescalas que constituem o ISIRU (secção A do protocolo) foram submetidas a uma análise fatorial exploratória pelo método de componentes principais (ACP), tendo sido posteriormente analisada a extração dos respetivos fatores tendo em conta valores próprios superiores a 1, o Scree Plot e a percentagem de variância retida (Maroco, 2007). Os índices de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de *Bartlett's Test of Sphericity* foram tidos em consideração nesta análise. A consistência interna foi analisada através do coeficiente alfa de *Cronbach*.

Neste estudo procuramos identificar a estrutura dimensional das dez escalas que constituem o ISIRU. Todas as escalas foram inicialmente sujeitas a uma primeira análise fatorial, tendo sido depois feita uma segunda análise de averiguação da dimensionalidade de cada escala. Foi efetuado o estudo dos dados omissos por sujeito e por variável e foram excluídos os sujeitos que tiveram mais de 10% de dados omissos. O *Little's MCAR test* foi utilizado para estudar os dados omissos e sustentar a opção da sua estimação (Little, 1988). Os dados omissos foram estimados com recurso ao método *Expetation Maximization* (Allison, 2002; Dempster, Laird, & Rubin, 1977)

Os valores das amostras de cada escala podem variar entre os 137 e os 599 sujeitos (*cf.* Tabela 9). Esta variação nos tamanhos das amostras é influenciada pela diversidade arquitetónica existente em cada residência assim como no facto de algumas das escalas, nomeadamente a da satisfação com as regras de convivência ( $n=599$ ), medirem satisfação com itens que não se encontram diretamente ligados aos aspetos arquitetónicos das residências. As amostras mais pequenas verificaram-se precisamente em espaços exclusivamente projetados para o desenvolvimento de atividades específicas (Sala de TV, Sala de estudo, Hall de entrada e sala de convívio.). As análises fatoriais efetuadas nas escalas de satisfação relacionadas com estes espaços consideraram apenas os estudantes alojados nas residências possuindo estes espaços exclusivamente para a função para a qual foram projetados.

Ou seja, existem RU que possuem uma sala na qual se pode ver televisão, mas que não é exclusivamente para este fim, assim como existem residências nas quais existem salas nas quais se pode estudar, mas que não são apenas e só para esta finalidade. A equipa de investigação no sentido de poder salvaguardar esta característica optou por colocar no protocolo uma questão que selecionava do ponto de vista da exclusividade funcional a sala de estudo, a sala de convívio, a sala de televisão e o Hall de entrada. Esta questão será posteriormente analisada nas respetivas escalas.

Tabela 9. Escalas do ISIRU e respetivas amostras

Nome das escalas	Áreas de alojamento	<i>n</i>
ESIQ	Quarto	312
ESIS	Instalações sanitárias	399
ESITR	Lavandaria	249
ESICRD	Cozinha, refeições e dispensa	275
ESISE	Sala de estudo	348
ESITV	Sala de TV	301
ESISC	Sala de convívio	137
ESIHall	Hall de entrada	194
ESISA	Serviços de apoio	210
ESRCRU	Regras convivência	599

#### 4.1.1. Escala de Satisfação com as Instalações do Quarto (ESIQ)

Esta análise foi efetuada com base numa amostra de **312** residentes. O rácio de sujeitos por variável obtido foi de aproximadamente 16. Os **19 itens** da ESIQ foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com rotação varimax tendo como condição a dos valores próprios (*eigen values*) serem superiores a 1. A análise da matriz de transformação de componente, por não ser simétrica, indicou que os fatores

extraídos não seriam independentes apontando para a necessidade de ser fazer uma nova ACP com recurso a uma rotação oblíqua (Field, 2009, p. 643).

Os 19 itens da ESIQ foram submetidos a uma nova ACP com recurso a uma rotação oblíqua e valores próprios superiores a 1. Verificou-se um conjunto de 4 fatores com valores próprios (eigen values) superiores a 1 nos quais alguns itens apresentaram valores de saturação fatorial elevados em mais do que um fator. A análise do *scree plot* remeteu fortemente para a formação de 2 fatores.

Todos os itens foram novamente sujeitos a uma ACP com rotação oblíqua forçada a 2 fatores com uma interpretação semântica dos grupos de itens adequada ao estudo. As comunalidades dos itens situaram-se acima de .35 com a exceção dos itens 8 (“Internet no quarto”,  $h^2=.141$ ) e 9 (“Segurança no quarto”,  $h^2=.216$ ) que apresentaram comunalidades insatisfatórias (Abaixo de .35) e saturações inferiores a .45, razão pela qual se optou pela sua eliminação e realização de nova ACP.

Nesta análise, os 17 itens restantes foram sujeitos a uma ACP forçada a dois fatores com rotação oblíqua, tendo-se obtido na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .870 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(136)=2212.051$ ,  $p<0.01$ ] o que apontou valores indicativos de uma boa adequação (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP, todas superiores a .35, variaram entre .60 (item 12) e .35 (item 1) com uma média de .48. As saturações dos itens retidos em cada fator situaram-se acima de .32 (Tabachnick & Fidell, 2007).

O primeiro fator (**F1**), com um valor próprio de 6.20, explicou 36,47% da variância total. Foi-lhe atribuída a designação de “Aspetos estruturais do quarto”, pelo facto de integrar 11 itens (7, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 10, 11 e 12) que avaliam a satisfação com os aspetos mais estruturais do quarto tais como a segurança no quarto, as comodidades oferecidas no quarto, a decoração e/ou os acabamentos do mesmo. O segundo fator (**F2**) tem um valor próprio de 1,92 e explica 11,28% da variância total. Este fator foi designado de “Aspetos funcionais do quarto” e integra os restantes 6 itens (1, 2, 3, 4, 5 e 6) da escala que avaliam a satisfação dos residentes relativamente às atividades que desenvolvem no quarto nomeadamente estudar no quarto, dormir no quarto, ter privacidade do quarto, entre outras (*cf.* Tabela 10).

Tabela 10. Análise em componentes principais da ESIQ /Método de rotação: oblíqua com normalização de Kaiser (n=312)



Itens	Fatores		$h^2$	Média (DP)	$r$ item total corrigido
	1	2			
11. Acabamentos e cores dos móveis do quarto	<b>.769</b>	-.053	.561	2.46 (0.867)	.664
7.4 Móvel para guardar sapatos, pequena vassoura, etc.	<b>.762</b>	-.161	.506	2.29 (0.899)	.613
7.2 Tipo de mesa de estudo com prateleira, cadeira, etc.	<b>.742</b>	-.072	.512	2.80 (0.737)	.620
7. Comodidades oferecidas (Mobiliário, roupas de cama, etc.)	<b>.723</b>	.025	.538	2.65 (0.792)	.652
12. Percepção geral do quarto da residência	<b>.705</b>	.147	.604	2,84 (0.653)	.700
7.3 Capacidade do guarda-roupa	<b>.685</b>	-.005	.467	2.74 (0.857)	.603
7.5 Qualidade e quantidade de espelhos no quarto	<b>.667</b>	-.032	.429	2.07 (1.014)	.580
10. Decoração do quarto	<b>.662</b>	.115	.514	2.53 (0.867)	.635
7.7 Adequação da iluminação, ventilação e número de tomadas no quarto	<b>.643</b>	.092	.470	2.61 (0.892)	.617
7.1 Tipo de cama, colchão e travesseiro	<b>.634</b>	.062	.438	2.71 (0.805)	.566
7.6 Qualidade e facilidade de uso de portas e janelas no quarto	<b>.571</b>	.087	.374	2.72 (0.846)	.542
4. O número de pessoas que partilham o quarto	-.047	<b>.739</b>	.519	3.07 (0.836)	.543
3. Relaxar e descansar no quarto	.041	<b>.708</b>	.526	3.15 (0.710)	.542
6. Privacidade do quarto	-.003	<b>.681</b>	.463	2.64 (0.870)	.521
2. Dormir no quarto	.037	<b>.679</b>	.483	3.27 (0.659)	.505
5. Receber amigos no quarto	-.055	<b>.629</b>	.370	2.71 (0.850)	.425
1. Estudar no Quarto	.154	<b>.508</b>	.345	2.92 (0.752)	.415
Valor próprio	6.20	1.92			
Variância explicada	36.47%	11.28%			
Variância total	47.75%				
Alfa de Cronbach	.890	.749			

#### 4.1.1.1. ESIQ - Análise fatorial confirmatória

O índice de Mardia foi de 26,30, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 75.69. A conclusão de inexistência de normalidade multivariada esteve na base da escolha de um estimador robusto. Foi efetuada uma primeira análise em Mplus com o estimador WLSMV. Os cálculos foram efetuados em

MPlus v8.1 com o estimador WLSMV (*Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted*) (Byrne, 2011). O rácio de sujeitos por parâmetro (73) a estimar foi cerca de 4.3. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(134)=534.341$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=3.99$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .906 e .893. O RMSEA tomou o valor de .098 (IC<sub>90</sub>=.089-.107), o SRMSR foi .072. Quinze dos 17 coeficientes padronizados (saturações) foram superiores a .50, abaixo deste valor somente o item 9 ( $\lambda=.35$ ) e o item 10 ( $\lambda=.46$ ), ambos pertencentes ao fator 1. Os coeficientes de determinação foram superiores a .25 para a maioria dos itens, com exceção dos itens 9 ( $R^2=.12$ ) e 10 ( $R^2=.22$ ).

O modelo foi reespecificado retirando num primeiro passo o item 9, e de seguida o item 10. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(118)=506.530$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=4.29$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .892 e .906. O RMSEA tomou o valor de .103 (IC<sub>90</sub>=.094-.112), o SRMSR foi .073. O item 10 obteve uma saturação de  $\lambda=.45$ , e um coeficiente de determinação de .20.

Após exclusão dos itens 9 e 10 o teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(103)=490.246$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=4.76$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI estes foram, respetivamente, .888 e .904. O RMSEA tomou o valor de .110 (IC<sub>90</sub>=.100-.120), o SRMSR foi .074. Tendo em conta os indicadores acima poderemos concluir que o primeiro modelo é muito sofrível. Foram posteriormente analisados outros modelos que se revelaram piores que o primeiro. Os índices de modificação desses modelos não foram uteis tendo em conta que as correlações sugeridas não se verificaram entre erros do mesmo fator. Poderemos, portanto, concluir que não há ajustamento do modelo.

A amplitude da média dos dois fatores variou entre 2.58 ( $DP=0.582$ ) para o fator 1 e 2.96 ( $DP=0.508$ ) para o fator 2. A distribuição das variáveis foi analisada com recurso aos histogramas e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que o Fator 1 segue uma distribuição normal contrariamente ao fator 2 cuja assimetria e curtose padronizadas se encontravam fora do intervalo proposto por Cramer (1997) (*cf.* Tabela 11). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=312$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou

teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes ( $\geq 100$ ) a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

Tabela 11. Assimetria e curtose dos fatores da ESIQ (n=312)

Fatores	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Aspetos estruturais do quarto (F1)	-.089	.138	.232	.275
Aspetos funcionais do quarto (F2)	-.343	.138	.275	.275

Foram também analisados os valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) verificando –se a existência de dois. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações outliers decidimos proceder à sua winsorização (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4.1.1.1. ESIQ – Análise descritiva dos resultados

A reflexão em torno dos resultados da ESIQ teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). Assim a análise dos resultados efetuada item a item permite-nos evidenciar que o item mais pontuado ( $M=3.27$ ;  $DP= 0.659$ ) revelou que os estudantes se encontram satisfeitos com o dormir no quarto da residência. No outro extremo e tendo sido o item menos pontuado ( $M=2.07$ ;  $DP= 1.014$ ) verificámos que os estudantes se encontram insatisfeitos com a qualidade e quantidade de espelhos existentes no quarto da residência. No geral e como podemos observar na tabela 12 dos 17 itens estudados 15 revelam que os estudantes se encontram satisfeitos com os aspetos neles avaliados. Saliente –se ainda que esta escala revelou ser bifatorial em que uma das dimensões analisava a satisfação com os aspetos estruturais do quarto (F1) e a outra com os aspetos funcionais do quarto (F2). Os resultados obtidos para estas duas médias revelaram que os estudantes se encontram satisfeitos com os aspetos estruturais do quarto (ex. Acabamentos e cores dos móveis do quarto, tipo de mesa de estudo com prateleira, cadeira, entre outros) ( $M=2.58$ ;  $DP=0.582$ ) assim como com os aspetos funcionais do mesmo (ex. Dormir no quarto, receber amigos no quarto, etc.) ( $M=2.96$ ;  $DP=0.508$ ).

Tabela 12. Ranking e validação das médias dos itens do quarto

Itens do Quarto	Média (DP)	Ranking	Validação
11. Acabamentos e cores dos móveis do quarto	2.46 (0.867)	15°	Insatisfeito
7.4 Móvel para guardar sapatos, pequena vassoura, etc.	2.29 (0.899)	16°	Insatisfeito
7.2 Tipo de mesa de estudo com prateleira, cadeira, etc.	2.80 (0.737)	6°	Satisfeito
7. Comodidades oferecidas (Mobiliário, roupas de cama, etc.)	2.65 (0.792)	11°	Satisfeito
12. Percepção geral do quarto da residência	2,84 (0.653)	5°	Satisfeito
7.3 Capacidade do guarda-roupa	2.74 (0.857)	7°	Satisfeito
7.5 Qualidade e quantidade de espelhos no quarto	2.07 (1.014)	17°	Insatisfeito
10. Decoração do quarto	2.53 (0.867)	14°	Satisfeito
7.7 Adequação da iluminação, ventilação e número de tomadas no quarto	2.61 (0.892)	13°	Satisfeito
7.1 Tipo de cama, colchão e travesseiro	2.71 (0.805)	10°	Satisfeito
7.6 Qualidade e facilidade de uso de portas e janelas no quarto	2.72 (0.846)	8°	Satisfeito
4. O número de pessoas que partilham o quarto	3.07 (0.836)	3°	Satisfeito
3. Relaxar e descansar no quarto	3.15 (0.710)	2°	Satisfeito
6. Privacidade do quarto	2.64 (0.870)	12°	Satisfeito
2. Dormir no quarto	3.27 (0.659)	1°	Satisfeito
5. Receber amigos no quarto	2.71 (0.850)	9°	Satisfeito
1. Estudar no Quarto	2.92 (0.752)	4°	Satisfeito

#### 4.1.2. Escala de Satisfação com as Instalações Sanitárias (ESIS)

Nesta análise obtivemos uma amostra de **399** residentes. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 50. Os **8 itens** da ESIS foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do scree plot evidenciou a **unifatorialidade** da escala que explica **55.86%** da variância total. Obteve-se na medida

de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .874 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(28)= 1606.566$ ,  $p<.001$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP, todas superiores a .35 com a exceção do item 1 ( $h^2=.34$ ) que a equipa conservou por se tratar de um item que não baixa o alfa de Cronbach da escala, variaram entre .34 (item 1) e .70 (item 8) com uma média de .56. As saturações dos itens retidos situaram-se acima de .32 e variaram entre .84 (item 6) e .58 (Item 1) com uma média de .74. A escala revelou um alfa de Cronbach de .884 (cf. Tabela 13).

Tabela 13. Análise em componentes principais da ESIS (n=399)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
6. Perceção geral das instalações sanitárias da residência	.837	.700	2.75 (0.752)	.764
3. Comodidades oferecidas (Banheira, base de chuveiro, lavatório, etc.)	.823	.678	2.79 (0.788)	.740
3.1. Número de casas de banho com duche	.802	.642	2.80 (0.835)	.714
3.2. Número de casas de banho sem duche	.774	.599	2.83 (0.791)	.684
4. Mobiliário e decoração da casa de banho	.754	.568	2.53 (0.850)	.655
2. Número de pessoas que partilham a casa de banho	.722	.521	2.66 (0.899)	.633
5. Higiene e limpeza da casa de banho	.648	.419	2.73 (0.825)	.548
1. Localização das instalações sanitárias	.584	.341	3.25 (0.726)	.490
Valor próprio	4.47			
Variância total	55.86%			
Alfa de Cronbach	.884			

#### 4.1.2.1. ESIS- Análise fatorial confirmatória

O índice de Mardia foi de 31,29, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 39.63. O rácio de sujeitos por parâmetro (25) a estimar foi cerca de 16. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(20)= 221.41$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=11.07$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .823 e .874. O RMSEA tomou o valor de .159 (IC<sub>90</sub>=.141-.178), o

SRMSR foi .072. Os coeficientes padronizados (saturações) dos oito itens foram superiores a .50, e os coeficientes de determinação foram todos superiores a .25. A análise dos resíduos padronizados da covariância dos itens revelou que o item 3.2 “Número de casas de banho sem duche” e do item 3.1 “Número de casas de banho com duche” foi de 3.379. A análise dos índices de modificação dos erros destes dois itens foi de 102.829. Face ao exposto a equipa de investigação decidiu que o item 3.2 “Número de casas de banho sem duche” deveria ser excluído por revelar, relativamente ao item 3.1 uma saturação inferior.

O modelo foi reespecificado considerando os sete itens restantes (1, 2, 3, 3.2, 4, 5, 6). O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(14)=95.08$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=6.79$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .901 e .934. O RMSEA tomou o valor de .121 (IC<sub>90</sub>=.098-.144), o SRMSR foi .05. A análise dos índices de modificação dos erros dos itens 1 e 2 (23.96) abriram a possibilidade a uma nova reespecificação do modelo considerando a correlação destes erros. Os valores de TLI e CFI foram de .925 e .953, respetivamente e o RMSEA foi de .105 indiciando um ajustamento sofrível.

Tendo em conta os indicadores acima poderemos concluir que todos os modelos revelaram ajustamentos sofríveis com pouca utilidade dos índices de modificação dos erros dos itens. Poderemos, portanto, concluir que não há ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 2.79 (DP=.601). A distribuição das variáveis foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer, 1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=399$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010). Não foi verificada a existência de valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média).

#### 4.1.2.2. ESIS – Análise descritiva dos resultados

A reflexão em torno dos resultados da ESIS teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al.

(2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). Assim a análise dos resultados efetuada item a item permite-nos evidenciar os estudantes se encontram satisfeitos com todos os aspetos das suas instalações sanitárias. No entanto o item mais pontuado ( $M=3.25$ ;  $DP= 0.726$ ) foi a localização das instalações sanitárias da sua residência e o menos pontuado o mobiliário e decoração da casa de banho ( $M=2.53$ ;  $DP= 0.850$ ) (cf. Tabela 14).

Saliente –se ainda que esta escala revelou ser unifatorial tendo revelado que no geral os estudantes se encontram satisfeitos com as instalações sanitárias disponibilizadas nas suas RU ( $M=2.79$ ;  $DP=0.601$ ).

Tabela 14. Ranking e validação das médias dos itens das instalações sanitárias

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
6. Perceção geral das instalações sanitárias da residência	2.75 (0.752)	5º	Satisfeito
3. Comodidades oferecidas (Banheira, base de chuveiro, lavatório, etc.)	2.79 (0.788)	4º	Satisfeito
3.1. Número de casas de banho com duche	2.80 (0.835)	3º	Satisfeito
3.2. Número de casas de banho sem duche	2.83 (0.791)	2º	Satisfeito
4. Mobiliário e decoração da casa de banho	2.53 (0.850)	8º	Satisfeito
2. Número de pessoas que partilham a casa de banho	2.66 (0.899)	7º	Satisfeito
5. Higiene e limpeza da casa de banho	2.73 (0.825)	6º	Satisfeito
1. Localização das instalações sanitárias	3.25 (0.726)	1º	Satisfeito

#### 4.1.3. Escala de Satisfação com as Instalações Tratamento de Roupas (ESITR)

Nesta análise obtivemos uma amostra de **249** residentes. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 25. Os 10 **itens** da ESITR foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do *scree plot* evidenciou a

**unifatorialidade** da escala que explica **65.12%** da variância total. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .924 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(45)= 1926.200$ ,  $p<0.01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP, todas superiores a .35, variaram entre .50 (item 1) e .82 (item 6) com uma média de .65. As saturações dos itens situaram-se acima de .32 e variaram entre .91 (item 6) e .71 (Item 1) com uma média de .81. A escala revelou um alfa de *Cronbach* de .939 (cf. Tabela 15).

Tabela 15. Análise em componentes principais da ESITR (n=249)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
6. Percepção geral das instalações de tratamento de roupas da residência	.906	.821	2.65 (0.857)	.875
3. Comodidades oferecidas (Máquina de lavar e secar, ferro e tabua de engomar)	.880	.775	2.52 (0.874)	.842
4. Mobiliário e decoração da lavandaria	.843	.711	2.45 (0.902)	.797
3.2. Adequação da máquina de secar roupa	.826	.683	2.32 (0.988)	.776
3.1. Adequação da máquina de lavar roupa	.816	.665	2.59 (0.908)	.764
3.3. Adequação do tanque de lavagem de roupa	.799	.639	2.42 (0.942)	.749
3.4. Adequação do ferro de passar e da tábua de engomar	.772	.596	2.60 (0.880)	.716
5. Limpeza da lavandaria	.754	.559	2.79 (0.831)	.695
2. Número de pessoas que partilham a lavandaria	.744	.553	2.42 (0.894)	.687
1. Localização da lavandaria relativamente ao quarto	.706	.499	2.70 (0.864)	.645
Valor próprio	6.51			
Variância total	65.12%			
Alfa de <i>Cronbach</i>	.939			

#### 4.1.3.1. ESITR- Análise fatorial confirmatória

O índice de Mardia foi de 31,18, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 61.22. A conclusão de inexistência de normalidade multivariada esteve na base da escolha de um estimador robusto. Foi efetuada uma primeira análise em Mplus com o estimador WLSMV. Os cálculos foram efetuados em



MPlus v8.1 com o estimador WLSMV (*Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted*). O rácio de sujeitos por parâmetro (40) a estimar foi cerca de 6. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(35)= 307.19$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=8.78$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .962 e .970. O RMSEA tomou o valor de .177 (IC<sub>90</sub>=.159-.195), o SRMSR foi .047. Os coeficientes padronizados (saturações) dos dez itens foram superiores a .50, e os coeficientes de determinação foram todos superiores a .25. Não foram verificados índices de modificação acima dos valores mínimos que pudessem ter alguma utilidade no que diz respeito ao ajustamento do modelo. Face aos indicadores obtidos acima poderemos concluir que o modelo tem um ajustamento sofrível o que levou a equipa de investigação a considerar o não ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 2.54 (DP=.720). A distribuição das variáveis foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer,1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra (n=249), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

Não foi verificada a existência de valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média).

#### 4.1.3.2. ESITR – Análise descritiva dos resultados

A reflexão em torno dos resultados da ESITR teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito;3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). Assim a análise dos resultados efetuada item a item permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a localização da lavandaria tendo sido este o item mais pontuado (M=2.79; DP= 0.831). Por outro lado e no outro extremo, os estudantes revelaram estar insatisfeitos com a adequação da máquina de secar roupa tendo sido este o item menos pontuado (M=2.32; DP= 0.988) (cf. Tabela 16).

Esta escala unifatorial obteve uma pontuação global ( $M=2.54$ ;  $DP=.720$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações de tratamento de roupas (Lavandarias) existentes nas suas residências.

Tabela 16. Ranking e validação das médias dos itens das instalações sanitárias

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
6. Percepção geral das instalações de tratamento de roupas da residência	2.65 (0.857)	3°	Satisfeito
3. Comodidades oferecidas (Máquina de lavar e secar, ferro e tabua de engomar)	2.52 (0.874)	6°	Satisfeito
4. Mobiliário e decoração da lavandaria	2.45 (0.902)	7°	Insatisfeito
3.2. Adequação da máquina de secar roupa	2.32 (0.988)	<b>10°</b>	Insatisfeito
3.1. Adequação da máquina de lavar roupa	2.59 (0.908)	5°	Satisfeito
3.3. Adequação do tanque de lavagem de roupa	2.42 (0.942)	8°	Insatisfeito
3.4. Adequação do ferro de passar e da tábua de engomar	2.60 (0.880)	4°	Satisfeito
5. Limpeza da lavandaria	2.79 (0.831)	<b>1°</b>	Satisfeito
2. Número de pessoas que partilham a lavandaria	2.42 (0.894)	9°	Insatisfeito
1. Localização da lavandaria relativamente ao quarto	2.70 (0.864)	2°	Satisfeito

#### 4.1.4. Escala de Satisfação com as Instalações da Cozinha, Sala de Refeições e Dispensa (ESICRD)

Nesta análise obtivemos uma amostra de **275** residentes. O rácio sujeito/amostra obtido foi de aproximadamente 23. Os **12 itens** da ESICRD foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do *scree plot* evidenciou a **unifatorialidade** da escala que explica **52.22%** da variância total. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .923 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(66)= 1714.799$ ,  $p<0.01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP, todas superiores a .35, com a exceção do item 4.4 ( $h^2=.34$ ) (Item que a equipa manteve por este respeitar a consistência interna da escala) variaram entre .71 (item 7) e

.34 (item 4.4) com uma média de .52 As saturações dos itens situaram-se acima de .32 e variaram entre .84 (item 7) e .58 (Item 4.4) com uma média de .72. A escala revelou um alfa de *Cronbach* de .914 (cf. Tabela 17).

Tabela 17. Análise em componentes principais da ESICRD /Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser (n=275)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
7. Percepção geral das instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	.840	.705	2.67 (0.766)	.788
5. Mobiliário e decoração da cozinha e sala de refeições	.831	.691	2.60 (0.792)	.780
4.1. Número de mesas de cozinha e cadeiras	.793	.629	2.58 (0.848)	.738
4. Comodidades oferecidas (Fogão, frigorífico, mesas de refeição, lava-louça, etc.)	.768	.590	2.54 (0.832)	.707
2. Número de pessoas que partilham a cozinha, dispensa e sala de refeições	.759	.576	2.35 (0.860)	.701
4.2. Capacidade da dispensa	.735	.541	2.21 (0.890)	.675
4.5. Adequação do frigorífico, torradeira, micro-ondas, cafeteira e lava-louças	.728	.529	2.47 (0.856)	.661
3. Conseguir trazer amigos para partilhar refeições	.682	.465	2.40 (0.867)	.618
6. Limpeza da cozinha, dispensa e sala de refeições	.654	.427	2.71 (.804)	.578
1. Localização da Cozinha, dispensa e sala de refeições	.643	.413	2.99 (0.718)	.571
4.3. Adequação da torneira de água quente e fria	.604	.365	2.91 (0.785)	.533
4.4. Adequação dos produtos das vending machine (Máquinas de snacks)	.579	.335	2.12 (0.890)	.512
Valor próprio		6.27		
Variância total		52.22%		
Alfa de Cronbach		.914		

#### 4.1.4.1. ESICRD- Análise fatorial confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (37) a estimar foi cerca de 7. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(54)= 195.18$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=3.61$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .897 e .916. O RMSEA tomou o valor de .098 ( $IC_{90}=.083-.113$ ) o SRMSR foi .048. O índice de Mardia foi de 21.52, muito

superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 47.57. Fez-se uma análise aos índices de modificação dos erros dos itens e modelo foi reespecificado correlacionando os erros dos itens 2 (“Número de pessoas que partilham a cozinha, dispensa e sala de refeições”) e 3 (“Conseguir trazer amigos para partilhar refeições”) assim como os erros dos itens 6 (“Limpeza da cozinha, dispensa e sala de refeições”) e 7 (“Perceção geral das instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa”) com valores de  $MI_{2/3}=21.14$  e  $MI_{6/7}=21.85$ . O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(52)=152.02$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=2.92$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de .924 e .940 respetivamente. O RMSEA tomou o valor de .084 ( $IC_{90}=.068-.099$ ), o SRMSR foi .042. Os coeficientes padronizados (saturações) dos dez itens foram superiores a .50, e os coeficientes de determinação foram todos superiores a .25. Face aos indicadores obtidos acima poderemos concluir que o modelo tem um ajustamento sofrível, ou seja, não iremos considerar que exista ajustamento.

A média da escala foi de 2.55 (DP=0.593). A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma, à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer (1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=275$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010). Não foi verificada a existência de valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média).

#### 4.1.4.2. ESICRD- Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESICRD teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a localização da cozinha, dispensa e sala de refeições tendo sido este o item mais pontuado ( $M=2.99$ ; DP= 0.718). No entanto e relativamente ao item menos pontuado os estudantes revelaram estar insatisfeitos com a Adequação dos produtos das *vending machine* (Máquinas de snacks) ( $M=2.12$ ; DP= 0.890) (cf. Tabela 18).

Esta escala unifatorial obteve uma pontuação global ( $M=2.55$ ;  $DP=.593$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações de cozinha, dispensa e sala de refeições existentes nas suas residências.

Tabela 18. Ranking e validação das médias dos itens das instalações de cozinha, sala de jantar e dispensa

<b>Itens</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>Ranking</b>	<b>Validação</b>
7. Percepção geral das instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	2.67 (0.766)	4º	Satisfeito
5. Mobiliário e decoração da cozinha e sala de refeições	2.60 (0.792)	5º	Satisfeito
4.1. Número de mesas de cozinha e cadeiras	2.58 (0.848)	6º	Satisfeito
4. Comodidades oferecidas (Fogão, frigorífico, mesas de refeição, lava-louça, etc.)	2.54 (0.832)	7	Satisfeito
2. Número de pessoas que partilham a cozinha, dispensa e sala de refeições	2.35 (0.860)	10º	Insatisfeito
4.2. Capacidade da dispensa	2.21 (0.890)	11º	Insatisfeito
4.5. Adequação do frigorífico, torradeira, micro-ondas, cafeteira e lava-louças	2.47 (0.856)	8º	Insatisfeito
3. Conseguir trazer amigos para partilhar refeições	2.40 (0.867)	9º	Insatisfeito
6. Limpeza da cozinha, dispensa e sala de refeições	2.71 (.804)	3º	Satisfeito
1. Localização da Cozinha, dispensa e sala de refeições	2.99 (0.718)	1º	Satisfeito
4.3. Adequação da torneira de água quente e fria	2.91 (0.785)	2º	Satisfeito
4.4. Adequação dos produtos das <i>vending machine</i> (Máquinas de snacks)	2.12 (0.890)	12º	Insatisfeito

#### 4.1.5. Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de Estudo (ESISE)

Decorrente das visitas efetuadas às RU e do posterior levantamento das características arquitetónicas de cada residência, a equipa de investigação verificou que nem todas as residências possuíam salas próprias e exclusivas para o estudo. Algumas das residências visitadas forneciam uma sala improvisada na qual se pudesse estudar apesar desta poder ter outros tipos de funções tais como de convívio ou sala de televisão. Tendo em conta

que se está a fazer uma análise psicométrica de uma escala que pretende medir a satisfação com a sala de estudo e as comodidades da mesma, a análise fatorial que se efetuou abaixo teve em consideração apenas as respostas dos estudantes alojados em residências nas quais existem salas exclusivas para o estudo.

Nesta análise obtivemos uma amostra de **348 residentes**. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 29. Os **12** itens do ESISE foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) tendo-se verificado um conjunto de dois fatores com valores próprios (eigen values) superiores a 1. A análise do *scree plot* validou a estrutura **bifatorial** da escala.

Reproduzida a análise fatorial e forçada a dois fatores com rotação varimax com normalização de Kaiser a estrutura obtida que explicou **60.22%** da variância total reteve todos os itens com saturações superiores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser (KMO) o valor de **.885** e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(66)=2072.541$ ,  $p<0,01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP foram todas superiores a .35 com a exceção do item 5.4 (“Força do sinal de acesso à internet sem fio (Wireless)”,  $h^2 = .269$ ) que apresentou uma comunalidades abaixo do ponto de corte, no entanto manteve-se na escala por se considerar um item que avalia um aspeto fundamental da sala de estudo de uma residência universitária. As comunalidades apresentaram uma média de .60. As saturações do itens retidos em cada fator situaram-se todas acima de .32 (Tabachnick & Fidell, 2007).

O primeiro fator (**F1**), com um valor próprio de 5.37, explicou 44.77% da variância total. Foi-lhe atribuída a designação de “Aspetos estruturais da sala de estudo”, pelo facto de integrar 8 itens (5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 6, 7, 8) que avaliam a satisfação com os aspetos mais estruturais da sala de estudo nomeadamente a adequação das tomadas de energia necessárias para equipamentos, mobiliário e decoração da sala de estudo, limpeza da sala de estudo, entre outros. O segundo fator (**F2**) tem um valor próprio de 1.86 e explica 15.46% da variância total. Este fator foi designado de “Aspetos funcionais da sala de estudo” e integra os restantes 4 itens (1, 2, 3, 4) da escala que avaliam a satisfação dos residentes relativamente às atividades que desenvolvem na sala nomeadamente conversar na sala de estudo, nível de silêncio na sala de estudo, entre outras (cf. Tabela 19).

Tabela 19. Análise em componentes principais da ESISE /Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser (n=348)

Itens	Fator		$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
	1	2			
5.3. Adequação da iluminação, ventilação, ar condicionado e quadro de avisos/recados	<b>.822</b>	.082	.681	2.58 (0.808)	.620
5.2. Adequação das tomadas de energia necessárias para equipamentos	<b>.819</b>	.101	.683	2.59 (0.824)	.621
6. Mobiliário e decoração da sala de estudo	<b>.781</b>	.179	.642	2.60 (0.762)	.639
5. Comodidades oferecidas (Mesas individuais, fichas elétricas, luz natural, livros, etc.)	<b>.775</b>	.316	.700	2.56 (0.803)	.726
5.1. Número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais	<b>.691</b>	.315	.577	2.50 (0.840)	.651
8. Percepção geral da(s) sala(s) de estudo	<b>.673</b>	.478	.681	2.86 (0.632)	.753
5.4. Força do sinal de acesso à Internet sem fio (Wireless)	<b>.518</b>	-.035	.269	2.61 (0.908)	.316
7. Limpeza da sala de estudo	<b>.489</b>	.366	.373	3.09 (0.651)	.530
4. Nível de silêncio na sala de estudo	.113	<b>.836</b>	.713	2.78 (0.818)	.530
3. Conversar na sala de estudo	.092	<b>.827</b>	.693	2.75 (0.761)	.511
1. Número de pessoas que partilham a sala de estudo	.233	<b>.756</b>	.626	2.84 (0.770)	.567
2. Localização da sala de estudo	.147	<b>.754</b>	.590	2.80 (0.894)	.494
Valor próprio	5.37	1.86			
Variância explicada	44.77%	15.46%			
Variância total	60.22%				
Alfa de Cronbach	.873	.829			

Alfa global=.878

#### 4.1.5.1. ESISE - Análise fatorial confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (39) a estimar foi cerca de 9. O índice de Mardia foi de 31,83, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 62.56. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(53)= 281.942$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=5.32$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .860 e .888. O RMSEA tomou o valor de .112 (IC<sub>90</sub>=.099-.125), o SRMSR foi .073. Todos os itens revelaram coeficientes padronizados (saturações) foram

superiores a .50, com a exceção do item 5.4 (“Força do sinal de acesso à internet sem fio”) ( $\lambda=.37$ ) pertencente ao fator 1. Os coeficientes de determinação foram superiores a .25 para todos os itens, com exceção do item 5.4 ( $R^2=.138$ ). Foi feita a análise das covariâncias residuais dos itens que evidenciaram valores elevados entre o item 8 (“Perceção geral da sala de estudo”) e os itens 2 (“Localização da sala de estudo”), 1 (“Número de pessoas que partilham a sala de estudo”) e 7 (“Limpeza da sala de estudo”). A mesma análise revelou igualmente uma covariância elevada entre os erros dos itens 7 e 1. A observação dos índices de modificação dos erros indicou uma correlação elevada entre os erros dos itens 7 e 8 (MI=58.69) deste modo a equipa de investigação resolveu reespecificar o modelo excluindo estes dois itens.

O teste formal de ajustamento do segundo modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(34)= 117.079$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=3.44$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram de .930 e .947, respetivamente. O RMSEA tomou o valor de .084 (IC<sub>90</sub>=.068-.101), o SRMSR foi de .054. Tendo em conta os indicadores continuamos perante um modelo com ajustamento sofrível. Deste modo a equipa de investigação assumiu o não ajustamento do modelo.

A amplitude da média dos dois fatores variou entre 2.68 (DP=0.570) para o fator 1 e 2.79 (DP=0.660) para o fator 2. A distribuição das variáveis foi analisada com recurso aos histogramas e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que quer o Fator 1 quer o fator 2 não seguem uma distribuição normal por possuírem valores de assimetria e curtose padronizadas fora do intervalo proposto por Cramer (1997) (*cf.* Tabela 20). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=348$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

Tabela 20. Assimetria e curtose dos fatores da ESISE ( $n=348$ )

Fatores	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
F1 (Aspetos estruturais da sala de estudo)	-.381	.131	.649	.261
F2 (Aspetos funcionais da sala de estudo)	-.535	.131	.621	.261



A análise dos *Outliers* revelou a ausência de valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4.1.5.2. ESISE - Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESISE teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a limpeza da sala de estudo tendo sido este o item mais pontuado ( $M=3.09$ ;  $DP= 0.651$ ) assim como revelaram estar satisfeitos com número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais disponibilizadas pelas residências apesar de este ter sido o item menos pontuado ( $M=2.50$ ;  $DP= 0.840$ ) (cf. Tabela 21).

A análise fatorial exploratória desta escala revelou a existência de dois fatores em que uma das dimensões analisava a satisfação com os aspetos estruturais da sala de estudo (F1) e a outra com os aspetos funcionais da sala de estudo (F2). Os resultados obtidos para estas duas médias revelaram que os estudantes se encontram satisfeitos com os aspetos estruturais da sala de estudo (ex. Mobiliário e decoração da sala de estudo, número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais da sala de estudo, etc.) ( $M=2.68$ ;  $DP=0.570$ ) assim como com os aspetos funcionais do mesmo (ex. Nível de silêncio na sala de estudo, conversar na sala de estudo etc.) ( $M=2.79$ ;  $DP=0.660$ ).

Tabela 21. Ranking e validação das médias dos itens das instalações da sala de estudo

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
5.3. Adequação da iluminação, ventilação, ar condicionado e quadro de avisos/recados	2.58 (0.808)	10º	Satisfeito
5.2. Adequação das tomadas de energia necessárias para equipamentos	2.59 (0.824)	9º	Satisfeito
6. Mobiliário e decoração da sala de estudo	2.60 (0.762)	8º	Satisfeito
5. Comodidades oferecidas (Mesas individuais. fichas elétricas. luz natural. livros. etc.)	2.56 (0.803)	11º	Satisfeito
5.1. Número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais	2.50 (0.840)	12º	Satisfeito

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
8. Percepção geral da(s) sala(s) de estudo	2.86 (0.632)	2°	Satisfeito
5.4. Força do sinal de acesso à Internet sem fio (Wireless)	2.61 (0.908)	7°	Satisfeito
7. Limpeza da sala de estudo	3.09 (0.651)	1°	Satisfeito
4. Nível de silêncio na sala de estudo	2.78 (0.818)	5°	Satisfeito
3. Conversar na sala de estudo	2.75 (0.761)	6°	Satisfeito
1. Número de pessoas que partilham a sala de estudo	2.84 (0.770)	3°	Satisfeito
2. Localização da sala de estudo	2.80 (0.894)	4°	Satisfeito

#### 4.1.6. Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de Televisão (ESISTV)

Depois de algumas visitas efetuadas às RU e do posterior levantamento das características arquitetónicas de cada residência, a equipa de investigação verificou que quase todas as residências possuíam salas improvisadas, ou seja, salas nas quais se poderiam entre outras atividades assistir televisão. Depois da análise das respostas à questão inicial que procurava saber se a residência possuía ou não uma sala exclusiva para assistir televisão observámos que o número de respostas obtidas no caso de a sala ser exclusivamente para assistir televisão não era necessário para proceder a uma análise fatorial exploratória. Assim a análise abaixo teve em consideração apenas as respostas dos estudantes alojados em residências nas quais existem salas **improvisadas** para assistir televisão.

Nesta análise obtivemos uma amostra de **301** residentes. O rácio sujeito/amostra obtido foi de aproximadamente 38. Os **8 itens** da ESISTV foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do *scree plot* evidenciou a **unifatorialidade** da escala que explica **59.70%** da variância total. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de **.892** e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(28)=1326.897, p<.01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades nesta ACP foram todas superiores a .35 e variaram entre .52 (Item 3.1) e .74 (Item 6) apresentaram uma média de .60. As saturações dos itens retidos no fator situaram-se todas

acima de .72 com uma média de .77. A escala revelou um alfa de *Cronbach* de **.899** (cf. Tabela 22).

Tabela 22. Análise em componentes principais da ESISTV (n=301)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
6. Percepção geral da sala de TV	.859	.737	2.73 (0.723)	.791
3.2. Adequação do conjunto de sofá, iluminação, ar condicionado, ventilação e quadro de avisos/recados	.814	.663	2.49 (0.839)	.742
4. Mobiliário e decoração da sala de TV	.792	.627	2.57 (0.800)	.709
1. Localização da sala de TV	.767	.589	2.96 (0.731)	.681
2. Convidar amigos para a sala de TV	.760	.578	2.63 (0.895)	.677
5. Limpeza da sala de TV	.731	.534	2.84 (0.731)	.635
3. Comodidades oferecidas (Televisão por cabo, DVD, etc.)	.727	.529	2.32 (0.914)	.648
3.1. Número de televisões	.721	.520	2.34 (0.948)	.643
Valor próprio	4.78			
Variância total	59.70%			
Alfa de Cronbach	.899			

#### 4.1.6.1. ESISTV – Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (25) a estimar foi cerca de 12. O índice de Mardia foi de 19.67, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 28.67. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(20) = 146.741$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 7.34$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .865 e .904. O RMSEA tomou o valor de .145 (IC<sub>90</sub> = .124-.168), o SRMSR foi .054. Todos os itens revelaram coeficientes padronizados (saturações) superiores a .50 e coeficientes de determinação superiores a .25. A análise das covariâncias residuais dos itens não evidenciou qualquer relação entre os mesmos. A análise dos índices de modificação dos erros revelou uma correlação elevada entre os erros dos itens 1 (“Localização da sala de TV”) e 2 (“Convidar amigos para a sala de TV”) (MI=38.67) e entre os erros dos itens 3.2 (“Adequação do conjunto de sofás, iluminação, ar

condicionado, ventilação e quadro de avisos/recados”) e 4 (“Mobiliário e decoração da sala de TV”) (MI=34.77). A equipa de investigação reespecificou o modelo correlacionando os erros dos itens. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(17)= 49.74$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=2.93$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, de .959 e .975. O RMSEA tomou o valor de .08 (IC<sub>90</sub>=.055-.106), o SRMSR foi .034. Tendo em conta a análise dos indicadores continuamos perante um modelo com ajustamento sofrível. Deste modo a equipa de investigação assumiu o não ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 2.61 (DP=0.633). A distribuição dos itens foi analisada com recurso à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal Cramer (1997). No entanto e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=301$ ) poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett. 2010).

Não foi verificada a existência de valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média).

#### 4.1.6.2. ESISTV – Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESISTV, à semelhança das escalas anteriores, teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito). A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a localização da sala de televisão tendo sido este o item mais pontuado (M=2.96; DP= 0.731).

No entanto e relativamente ao item menos pontuado os estudantes revelaram estar insatisfeitos com as comodidades oferecidas (Televisão por cabo, DVD, etc.) (M=2.32; DP= 0.914) (cf. Tabela 23).

Esta escala unifatorial obteve uma pontuação global (M=2.61; DP=.633) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações da sala de televisão existentes nas suas residências.

Tabela 23. Ranking e validação das médias dos itens das instalações da sala de televisão

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
6. Percepção geral da sala de TV	2.73 (0.723)	3º	Satisfeito
3.2. Adequação do conjunto de sofá, iluminação, ar condicionado, ventilação e quadro de avisos/recados	2.49 (0.839)	6º	Insatisfeito
4. Mobiliário e decoração da sala de TV	2.57 (0.800)	5º	Satisfeito
1. Localização da sala de TV	2.96 (0.731)	1º	Satisfeito
2. Convidar amigos para a sala de TV	2.63 (0.895)	4º	Satisfeito
5. Limpeza da sala de TV	2.84 (0.731)	2º	Satisfeito
3. Comodidades oferecidas (Televisão por cabo. DVD. etc.)	2.32 (0.914)	8º	Insatisfeito
3.1. Número de televisões	2.34 (0.948)	7º	Insatisfeito

#### 4.1.7. Escala de Satisfação com as Instalações da Sala de Convívio (ESISC)

Decorrente das visitas efetuadas às RU e do posterior levantamento das características arquitetónicas de cada residência, a equipa de investigação verificou que nem todas as residências possuíam salas convívio próprias e exclusivas. Algumas das residências visitadas forneciam uma sala improvisada na qual se pudesse conviver apesar desta poder ter outros tipos de funções tais como de sala de televisão ou mesmo de estudo em grupo. Tendo em conta que se está a fazer uma análise psicométrica de uma escala que pretende medir a satisfação com a sala de convívio e com as comodidades da mesma, a análise fatorial que se efetuou abaixo teve em consideração apenas as respostas dos estudantes alojados em residências nas quais existem salas exclusivas para o estudo.

Nesta análise obtivemos uma amostra de **137** residentes. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 20. Os **7 itens** da ESISC foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do *scree plot* evidenciou a **unifatorialidade** da escala que explica **62.70%** da variância total. Obteve-se na medida

de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de **.818** e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(21)= 632.542$ ,  $p<.01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades situaram-se todas acima de .53 com uma média de .63. As saturações do itens retidos situaram-se acima de .73 e apresentaram uma média de .79 (Tabachnick & Fidell, 2007). A escala revelou um alfa de *Cronbach* de **.898** (cf. Tabela 24).

Tabela 24. Análise em componentes principais da ESISC (n=137)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
6. Percepção geral da sala de convívio	.863	.745	2.87 (0.637)	.794
3.1 Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	.821	.674	2.62 (0.793)	.737
3. Comodidades oferecidas (Mesas, sofás, TV, Leitor de CD, etc.)	.811	.658	2.71 (0.793)	.728
4. Mobiliário e decoração da sala de convívio	.804	.646	2.77 (0.735)	.715
2. Convidar amigos para a sala de convívio	.765	.586	2.85 (0.818)	.683
1. Localização da sala de convívio	.740	.548	3.04 (0.766)	.653
5. Limpeza da sala de convívio	.730	.532	2.97 (0.670)	.629
Valor próprio	4.39			
Variância total	62.70%			
Alfa de Cronbach	.898			

Não conseguimos processar uma análise fatorial confirmatória tendo por base a amostra conseguida para esta escala por esta se verificar demasiado pequena (Kline, 2011)

A média da escala foi de 2.84 (DP=0.579). A distribuição das variáveis foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal Cramer (1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra (n=137), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

Não foi verificada a existência de valores outliers (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média).

#### 4.1.7.1. ESISC – Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESISC, à semelhança das escalas anteriores, teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$  - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$  - Satisfeito;  $\geq 3.50$  - Fortemente Satisfeito). A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a localização da sala de convívio tendo sido este o item mais pontuado ( $M=3.04$ ;  $DP= 0.766$ ). Relativamente ao item menos pontuado os estudantes revelaram estar satisfeitos com a adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras ( $M=2.62$ ;  $DP= 0.793$ ) (cf. Tabela 25).

Esta escala unifatorial obteve uma pontuação global ( $M=2.84$ ;  $DP=.579$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações da sala de convívio existentes nas suas residências.

Tabela 25. Ranking e validação das médias dos itens das instalações da sala de convívio

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
6. Perceção geral da sala de convívio	2.87 (0.637)	3º	Satisfeito
3.1 Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	2.62 (0.793)	7º	Satisfeito
3. Comodidades oferecidas (Mesas, sofás, TV, Leitor de CD, etc.)	2.71 (0.793)	6º	Satisfeito
4. Mobiliário e decoração da sala de convívio	2.77 (0.735)	5º	Satisfeito
2. Convidar amigos para a sala de convívio	2.85 (0.818)	4º	Satisfeito
1. Localização da sala de convívio	3.04 (0.766)	1º	Satisfeito
5. Limpeza da sala de convívio	2.97 (0.670)	2º	Satisfeito

## 4.1.8. Escala de Satisfação com as Instalações do Hall (ESIHall)

Alguns dos reconhecimentos efetuados às RU revelaram que nem todas as residências possuíam *hall* de entrada que possibilitassem acomodar as visitas dos alojados sem que estes tivessem de as levar para outros espaços da residência nomeadamente os próprios quartos. Algumas das residências visitadas forneciam um *hall* de entrada que consideramos como apenas de passagem para o interior da residência. Tendo em conta que se está a fazer uma análise psicométrica de uma escala que pretende medir a satisfação com o *hall* de entrada e das comodidades do mesmo, a análise fatorial que se efetuou abaixo teve em consideração apenas as respostas dos estudantes alojados em residências nas quais existem *hall* de entrada cuja função não fosse apenas de passagem, mas de acolhimento de visitas.

Nesta análise obtivemos uma amostra de **194** residentes. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 28. Os **7 itens** da ESIS foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP que revelou duas componentes mostrou igualmente que todos os itens saturavam nas duas componentes. A análise do *scree plot* evidenciou, no entanto, uma forte tendência para a **unifatorialidade** da escala.

A escala foi submetida a uma segunda ACP forçada a um fator que passou a explicar **60.31%** da variância total. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) o valor de .808 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(21)= 939.756$ ,  $p<.01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades dos itens situaram-se todas acima de .43 e apresentaram uma média de .60. As saturações dos itens retidos situaram-se acima de .66 com uma média de .77. A escala revelou um alfa de *Cronbach* de .885 (*cf.* Tabela 26).

Tabela 26. Análise em componentes principais da ESIHall (n=194)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
6. Perceção geral do <i>hall</i> de entrada	.880	.774	2.96 (0.592)	.811
4. Mobiliário e decoração do <i>hall</i> de entrada	.824	.679	2.72 (0.791)	.747
3. Comodidades oferecidas (Sofás de espera, mesas, TV, telefone, etc.)	.788	.621	2.52 (0.842)	.717
3.1. Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	.773	.597	2.49 (0.863)	.695



2. Receber pessoas no <i>hall</i> de entrada	.772	.596	3.12 (0.631)	.661
5. Limpeza do <i>hall</i> de entrada	.722	.521	3.13 (0.627)	.604
1. Localização do <i>hall</i> de entrada	.658	.434	3.22 (0.631)	.540
Valor próprio	4.22			
Variância total	60.31%			
Alfa de Cronbach	.885			

#### 4.1.8.1. ESIHall – Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (22) a estimar foi cerca de 9. O índice de Mardia foi de 34.12, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 54.99. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(14) = 293.115$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 20.94$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .552 e .701. O RMSEA tomou o valor de .321 ( $IC_{90} = .290-.354$ ), o SRMSR foi .127. Todos os itens revelaram coeficientes padronizados (saturações) foram superiores a .50 e coeficientes de determinação superiores a .25. A análise das covariâncias residuais dos itens evidenciou uma forte relação entre os itens 1 (“Localização do hall de entrada”) e 2 (“Receber pessoas no hall de entrada”) e entre os itens 1 e 5 (“Limpeza do hall de entrada”). Os índices de modificação dos erros apontaram para uma correlação elevada entre os erros do item 1 e 2 ( $MI = 83.07$ ) assim como dos erros do item 3 (“Comodidades oferecidas (Sofás de espera, mesas, TV, telefone, etc.)”) com o 3.1 (“Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras”) ( $MI = 91.85$ ). Tendo em conta os indicadores acima a equipa optou por excluir o item 1 e procedendo à reespecificação do modelo. Os indicadores apontaram para valores de RMSEA de .308 ( $IC_{90} = .269-.348$ ), com SRMSR de .103. O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(9) = 173.370$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 19.26$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .644 e .787. A equipa de investigação depois da análise dos indicadores descritos, verificou a não existência de ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 2.88 ( $DP = 0.541$ ). A distribuição das variáveis foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer (1997)). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n = 194$ ), poderemos

aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 2.5$  DP da média) indicou a existência de quatro valores. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações *outliers* decidimos proceder à sua winsorização (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4.1.8.1. ESIHall – Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESIHall, à semelhança das escalas anteriores, teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito).

A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a localização do *hall* de entrada tendo sido este o item mais pontuado ( $M=3.22$ ;  $DP= 0.631$ ). Relativamente ao item menos pontuado os estudantes revelaram estar insatisfeitos com a adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras ( $M=2.49$ ;  $DP= 0.863$ ) (cf. Tabela 27).

A análise fatorial exploratória evidenciou uma escala unifatorial que obteve uma pontuação global ( $M=2.88$ ;  $DP=.541$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações do *hall* de entrada existente nas suas residências.

Tabela 27. Ranking e validação das médias dos itens das instalações do Hall de entrada

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
6. Perceção geral do <i>hall</i> de entrada	2.96 (0.592)	4º	Satisfeito
4. Mobiliário e decoração do <i>hall</i> de entrada	2.72 (0.791)	5º	Satisfeito
3. Comodidades oferecidas (Sofás de espera, mesas, TV, telefone, etc.)	2.52 (0.842)	6º	Satisfeito
3.1. Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	2.49 (0.863)	7º	Insatisfeito

2. Receber pessoas no <i>hall</i> de entrada	3.12 (0.631)	3º	Satisfeito
5. Limpeza do <i>hall</i> de entrada	3.13 (0.627)	2º	Satisfeito
1. Localização do <i>hall</i> de entrada	3.22 (0.631)	1º	Satisfeito

#### 4.1.9. Escala de Satisfação com as Instalações de Serviços de Apoio (ESISA)

Nesta análise obtivemos uma amostra de **210** residentes. O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 18. Os **12 itens** da ESISA foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1.

Posteriormente verificámos que, e tendo em conta quer a análise do *scree plot* quer o fato de todos os itens saturarem em três fatores com principal incidência no primeiro, verificámos que se poderia forçar a análise a um fator. Nesta outra ACP, forçada a um fator, excluímos três itens por apresentarem comunalidades muito abaixo de .30 (“Cafés, Mini mercado e livrarias próximos da residência”,  $h^2=.036$ ; “telefones públicos e máquinas ATM (Multibanco)”,  $h^2=.215$ ; “Pessoal responsável pela residência”,  $h^2=.191$ ) e por diminuírem a consistência interna da escala. Foi repetida a ACP (Forçada a um fator) considerando apenas os **9 itens** restantes. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .822 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(36)=865,096$ ,  $p<0,01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). Esta análise explicou **48,24%** da variância total. As comunalidades situaram-se acima de .35 com uma média de .48. As saturações do itens retidos situaram-se acima de .32 com uma média de .69 (Tabachnick & Fidell, 2007). A escala revelou um alfa de *Cronbach* de .860 (*cf.* Tabela 28).

Tabela 28. Análise em componentes principais da ESISA (n=210)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r <sup>2</sup> item total corrigido
7. Instalações elétricas	.779	.606	2.68 (0.812)	.690
10. Sistemas de segurança contra incêndio	.745	.556	2.64 (0.842)	.646
12. Perceção geral das instalações dos serviços de apoio	.728	.530	2.84 (0.602)	.624

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
5. Securitas ou guardas de serviço	.699	.488	1.97 (0.833)	.616
8. Abastecimento de água	.672	.451	2.86 (0.778)	.555
4. CFTV (circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância	.671	.450	1.97 (0.812)	.584
9. Dispositivos de recolha de lixo na residência	.670	.448	2.72 (0.753)	.550
6. Elevadores, escadas	.667	.445	2.46 (0.943)	.569
1. Parques de estacionamento	.605	.365	2.39 (0.956)	.504
Valor próprio	4.34			
Variância explicada	48.24%			
Alfa de Cronbach	.860			

#### 4.1.9.1. ESISA – Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (28) a estimar foi cerca de 8. O índice de Mardia foi de 18.87, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 36.65. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(27) = 269.52$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 9.98$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .617 e .703. O RMSEA tomou o valor de .207 (IC<sub>90</sub> = .185-.230), o SRMSR foi .100. Todos os itens revelaram coeficientes padronizados (saturações) foram superiores a .50 e coeficientes de determinação superiores a .25. A análise das covariâncias residuais dos itens evidenciou uma forte relação entre os itens 4 (“CTCV (Circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância”) e 5 (“Securitas ou guardas de serviço”). Estes dois itens apresentaram índices de modificação dos seus erros que apontaram para uma correlação elevada (MI = 103.26). Tendo em conta estes indicadores procedemos à reespecificação do modelo. Os indicadores apontaram para valores de RMSEA de .144 (IC<sub>90</sub> = .121-.168), com SRMSR de .077. O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(26) = 139.170$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 5.35$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .815 e .866. A equipa de investigação depois da análise dos indicadores descritos verificou a não existência de ajustamento para este modelo.

A amplitude do fator foi de 2.50 (DP=0.620). A distribuição das variáveis foi analisada com recurso aos histogramas e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a escala segue uma distribuição normal cuja assimetria e curtose padronizadas se encontravam dentro do intervalo ( $\pm 1.96$ ) proposto por Cramer (1997). Não foi verificada a existência de *outliers valores* que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4.1.9.2. ESISA – Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESISA, à semelhança das escalas anteriores, teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$  - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$  - Satisfeito;  $\geq 3.50$  - Fortemente Satisfeito).

A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com o abastecimento de água disponibilizado na residência tendo sido este o item mais pontuado ( $M=2.86$ ;  $DP= 0.778$ ). No que diz respeito às pontuações mais baixas a análise revelou que os estudantes se encontram insatisfeitos quer com o CFTV (circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância ( $M=1.97$ ;  $DP= 0.812$ ) quer com os securitas ou guardas de serviço ( $M=1.97$ ;  $DP= 0.833$ ) (cf. Tabela 29).

A análise fatorial exploratória evidenciou a unifatorialidade desta escala que obteve uma pontuação global ( $M=2.50$ ;  $DP=.620$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as instalações dos serviços de apoio disponibilizados nas suas residências.

Tabela 29. Ranking e validação das médias dos itens das instalações dos serviços de apoio

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
7. Instalações elétricas	2.68 (0.812)	4º	Satisfeito
10. Sistemas de segurança contra incêndio	2,64 (0.842)	5º	Satisfeito
12. Perceção geral das instalações dos serviços de apoio	2.84 (0.602)	2º	Satisfeito

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
5. Securitas ou guardas de serviço	1.97 (0.833)	8°	Insatisfeito
8. Abastecimento de água	2.86 (0.778)	1°	Satisfeito
4. CFTV (circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância	1.97 (0.812)	8°	Insatisfeito
9. Dispositivos de recolha de lixo na residência	2.72 (0.753)	3°	Satisfeito
6. Elevadores, escadas	2.46 (0.943)	6°	Insatisfeito
1. Parques de estacionamento	2.39 (0.956)	7°	Insatisfeito

#### 4.1.10. Escala de Satisfação com as Regras de Convivência (ESRC2014)

Nesta análise obtivemos uma amostra de **599** residentes. Esta amostra é, quando comparada com as anteriores, consideravelmente maior por se tratar da avaliação da satisfação com itens (Regras) que não dependem diretamente dos aspetos arquitetónicos das residências envolvidas neste estudo.

O rácio sujeito/variável obtido foi de aproximadamente 75. Os 8 **itens** da ESRC2014 foram submetidos a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com a condição dos valores próprios (eigen values) serem superiores a 1. Esta primeira ACP e a análise do respetivo *scree plot* apontou para a bidimensionalidade, no entanto evidenciando uma forte tendência para a existência de um só fator. Foi efetuada nova análise verificando-se que dos 8 itens da escala o item 5 (“Máquinas de *vending* (máquinas de venda de snacks)”) tendia a possuir uma comunalidade ( $h^2=.076$ ) assim como uma saturação ( $\lambda=.276$ ) muito baixas para além de diminuir a consistência interna da escala. A equipa optou por repetir a ACP excluindo este item. Foi repetida a ACP forçando a um fator que permitiu depurar a escala no sentido de excluir mais um item (Item 1, “Relação custo /qualidade da sua residência”) por revelar uma comunalidades mais baixa ( $h^2=.295$ ) e diminuir igualmente a consistência interna da escala. Assim a equipa de investigação optou por efetuar a análise de componentes principais considerando apenas **seis itens** da escala. A **unifatorialidade** da escala foi confirmada explicando esta **55,55%** da variância total. Obteve-se na medida de adequação da amostra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) o valor de .795 e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(15)= 1493.582, p<0,01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise

fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). As comunalidades dos itens situaram-se todas acima de .35 e evidenciaram uma média de .56. As saturações do itens retidos situaram-se acima de .32 com uma média de (Tabachnick & Fidell, 2007). A escala revelou um alfa de *Cronbach* de .838 (cf. Tabela 30).

Tabela 30. Análise em componentes principais da ESRC (n=599)

Itens	Fator	$h^2$	Média (DP)	r item total corrigido
3. Respeito pelas regras e horas de silêncio na sua residência	.800	.639	2.48 (0.845)	.683
6. Respeito pelo não consumo de tabaco na sua residência	.784	.614	2.88 (0.878)	.663
4. Respeito pelo consumo moderado de bebidas alcoólicas na sua residência	.767	.588	2.94 (0.738)	.642
2. Nível de ruído na sua residência	.741	.549	2.44 (0.825)	.606
8. Qualidade de vida proporcionada pela sua residência	.714	.510	2.91 (0.622)	.581
7. Respeito pelo não consumo de drogas na sua residência	.658	.433	3.19 (0.727)	.522
Valor próprio	3.33			
Variância total	55.55%			
Alfa de Cronbach	.838			

#### 4.1.10.1. ESRC – Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (19) a estimar foi cerca de 31. O índice de Mardia foi de 31.31, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 25.07. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(9) = 307.69$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 34.19$ ). Os indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente de .665 e .799. O RMSEA tomou o valor de .236 (IC<sub>90</sub> = .213-.259), o SRMSR foi de .088. Todos os itens revelaram coeficientes padronizados (saturações) foram superiores a .50 e coeficientes de determinação superiores a .25. A análise das covariâncias residuais dos itens evidenciou uma forte relação entre os itens 6 (“Respeito pelo não consumo de tabaco na sua residência”) e 7 (“Respeito pelo não consumo de drogas na sua residência”). Estes dois itens apresentaram igualmente índices de modificação dos seus erros que apontaram para uma correlação elevada (MI = 103.07). Tendo em conta estes indicadores procedemos à reespecificação do modelo. Os indicadores obtidos apontaram no sentido

do não ajustamento do modelo ( $\chi^2(8) = 145.53$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2 / df = 18.19$ ; TLI = .826; CFI = .907; RMSEA = .170 (IC<sub>90</sub> = .146-.194)). A equipa de investigação depois da análise dos indicadores descritos verificou a não existência de ajustamento para este modelo.

A média da escala foi de 2.81 (DP = 0.559). A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer (1997)). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n = 599$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) indicou a existência de seis valores. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações *outliers* decidimos proceder à sua winsorização (Howell, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4.1.10.2. ESRC – Análise descritiva dos resultados

A interpretação dos resultados da ESRC, à semelhança das escalas anteriores, teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$  - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$  - Satisfeito;  $\geq 3.50$  - Fortemente Satisfeito).

A análise dos resultados efetuada aos itens da escala permite-nos evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com o respeito pelo não consumo de drogas na sua residência tendo sido este o item mais pontuado ( $M = 3.19$ ;  $DP = 0.727$ ). No que diz respeito às pontuações mais baixas a análise revelou que os estudantes se encontram insatisfeitos com o nível de ruído existente na sua residência ( $M = 2.44$ ;  $DP = 0.825$ ) (cf. Tabela 31).

A análise fatorial exploratória evidenciou a unifatorialidade desta escala que obteve uma pontuação global ( $M = 2.81$ ;  $DP = .559$ ) que indicou que os estudantes alojados nas RU disponibilizadas pelos SASUC se sentem satisfeitos com as regras de convivência existentes nas suas residências.

Tabela 31. Ranking e validação das médias dos itens das regras de convivência na RU



Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
3. Respeito pelas regras e horas de silêncio na sua residência	2.48 (0.845)	5°	Insatisfeito
6. Respeito pelo não consumo de tabaco na sua residência	2.88 (0.878)	4°	Satisfeito
4. Respeito pelo consumo moderado de bebidas alcoólicas na sua residência	2.94 (0.738)	2°	Satisfeito
2. Nível de ruído na sua residência	2.44 (0.825)	6°	Insatisfeito
8. Qualidade de vida proporcionada pela sua residência	2.91 (0.622)	3°	Satisfeito
7. Respeito pelo não consumo de drogas na sua residência	3.19 (0.727)	1°	Satisfeito

#### 4.1.11. Resumo das análises fatoriais do ISIRU

Os resultados dos estudos psicométricos das escalas inseridas no ISIRU apesar de não existir na nossa pesquisa evidências de análises fatoriais exploratórias efetuadas pelos autores (Najib et al., 2011), neste estudo optou-se por fazer essa análise que se apresenta resumida abaixo (*cf.* Tabela 31). A tabela permite-nos observar que as escalas que constituem o ISIRU se dividem, relativamente às suas estruturas dimensionais, entre estruturas unifatoriais (8 escalas) e bifatoriais (2 escalas). No grupo das primeiras (Unifatoriais) incluem-se a ESIS que permite aferir a satisfação dos residentes com as instalações sanitárias existentes nas suas residências, a ESITR que avalia a satisfação dos residentes com as instalações de tratamento de roupas (Lavandaria) disponibilizadas pelas suas RU, a ESICRD que avalia a satisfação dos residentes com as instalações de cozinha, refeições e dispensa de que dispõem nas suas RU, a ESITV que avalia a satisfação dos residentes com as instalações das salas de televisão disponibilizadas pelas suas RU, a ESISC que avalia a satisfação dos residentes com as instalações das salas de convívio disponibilizadas pelas suas RU, a ESIHall que avalia a satisfação dos residentes com as instalações do *hall* de entrada das suas RU, a ESISA que avalia a satisfação dos residentes com os serviços de apoio (Equipamentos, instalações, comércio e serviços) existentes próximos das RU e disponibilizados pelas mesmas e a ESRCRU que avalia a satisfação dos residentes com as regras de convivência existentes na RU. Relativamente às escalas que se dividiram em duas componentes a análise da tabela 40 evidencia como bifatorial a ESIQ que avalia na sua primeira dimensão a satisfação dos residentes com aspetos estruturais do quarto (ESIQ-F1) e na segunda componente aspetos mais funcionais do quarto (ESIQ- F2). A escala que avalia a satisfação relativamente às instalações das salas

de estudo (ESISE) avalia na sua primeira componente a satisfação dos residentes com os aspetos mais estruturais da sala de estudo (ESISE-F1) e a segunda componente visa evidenciar o nível de satisfação dos estudantes residentes com os aspetos mais funcionais da sala de estudo (ESISE-F2).

Os valores das medidas de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) variaram entre .794 e .924 indicando adequações das análises moderadas a boas (Pestana & Gageiro, 2008). Os testes de esfericidade de Bartlett revelaram-se todos significativos ( $p < .01$ ) (cf, Tabela 32). As variâncias explicadas pelas escalas situaram-se entre 11.28% e 65.12% e os alfas de *Cronbach* variaram entre .749 e .939, evidência de boa consistência interna destes instrumentos. Estes valores de alfa situaram relativamente próximos dos valores obtidos pelos autores (Najib et al., 2011) que apontaram um intervalo para os alfas de *Cronbach* a variar entre .82 e .98.

Tabela 32. Resumo das características psicométricas das escalas que constituem o ISIRU

Nome das escalas	Áreas de alojamento	n	Nº de itens	Fatores	Variância explicada	Valor próprio	M	Dp	$\alpha$
ESIQ	Quarto	312	11	Aspetos estruturais do quarto (ESIQ-F1)	36,45%	6,20	2.58	0.582	.890
			6	Aspetos funcionais do quarto (ESIQ-F2)	11,28%	1,92	2.96	0.508	.749
ESIS	Instalações sanitárias	399	8	Unifatorial	55,86%	4,47	2.79	0.601	.884
ESITR	Lavandaria	249	10	Unifatorial	65,12%	6.51	2.54	0.720	.939
ESICRD	Cozinha, refeições e dispensa	275	12	Unifatorial	52,22%	6.27	2.55	0.593	.914
ESISE	Sala de estudo	348	8	Aspetos estruturais da Sala de estudo (ESISE-F1)	44,77%	5,37	2.68	0.570	.873
			4	Aspetos funcionais da Sala de estudo (ESISE-F2)	15,46%	1,86	2.79	0.660	.829
ESITV	Sala de TV	301	8	Unifatorial	59,70%	4.78	2.61	0.633	.899
ESISC	Sala de convívio	137	7	Unifatorial	62,70%	4.39	2.84	0.579	.898
ESIHall	Hall de entrada	194	7	Unifatorial	60,31%	4.22	2.88	0.541	.885
ESISA	Serviços de apoio	210	9	Unifatorial	48,24%	4.34	2.50	0.620	.860
ESRCRU	Regras convivência	599	6	Unifatorial	55,55%	3,56	2.81	0.559	.838

#### 4.1.12. Resumo e discussão das análises dos resultados descritivos do ISIRU

A reflexão em torno dos resultados das escalas do ISIRU teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) ( $\leq 1.49$  - Fortemente Insatisfeito;  $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito;  $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito;  $\geq 3.50$ - Fortemente Satisfeito).

A análise descritiva de todos os itens que constituem as escalas do ISIRU permitiu evidenciar que o item mais pontuado ( $M=3.27$ ;  $DP=.659$ ) se refere à satisfação que os estudantes percebem relativamente a dormir no quarto da sua residência (*cf*, Tabela 33).

Tabela 33. Resumo dos itens mais pontuados das escalas que constituem o ISIRU

<b>Itens</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>Ranking</b>	<b>Validação</b>
Dormir no quarto	3.27 (0.659)	1º	Satisfeito
Localização das instalações sanitárias	3.25 (0.726)	2º	Satisfeito
Limpeza da lavanderia	2.79 (0.831)	10º	Satisfeito
Localização da Cozinha, dispensa e sala de refeições	2.99 (0.718)	7º	Satisfeito
Limpeza da sala de estudo	3.09 (0.651)	5º	Satisfeito
Localização da sala de TV	2.96 (0.731)	8º	Satisfeito
Localização da sala de convívio	3.04 (0.766)	6º	Satisfeito
Localização do <i>hall</i> de entrada	3.22 (0.631)	3º	Satisfeito
Abastecimento de água	2.86 (0.778)	9º	Satisfeito
Respeito pelo não consumo de drogas na sua residência	3.19 (0.727)	4º	Satisfeito

No que diz respeito ao item do ISIRU menos pontuado, poderemos mencionar que os estudantes se encontram insatisfeitos com os circuitos fechados de televisão (CFTV) ou câmaras de vigilância ( $M=1.97$ ;  $DP=.812$ ) das suas residências (*cf*, Tabela 34).

Tabela 34. Resumo dos itens menos pontuados das escalas que constituem o ISIRU

Itens	Média (DP)	Ranking	Validação
Qualidade e quantidade de espelhos no quarto	2.07 (1.014)	9º	Insatisfeito
Mobiliário e decoração da casa de banho	2.53 (0.850)	2º	Satisfeito
Adequação da máquina de secar roupa	2.32 (0.988)	6º	Insatisfeito
Adequação dos produtos das <i>vending machine</i> (Máquinas de snacks)	2.12 (0.890)	8º	Insatisfeito
Número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais	2.50 (0.840)	3º	Satisfeito
Comodidades oferecidas (Televisão por cabo. DVD. etc.)	2.32 (0.914)	7º	Insatisfeito
Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras (Sala de convívio)	2.62 (0.793)	1º	Satisfeito
Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras (Hall)	2.49 (0.863)	4º	Insatisfeito
CFTV (circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância	1.97 (0.812)	10º	Insatisfeito
Nível de ruído na sua residência	2.44 (0.825)	5º	Insatisfeito

O quarto de um estudante universitário acaba por ser um espaço com múltiplas funções. Combina muitas vezes o espaço de estudo com as instalações para viver e dormir. A maior parte dos quartos das nossas residências estão desenhados para acomodar dois estudantes. Os estudantes deste estudo revelaram estar satisfeitos globalmente com as instalações dos quartos disponibilizadas pelas suas residências. Revelaram estar igualmente satisfeitos com o número de pessoas que partilham o quarto. Estes nossos resultados assemelham-se aos obtidos por Najib et al. (2011), o que, e apesar de estarmos perante realidades diferentes, Portugal e Malásia, poderá refletir a importância dada à qualidade das instalações dos quartos por parte dos serviços sociais das duas universidades. Um dos itens menos pontuados no estudo de Najib et al. (2011) para as instalações do quarto foram os acabamentos e cores dos móveis do quarto que ainda assim apontaram que os estudantes se sentiam satisfeitos com este item. Contrariamente ao resultado obtido pelos autores, o nosso resultado para este item revelou que os estudantes se sentem insatisfeitos com as cores e acabamentos existentes nos quartos das RU disponibilizadas pelos SASUC. É necessário salientar que algumas das residências incluídas no nosso estudo, de que é exemplo a residência de São Salvador (masculina e

feminina) ou a do Penedo da saudade, entre outras, foram adaptadas para alojamento de estudantes a partir de habitações comuns e como tal ou possuem a degradação própria dos edifícios antigos ou acabamentos com os materiais obsoletos o que poderá tornar o espaço esteticamente menos apelativo.

No que diz respeito às instalações sanitárias, Najib et al. (2011) obtiveram um resultado que apontou, tal como o nosso, para a satisfação global com estas instalações. Verifica-se com estes resultados que esta área do alojamento, por ter características construtivas específicas, nomeadamente ao nível dos sistemas de escoamento de esgotos e abastecimento de águas frias e quentes, tende a exigir maiores cuidados de manutenção por parte dos serviços, o que aumenta a qualidade do próprio espaço.

No que diz respeito ao item menos pontuado dos autores, que se refere à limpeza das instalações sanitárias, o nosso estudo revelou, para este item, um valor um pouco acima indicando que os estudantes se encontram satisfeitos. Sabemos que no que diz respeito ao item da limpeza desta área do alojamento os resultados refletem um pouco o cuidado tido, por parte dos residentes, com as instalações aquando da utilização das mesmas assim como por parte dos serviços de limpeza que as residências fornecem.

Quanto às instalações de tratamento de roupas (Lavandaria), os estudantes envolvidos no estudo dos autores da escala revelaram estar no geral satisfeitos com estas instalações. No que diz respeito ao item mais pontuado, que avaliava a satisfação com a limpeza da lavandaria, no estudo dos autores os estudantes revelaram estar satisfeitos, o mesmo resultado foi obtido na nossa investigação. Em relação ao item menos pontuado (“Localização da lavandaria relativamente ao quarto”) na escala dos autores os estudantes do mesmo revelaram estar insatisfeitos. Contrariamente aos anteriores os estudantes envolvidos na nossa investigação revelaram estar satisfeitos com a localização da lavandaria relativamente ao seu quarto. Este resultado poderá estar alicerçado no fato das residências dos SASUC, envolvidas no nosso estudo, possuírem uma área de tratamento de roupas ou lavandaria situada dentro da própria residência, permitindo a lavagem de roupas pessoais com alguma facilidade. Para além disso, as residências possuem igualmente o serviço de fornecimento, recolha e tratamento de roupas de cama (lençóis e fronhas) e de casa de banho (Toalhões e toalhas de rosto) todas as semanas.

No que diz respeito às instalações de cozinha, sala de refeições e dispensa Najib et al. (2011) obtiveram um resultado que apontou para uma insatisfação dos estudantes com

estas instalações. No nosso caso os estudantes revelaram estar globalmente satisfeitos com estas instalações. Este nosso resultado reflete o fato de existirem várias cantinas universitárias muito próximas de cada uma das residências com preços para as refeições sociais bastante acessíveis e propostas alimentares variadas. Esta solução irá fazer com os estudantes cozinhem menos as suas refeições principais na residência, diminuindo assim o número de residentes presentes à hora das refeições. Para além disso todas as residências possuem equipamentos (Micronondas, por ex.) que agilizam o processo de aquecimento de refeições prontas.

Relativamente ao item mais pontuado dos autores, que avalia o número de pessoas que partilham a cozinha, dispensa e sala de refeições, os estudantes revelaram estar satisfeitos, o que não se verificou com os nossos estudantes que revelaram estar insatisfeitos com este item. No que diz respeito ao item menos pontuado dos autores que se refere às comodidades oferecidas (Fogão, frigorífico, mesas de refeição, lava-louça, etc.), os estudantes revelaram estar insatisfeitos com as mesmas. O mesmo resultado não foi obtido pelo nosso estudo no qual os estudantes indicam que os estudantes se encontram satisfeitos.

Quanto às instalações da sala de estudo, os estudantes envolvidos no estudo dos autores (Najib et al., 2011) da escala revelaram estar no geral satisfeitos com estas instalações tal como os nossos. No que diz respeito ao item mais pontuado, que avaliava a satisfação com a limpeza da sala de estudo, na investigação dos autores os estudantes revelaram estar satisfeitos, o mesmo resultado foi obtido na nossa investigação para este aspeto. Em relação ao item menos pontuado (“Conversar na sala de estudo”) no estudo dos autores, os estudantes do mesmo revelaram estar insatisfeitos. Contrariamente aos anteriores, os estudantes envolvidos na nossa investigação revelaram estar satisfeitos com o item “Conversar na sala de estudo”.

No que diz respeito às instalações da sala de televisão Najib et al. (2011) obtiveram um resultado que apontou para a satisfação dos estudantes com estas instalações. O mesmo se verificou no nosso caso em que os estudantes revelaram estar globalmente satisfeitos com estas instalações. Relativamente ao item mais pontuado dos autores, que avalia a limpeza da sala de TV, os estudantes revelaram estar satisfeitos, o que se verificou igualmente com os nossos estudantes que revelaram estar satisfeitos com este item. No que diz respeito ao item menos pontuado dos autores (Najib et al., 2011), que se refere às comodidades oferecidas pela sala de televisão, os estudantes revelaram estar

satisfeitos com as mesmas. O mesmo resultado não foi obtido pelo nosso estudo no qual os estudantes indicam estar insatisfeitos com as comodidades oferecidas nesta sala.

Quanto às instalações da sala de convívio, os estudantes envolvidos no estudo dos autores (Najib et al., 2011) da escala revelaram estar no geral satisfeitos com estas instalações tal como os nossos. No que diz respeito ao item mais pontuado, que avaliava a satisfação com o item “Convidar amigos para a sala de convívio”, na investigação dos autores os estudantes revelaram estar satisfeitos, o mesmo resultado foi obtido na nossa investigação para este aspeto. Em relação ao item menos pontuado (“Limpeza da sala de convívio”) no estudo dos autores, os estudantes do mesmo revelaram estar satisfeitos. Resultado semelhante foi obtido pelos estudantes envolvidos na nossa investigação, que revelaram estar igualmente satisfeitos com o item “Limpeza da sala de convívio”.

No que diz respeito às instalações do Hall de entrada, Najib et al. (2011) obtiveram um resultado que apontou para a satisfação dos estudantes com estas instalações. O mesmo se verificou no nosso caso em que os estudantes revelaram estar globalmente satisfeitos com estas instalações. Relativamente ao item mais pontuado dos autores, que avalia a localização do Hall de entrada, os estudantes revelaram estar satisfeitos, o mesmo tendo-se verificado para os nossos estudantes que revelaram estar satisfeitos com este item. No que diz respeito ao item menos pontuado dos autores (Najib et al., 2011), que se refere às comodidades oferecidas pelo hall de entrada, os estudantes revelaram estar insatisfeitos com as mesmas. O mesmo resultado não foi obtido pelo nosso estudo no qual os estudantes indicam estar satisfeitos com as comodidades oferecidas nesta área da RU.

Relativamente às instalações de serviços de apoio, os estudantes envolvidos no estudo dos autores (Najib et al., 2011) da escala revelaram estar no geral insatisfeitos com estas instalações contrariamente aos nossos resultados que apontaram que no global os estudantes se encontram satisfeitos com estas instalações. No que diz respeito ao item mais pontuado, que avaliava a satisfação com os elevadores e as escadas, na investigação dos autores os estudantes revelaram estar satisfeitos. O mesmo resultado não foi obtido na nossa investigação para este aspeto revelando que os nossos estudantes se encontram insatisfeitos com as escadas e os elevadores das suas RU. Em relação ao item menos pontuado (“Parques de estacionamento”) no estudo dos autores, os estudantes do mesmo revelaram estar insatisfeitos. Resultado semelhante foi obtido pelos estudantes envolvidos na nossa investigação, que revelaram estar igualmente insatisfeitos com os parques de estacionamento das suas RU.



## 4.2. Escala de Autoimagem Acadêmica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Acadêmica (EACRA)

### 4.2.1. EAIA – Análise componentes principais

A análise teve por base uma amostra de **581 residentes**. A EAIA pretende fazer a mensuração de uma variável ordinal (tipo Likert) em que cada um dos 6 itens que a constitui possui 10 níveis de resposta sendo o nível 1 correspondente ao nível mais inferior e o nível 10 ao nível máximo. A EAIA foi submetida a uma primeira análise de componentes principais (ACP), considerados valores próprios (eigen values) superiores a 1. Foi obtida uma medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com o valor de **.858** indicando uma boa adequação da análise. O teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2$  (15)= 1449,405,  $p < .01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974), tendo-se verificado que os itens se distribuíam apenas por um fator. Foram explicados, **58.80%** da variância total e considerados valores próprios (eigen values) superiores a 1. Nesta ACP todos os itens retidos apresentaram comunalidades satisfatórias com uma média de .588 a variarem entre .522 e .687, e saturações superiores a .35. Foi igualmente analisado o *scree plot* que evidenciou a forte tendência para a **unifatorialidade** da escala. A consistência interna desta escala revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .859 (*cf.* Tabela 35).

Tabela 35. Análise em componentes principais - EAIA (n= 581)

Itens	Fator	$h^2$	r item total corrigido
6.4 Relativamente à motivação vejo-me um aluno com ...	.829	.687	.728
6.6 Relativamente ao meu investimento no curso vejo-me um aluno com ...	.797	.635	.687
6.3 Relativamente às bases de preparação para o curso vejo-me um aluno com ...	.769	.591	.652
6.5 Relativamente à definição de objetivos vejo-me um aluno com ...	.754	.569	.634
6.2 Relativamente à confiança vejo-me um aluno com ...	.724	.524	.600
6.1 Relativamente ao rendimento vejo-me um aluno com ...	.722	.522	.600
...			
Valor próprio	3.53		
Variância Total	<b>58.80%</b>		
Alfa de <i>Cronbach</i>	.859		

#### 4.2.2. EAIA – Análise Fatorial confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (19) a estimar foi cerca de 31. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(9)= 107.14$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=11.91$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .887 e .932. O RMSEA tomou o valor de .137 ( $IC_{90}=.115-.161$ ). O SRMSR foi de .052. O índice de Mardia foi de 35.22, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 28.64. Fez-se uma análise aos índices de modificação dos erros dos itens e o modelo foi reespecificado correlacionando os erros dos itens 1 (“Relativamente ao rendimento vejo-me um aluno com ...”) e 2 (“Relativamente à confiança vejo-me um aluno com ...”) com valores de  $MI_{1/2}=23.912$ . O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(8)= 80.88$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=10.11$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de .905 e .949 respetivamente. O RMSEA tomou o valor de .125 ( $IC_{90}=.101-.151$ ), o SRMSR foi .047. Uma segunda análise de erros evidenciou uma correlação entre os erros dos itens 1 e 3 “Relativamente às bases de preparação para o curso vejo-me um aluno com ...” com o valor de  $MI_{1/3} = 27.17$ . Reespecificou-se o modelo considerando estas correlações. Foram obtidos valores que indicaram o não ajustamento do modelo (RMSEA= .105 ( $IC_{90}=.079-.133$ ); TLI=.933; CFI=.969;  $\chi^2 /df=7.41$ ; ( $\chi^2(7)= 51.87$ ,  $p<.001$ ))

Face aos indicadores obtidos acima e tendo em conta quer o número de itens, quer as correlações de erros dos itens a equipa considerou não existir ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 6.84 ( $Dp=1.477$ ). A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer (1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=581$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) indicou a existência de um valor. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações procedeu-se à *winsorização* do valor.

#### 4.2.3. Resumo das análises dos resultados descritivos da EAIA

A reflexão em torno dos resultados das escalas EAIA teve em conta a escala de respostas de 10 níveis de resposta sendo o nível 1 ao nível de intensidade inferior e o nível 10 ao nível de intensidade superior. Estes níveis de resposta permitiam ao estudante posicionar-se relativamente à forma como se viam em relação a cada item da EAIA. Apesar da escala no global ter uma pontuação ( $M=6.84$ ;  $DP=1.477$ ) acima do ponto intermédio (5), a análise descritiva de todos os itens da EAIA permitiu evidenciar que o item mais pontuado ( $M=7.64$ ;  $DP=2.064$ ) refere-se à definição de objetivos por parte dos estudantes. Em relação a este item verificou-se que os estudantes da nossa amostra revelaram ver-se como alunos possuidores de objetivos definidos. No que diz respeito ao item menos pontuado verificámos que os estudantes da nossa amostra se veem como estudantes com rendimentos mais baixos ( $M=6.34$ ;  $DP=1.699$ ) (*cf.* Tabela 36).

Tabela 36. Resumo dos itens mais pontuados da EAIA

Itens	Média (DP)	Ranking
6.4 Relativamente à motivação vejo-me um aluno com ...	6.91 (2.077)	3º
6.6 Relativamente ao meu investimento no curso vejo-me um aluno com ...	7.26 (1.921)	2º
6.3 Relativamente às bases de preparação para o curso vejo-me um aluno com ...	6.49 (1.937)	4º
6.5 Relativamente à definição de objetivos vejo-me um aluno com ...	7.64 (2.064)	1º
6.2 Relativamente à confiança vejo-me um aluno com ...	6.39 (1.981)	5º
6.1 Relativamente ao rendimento vejo-me um aluno com ...	6.34 (1.699)	6º

#### 4.2.4. Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)

A análise fatorial exploratória desenvolvida nesta escala considerou uma amostra de **582 estudantes**. Os itens foram avaliados numa escala de 7 pontos (1-Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Discordo levemente; 4- Nem concordo nem discordo; 5- Concordo levemente; 6- Concordo; 7- Concordo fortemente), sendo as dimensões constituídas por itens em sentido positivo e dois em sentido negativo (itens 13 e 15). A cotação dos itens em sentido negativo teve de ser invertida, para que se mantivesse a congruência relativamente a todos os itens. Assim, quanto maiores os resultados obtidos

nas dimensões desta escala, mais elevado será o seu autoconceito e realização acadêmicos.

Na EACRA as respostas aos 15 itens são dadas numa escala ordinal do tipo Likert constituída por 7 níveis de resposta possível (1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Discordo levemente; 4- Nem concordo nem discordo; 5- Concordo levemente; 6- Concordo; 7- Concordo fortemente). A EACRA foi submetida a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com valores próprios superiores a um que indicou, através do critério de Kaiser e da exploração do Scree Plot de Catell, a retenção de três fatores (KMO=.903;  $\chi^2(105) = 4405,339$ ,  $p < .01$ ). Por se ter verificado uma forte tendência para a diminuição do número de fatores para dois tendo em conta que todos os itens saturavam nos três fatores simultaneamente, repetiu-se a análise das componentes principais da escala, forçando-a a dois fatores. Nesta análise dos itens verifica-se que a maioria apresenta comunalidades satisfatórias com a exceção do item 10 (“Consigo gerir melhor o meu tempo desde que vivo na residência universitária”;  $h^2 = .163$ ), cuja comunalidade se encontra bem abaixo da média (.553). O item 7 (“Gosto do meu curso”), apesar de possuir uma comunalidade abaixo de .40 manteve-se, pois, a sua permanência não afetava a consistência da escala. Assim, a terceira ACP, com exclusão do item 10, sujeita ao método de rotação varimax com normalização de Kaiser, obteve um teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(91) = 4272,923$ ,  $p < .01$ ] significativo assim como um KMO com o valor de **.903**. Ambos apontaram valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). A análise revelou a **bifatorialidade** da escala explicando **58.22%** da variância total revelando igualmente uma média de .582 para as comunalidades com estas a variarem entre .32 e .72. O **fator 1**, denominado de Autoconceito académico constituído por oito itens (item 1 “Sou um estudante esforçado”; Item 2 “Gosto de estudar”; Item 3 “Sou um estudante organizado (Cadernos, sebatas, livros, mesa de estudo)”; Item 4 “Facilmente me disponibilizo para estudar”; Item 5 “O meu ambiente de estudo está organizado”; Item 6 “Sou um estudante com capacidade de trabalho”; Item 7 “Gosto do meu curso”; Item 8 “Não gosto de adiar as minhas tarefas académicas”) explica **44.02%** da variância total e possui um valor próprio de 6.16. O **fator 2**, denominado de realização académica (adaptado de Powers, 2008) ficou composto por seis itens (Item 9 “Considero-me um bom aluno”; Item 11 “No geral sou bem-sucedido no curso”; Item 12 “Possuo um bom desempenho académico”; Item 13 “Nos testes costumo obter notas abaixo da média da turma”; Item 14 “Geralmente costumo

tirar notas acima da média da turma”; Item 15“ Não costumo obter notas elevadas). Este fator explica os restantes **14.20%** da variância e possui um valor próprio de 1.99. A consistência interna desta escala revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .883 para o fator 1 e um alfa de .829 para o fator 2 (cf. Tabela 37). Ainda que um pouco mais baixo, este último fator obteve um valor de alfa de *Cronbach* neste estudo que se encontrou dentro do mesmo intervalo do alfa de *Cronbach* da escala de realização acadêmica obtido por Powers (2008) ou seja de .91.

Tabela 37. Análise em Componentes Principais da EACRA

Itens	Fatores		$h^2$	r item total corrigido
	1	2		
13.4. Facilmente me disponibilizo para estudar	<b>.830</b>	.164	.716	.689
13.5. O meu ambiente de estudo está organizado	<b>.828</b>	-.013	.685	.576
13.3. Sou um estudante organizado (Cadernos, sebentas, livros, mesa de estudo)	<b>.822</b>	.007	.676	.586
13.1. Sou um estudante esforçado	<b>.744</b>	.279	.632	.692
13.6. Sou um estudante com capacidade de trabalho	<b>.689</b>	.305	.568	.662
13.8. Não gosto de adiar as minhas tarefas académicas	<b>.683</b>	.151	.490	.560
13.2. Gosto de estudar	<b>.681</b>	.187	.499	.578
13.7. Gosto do meu curso	<b>.447</b>	.340	.315	.478
13.12. Possuo um bom desempenho académico	.420	<b>.737</b>	.719	.711
13.14. Geralmente costumo tirar notas acima da média da turma	.094	<b>.724</b>	.534	.437
13.11. No geral sou bem-sucedido no curso	.413	<b>.717</b>	.685	.687
13.15. Não costumo obter notas elevadas	.038	<b>.701</b>	.493	.401
13.13. Nos testes costumo obter notas abaixo da média da turma	-.026	<b>.674</b>	.454	.335
13.9. Considero-me um bom aluno	.513	<b>.649</b>	.684	.731
Valor próprio	6.16	1.99		
Variância explicada	44.02%	14.20%		
Variância total		58.22%		
Alfa de Cronbach Fatores	.883	.829		
Alfa de Cronbach		.889		

#### 4.2.5. EACRA – Análise Fatorial confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (45) a estimar foi cerca de 13. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(76)= 578.13$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=7.61$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .858 e .881. O RMSEA tomou o

valor de .107 (IC<sub>90</sub>=.099-.115). O SRMSR foi de .076. O índice de Mardia foi de 62.57, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 109.79. Este valor da curtose multivariada fundamentou a decisão para a escolha de um estimador robusto.

Foi então efetuada uma primeira análise em Mplus v8.2 com o estimador WLSMV (*Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted*) (Byrne, 2011). O rácio de sujeitos por parâmetro (100) a estimar foi cerca de 6. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(76)=1214.311$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=15.98$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .887 e .905. O RMSEA tomou o valor de .160 (IC<sub>90</sub>=.153-.168), o SRMSR foi .060. Foi tentada ainda a exclusão progressiva dos itens 15 ( $R^2=.20$ ) e o item 13 ( $R^2=.26$ ) que não teve impacto no ajustamento do modelo. Face aos indicadores obtidos a equipa considerou não existir ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 4.63 ( $Dp=1.016$ ) para o fator 1 e de 5.16 ( $Dp=0.957$ ) para o fator 2. A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que o fator 1 segue uma distribuição normal contrariamente ao fator 2 que não segue uma distribuição normal (Cramer (1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=582$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) indicou a existência de sete valores. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações procedeu-se à *winsorização* dos valores.

#### 4.2.6. Resumo das análises dos resultados descritivos da EACRA

A reflexão em torno dos resultados das escalas EACRA teve em conta a escala de respostas de 7 níveis de resposta (1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Discordo levemente; 4- Nem concordo nem discordo; 5- Concordo levemente; 6- Concordo; 7- Concordo fortemente). Estes níveis de resposta permitiam ao estudante posicionar-se ao grau de concordância com os itens da escala.

A análise descritiva de todos os itens da EACRA permitiu evidenciar que o item “Gosto do meu curso” foi o mais pontuado ( $M=5.68$ ;  $DP=1.268$ ) e integra o fator 1 da escala denominado de “Autoconceito académico” ( $M=4.63$ ;  $DP= 1.016$ ). O item menos pontuado da escala foi “Não costumo obter notas elevadas” ( $M=4.10$ ;  $DP=1.523$ ). Este último item integra o fator 2 da escala denominado de “Realização académica” ( $M=5.16$ ;  $DP=0.957$ ) (cf. Tabela 38).

Tabela 38. Resumo dos itens mais e menos pontuados da EACRA

Itens	Média (DP)	Ranking
13.4. Facilmente me disponibilizo para estudar	4.93 (1.322)	11°
13.5. O meu ambiente de estudo está organizado	5.14 (1.305)	5°
13.3. Sou um estudante organizado (Cadernos, sebatas, livros, mesa de estudo)	5.21 (1.380)	4°
13.1. Sou um estudante esforçado	5.44 (1.188)	3°
13.6. Sou um estudante com capacidade de trabalho	5.55 (1.062)	2°
13.8. Não gosto de adiar as minhas tarefas académicas	4.94 (1.403)	10°
13.2. Gosto de estudar	4.99 (1.343)	8°
13.7. Gosto do meu curso	5.68 (1.268)	1°
13.12. Posso um bom desempenho académico	4.96 (1.211)	9°
13.14. Geralmente costumo tirar notas acima da média da turma	4.21 (1.428)	13°
13.11. No geral sou bem-sucedido no curso	5.06 (1.197)	6°
13.15. Não costumo obter notas elevadas	4.10 (1.523)	14°
13.13. Nos testes costumo obter notas abaixo da média da turma	4.82 (1.537)	12°
13.9. Considero-me um bom aluno	5.05 (1.153)	7°

### 4.3. Índice de Qualidade de Vida (EUROHIS- QoL- 8)

A análise psicométrica do EUROHIS-QOL-8 que se segue reporta-se à secção C do protocolo (cf. Quadro 13). Com este instrumento a equipa de investigação pretendeu avaliar a perceção que os residentes fazem da sua qualidade de vida.

Quadro 13. Composição do protocolo de investigação – Secção C

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary, 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

Esta análise teve em consideração os procedimentos desenvolvidos pelos autores (M. Pereira et al., 2011) da versão portuguesa do instrumento e contou com uma amostra de **586 residentes**. O EUROHIS-QOL-8 pretende fazer a mensuração de uma variável ordinal (tipo Likert) em que cada um dos 8 itens que a constitui possui escalas de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo, entre “Nada” e “Completamente” ou entre “Muito má” e “Muito boa” ou entre “Muito insatisfeito” e “Muito Satisfeito”.

O EUROHIS-QOL-8 foi submetido a uma análise de componentes principais (ACP) considerando valores próprios (eigen values) superiores a 1. Esta ACP apontou a existência de dois fatores explicando 58.40% da variância. No entanto, da análise do scree plot e tendo em conta que o índice do quociente entre o valor da variância do fator 1 e a variância do fator 2 é cerca de 3, estamos perante uma escala que pode ser considerada unifatorial (Vitória et al., 2006).

Foi executada uma nova AFE forçada a um fator. Esta passou a explicar **43.47%** (valor próprio de 3.48) da variância total e todos os itens retidos apresentaram comunalidades satisfatórias, com uma média de .435, superiores a .35 com a exceção do item 4 (“Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?”;  $h^2 = .238$ ) e do item 5.4 (“Até que ponto está satisfeito com as condições do lugar em que vive (Residência Universitária)?”;  $h^2 = .281$ ). Estes itens foram retidos por não influenciarem a consistência da escala. As saturações situaram-se todas acima de .488. Foi obtida uma medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com o valor de **.810**, indicando uma boa adequação da análise. O teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2 (28) = 1446.008, p < .01$ ] apontou valores indicativos de uma boa adequação da análise fatorial aos dados observados (Kaiser, 1974). A consistência interna desta escala revelou um índice de alfa de Cronbach de .806 (cf. Tabela 39).

Tabela 39. Análise fatorial do EUROHIS-QOL-8



Itens	Fator	$h^2$	r item total corrigido
5.2. Até que ponto está satisfeito (a) consigo próprio (a)?	.774	.599	.644
5.1. Até que ponto está satisfeito (a) com a sua capacidade para desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	.754	.568	.626
3.Tem energia suficiente para a sua vida diária?	.737	.543	.601
2. Até que ponto está satisfeito(a) com a sua saúde?	.697	.486	.560
5.3. Até que ponto está satisfeito (a) com as suas relações pessoais?	.647	.418	.505
1. Como avalia a sua qualidade de vida?	.587	.344	.474
5.4. Até que ponto está satisfeito (a) com as condições do lugar em que vive (Residência Universitária)?	.530	.281	.407
4. Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?	.488	.238	.365
Valor próprio	3.48		
Variância Total	<b>43.47%</b>		
Alfa de <i>Cronbach</i>	.806		

A nossa avaliação da consistência interna através do coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach foi de .81 o que coincidiu com o valor de .83 obtido para o índice EUROHIS-QOL-8 (Pereira et al., 2011). Atendendo ao critério apontado por Kline (2005), ao analisar as correlações obtidas entre cada item e a nota global do instrumento, verificou-se que todas as correlações foram superiores a .30, variando entre .365 (Item 4) e .644 (Item 5.2) a mesma ordem de valores foi obtida pelos autores que obtiveram correlações a variarem entre .36 (Item 5.4) e .70 (Item 4). De forma geral, os resultados obtidos confirmaram a importância de cada item para o desempenho do instrumento.

#### 4.3.1. EUROHIS-Qol 8 – Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (25) a estimar foi cerca de 23. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(20)= 299.87$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=14.99$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .725 e .804. O RMSEA tomou o valor de .155 (IC<sub>90</sub>=.139-.170). O SRMSR foi de .082. O índice de Mardia foi de 27.47, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 28.71. Fez-se uma análise aos índices de modificação dos erros dos itens e o modelo foi reespecificado correlacionando os erros dos itens 2 (“Até que ponto está satisfeito com a sua saúde?”) e 3 (“Tem energia suficiente para a sua vida diária?”) com valores de  $MI_{2/3}=92.98$ . O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente

significativo ( $\chi^2(19)= 192.68$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=10.14$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de .821 e .878 respetivamente. O RMSEA tomou o valor de .125 (IC<sub>90</sub>=.109-.141), o SRMSR foi .077. Uma segunda análise de erros evidenciou uma correlação entre os erros dos itens 1 (“Como avalia a sua qualidade de vida?”) e 4 (“ Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?”) com o valor de  $MI_{1/4} = 82.05$ . Reespecificou-se o modelo, considerando estas correlações. Foram obtidos valores que indicaram o não ajustamento do modelo (RMSEA= .090 (IC<sub>90</sub>=.074-.108); TLI=.906; CFI=.940;  $\chi^2 /df=5.79$ ; ( $\chi^2(18)= 104.21$ ,  $p<.001$ ).

Face aos indicadores obtidos acima e tendo em conta quer o número de itens, quer as correlações de erros dos itens a equipa considerou não existir ajustamento do modelo.

A média da escala foi de 3.68 ( $Dp=0.486$ ). A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma, à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável não segue uma distribuição normal (Cramer, 1997). No entanto, e tendo em conta o tamanho da amostra ( $n=586$ ), poderemos aplicar o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010).

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) indicou a existência de seis valores. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações procedeu-se à *winsorização* dos valores.

Foi realizada uma AFC, com o objetivo de testar a estrutura unifatorial preconizada pelos autores (Pereira et al., 2011) no desenvolvimento do EUROHIS-QOL-8. De acordo com Byrne (2010) e necessária a análise de diversos itens de ajustamento, de forma a avaliar a adequabilidade do modelo proposto aos dados da amostra. Tendo em conta os critérios (Hair et al., 2010; Marsch et al., 2004) considerados quer pelos autores quer pela equipa de investigação aquando das nossas análises fatoriais confirmatórias ( $\chi^2$  superior a .05; CFI superior a .90; RMSEA intervalo entre .05 e .08) pudemos observar que os valores obtidos se situaram nos mesmos intervalos. Ou seja, alguns dos valores obtidos na AFC dos autores não se apresentaram nos intervalos sugeridos tendo havido necessidade de correlacionar erros para haver alguma melhoria no ajustamento [ $\chi^2=287.5$ ,  $p<.001$ ; CFI=.93; RMSEA=.11]. No caso desta investigação os valores obtidos [ $\chi^2(18) =104.21$ ,  $p<.001$ ; CFI=.94; RMSEA=.09], para além de se situarem

próximos dos valores dos autores tiveram de ser sujeitos ao mesmo tipo de procedimento (correlacionar erros de itens).

#### 4.3.2. Resumo das análises dos resultados descritivos do EUROHIS-QoI 8

A reflexão em torno dos resultados das escalas EUROHIS-QoI 8 teve em conta a escala de respostas de 5 níveis de resposta com designações diferenciadas tendo em conta os seus itens. Para os itens 2,5.1,5.2,5.3 e 5.4 o espectro de respostas considerado variou entre 1- Muito insatisfeito e 5- Muito insatisfeito. Para os itens 3 e 4 o espectro de respostas variou entre 1- Nada e 5- Completamente. E finalmente para o item 1 variou entre 1- Muito má e 5- Muito boa. No que diz respeito à análise dos resultados e seguindo as recomendações dos autores (Pereira et al., 2011) os resultados da faceta geral foram transformados numa escala de 0 a 100.

A análise descritiva de todos os itens do EUROHIS-QoI 8 permitiu evidenciar que o item “Até que ponto está satisfeito(a) com a sua saúde?” foi o mais pontuado (78.3%;  $M=3.93$ ;  $DP=0.753$ ). O item menos pontuado da escala foi “Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?” (59%;  $M=2.95$ ;  $DP=0.771$ ). O item mais pontuado permite evidenciar que os estudantes se encontram satisfeitos com a sua saúde. Quanto ao item menos pontuado, a sua média de respostas permite perceber que os estudantes possuem de forma moderada o dinheiro suficiente para fazer face às suas necessidades. Quanto ao valor global poderemos perceber que os estudantes possuem uma boa perceção da sua qualidade de vida (73.6%;  $M=3.68$ ;  $Dp=0.486$ ). (cf, Tabela 40).

Tabela 40. Resumo dos itens mais e menos pontuados do EUROHIS-QOL-8

Itens	Média (DP)	Ranking
5.2. Até que ponto está satisfeito (a) consigo próprio (a)?	3.78 (0.817)	4°
5.1. Até que ponto está satisfeito (a) com a sua capacidade para desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	3.81 (0.753)	3°
3.Tem energia suficiente para a sua vida diária?	3.81 (0.796)	3°
2. Até que ponto está satisfeito(a) com a sua saúde?	3.93 (0.753)	1°
5.3. Até que ponto está satisfeito (a) com as suas relações pessoais?	3.90 (0.790)	2°
1. Como avalia a sua qualidade de vida?	3.70 (0.605)	5°

Itens	Média (DP)	Ranking
5.4. Até que ponto está satisfeito (a) com as condições do lugar em que vive (Residência Universitária)?	3.54 (0.869)	6º
4. Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?	2.95 (0.771)	7º

#### 4.4. Escalas de Resiliência

A análise que se realiza de seguida corresponde à **secção E e D** do protocolo de investigação. A **secção E** (Escala de resiliência) do protocolo pretende medir a resiliência mais global embora focada num contexto universitário. A **Secção D** (My Resilience Factors) refere-se à avaliação de uma resiliência mais específica, ou seja, que envolve mais domínios da vida do estudante. Apesar de cada secção se reportar ao mesmo construto, as mesmas serão analisadas em pontos distintos (*cf.* Quadro 14).

Quadro 14. Composição do protocolo de investigação – Secções D e E

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>
Secção A	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU) (Najjib et al. 2012)
Secção B	Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary, 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)

##### 4.4.1. Escala de Resiliência (Resiliência Global) – Análise em Componentes Principais

Esta análise teve em consideração os procedimentos desenvolvidos pelos autores (Oliveira, Matos, Pinheiro, & Oliveira, 2015) da versão portuguesa do instrumento e contou apenas com os resultados dos sujeitos que tenham respondido a todos os itens da escala, tendo-se obtido uma amostra de **584 residentes**. A ER – Versão Estudante é constituída por 13 itens com sete níveis de resposta variando entre 1 (“Discordo Totalmente”) e 7 (“Concordo Totalmente”).

A ER- Versão estudante foi submetida a uma análise de componentes principais (ACP) forçada a um fator tendo por base a unifatorialidade da escala verificada em estudos anteriores (Oliveira et al., 2015; Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro et al., 2015).A

análise do *scree plot* confirmou a unifatorialidade da escala. A ACP realizada evidenciou comunalidades acima de .35 com a exceção do item 3 (“Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo”,  $h^2=.152$ ), do item 7 (“Raramente me questiono se a vida tem sentido”;  $h^2=.191$ ) e do item 13 (“Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver”;  $h^2=.187$ ) cujas saturações se situaram abaixo de .45 ( $\lambda_3=.390$ ;  $\lambda_7=.432$ ;  $\lambda_{13}=.437$ ) e cuja exclusão aumentava o alfa da escala. Estes três itens foram, portanto, excluídos e uma nova ACP considerando apenas os 10 itens restantes foi realizada.

Realizou-se nova ACP tendo em conta os 10 itens restantes. Verificou-se que esta estrutura dos itens explica **49.68%** (valor próprio de 4.97) da variância total e todos os itens retidos apresentaram comunalidades satisfatórias, com uma média de .497, superiores a .35. As saturações situaram-se todas acima de .597 (Item 8). Foi obtida uma medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com o valor de **.903**, indicando uma boa adequação da fatorização. O teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(45)=2437,010$ ,  $p<.01$ ] apontou, igualmente, valores indicativos de uma boa adequação da matriz de correlações (Kaiser, 1974). A consistência interna desta escala revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .882 (*cf.* Tabela 41).

Vários estudos (Chaves, 2017; Oliveira et al., 2015) realizados com esta escala, mostram os valores de alfa de *Cronbach* a variarem entre .72 e .94. O nosso valor de .882 indica portanto uma boa consistência interna da escala.

Tabela 41. Análise fatorial da Escala de Resiliência (ER)

Itens	M (DP)	$h^2$	$r^2$ se o item excluído
6. Sou determinado/a.	.817	.668	.747
2. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida	.776	.603	.691
4. Sou amigo/a de mim próprio/a.	.747	.558	.663
11. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis.	.733	.537	.655
1. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	.724	.524	.629
9. Mantenho-me interessado/a nas coisas.	.687	.473	.614
5. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	.685	.469	.596
10. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir.	.627	.393	.540
12. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar.	.622	.387	.532
8. Tenho autodisciplina	.597	.356	.506
Valor próprio	4.97		
Variância Total	<b>49.68%</b>		

#### 4.4.1.1. Escala de Resiliência (Resiliência global) - Análise Fatorial Confirmatória

O rácio de sujeitos por parâmetro (31) a estimar foi cerca de 19. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(35)= 249.36$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=7.12$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .886 e .911. O RMSEA tomou o valor de .102 ( $IC_{90}=.091-.115$ ). O SRMSR foi de .048. O índice de Mardia foi de 67.69, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), a curtose multivariada foi de 86.79. Fez-se uma análise aos índices de modificação dos erros dos itens e o modelo foi reespecificado, correlacionando os erros dos itens 8 (“Tenho disciplina”) e 9 (“Mantenho-me interessado/a nas coisas.”) com valores de  $MI_{8,9}=54.242$ . O teste formal de ajustamento do modelo foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(34)= 192.87$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=5.67$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de .913 e .934 respetivamente. O RMSEA tomou o valor de .090 ( $IC_{90}=.077-.102$ ), o SRMSR foi .040. Uma segunda análise de erros evidenciou uma correlação entre os erros dos itens 1 “Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos” e 2 “Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida”, com o valor de  $MI_{1/2} = 56.64$ . Reespecificou-se o modelo considerando estas correlações. Foram obtidos valores que indicaram ajustamento do modelo (RMSEA= .071 ( $IC_{90}=.059-.084$ ); TLI=.945; CFI=.959;  $\chi^2 /df=3.97$ ; ( $\chi^2(33)= 130.91$ ,  $p<.001$ ). Face aos indicadores obtidos acima e tendo em conta quer o número de itens, quer as correlações de erros dos itens, a equipa considerou existir ajustamento do modelo. No que diz respeito ao modelo que obtivemos neste estudo, e para esta escala, os valores dos nossos parâmetros foram de encontro aos obtidos pelas autoras portuguesas (RMSEA= .08 ; TLI=.90; CFI=.92;  $\chi^2 /df=2.798$ ; GFI=.93; AGFI=.89) (Oliveira et al., 2015, p.263).

A média da escala foi de 5.35 ( $Dp=0.780$ ) evidenciando níveis moderados de resiliência (Oliveira et al., 2015, p.262). A distribuição da variável foi analisada com recurso ao histograma e à assimetria e achatamento padronizados. A análise da assimetria e do achatamento padronizados revelou que a variável segue uma distribuição normal (Cramer, 1997)

A análise dos *outliers* (valores que se distanciassem  $\pm 3$  DP da média) indicou a existência de um valor. Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações procedeu-se à *winsorização* do mesmo.

#### 4.4.1.2. Resumo das análises dos resultados descritivos da ER (Resiliência global)

A reflexão em torno dos resultados da escala ER- Versão Estudante Universitário teve em conta uma escala de respostas de 7 níveis de resposta com um espectro a variar entre 1- Discordo totalmente e 7- Concordo totalmente.

A análise descritiva de todos os itens da escala permitiu evidenciar que o item 12 (“Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar.”) foi o mais pontuado ( $M=5.69$ ;  $DP=1.073$ ). O item menos pontuado ( $M=5.02$ ;  $DP=1.247$ ) da escala foi o item 8 (“Tenho autodisciplina”) (*cf.* Tabela 42). A escala pontua entre 10 e 70. A avaliação das pontuações é feita com base nos pontos de corte em que para valores acima de 64 ( $M \geq 6.4$ ) o indivíduo evidencia elevados níveis de resiliência, pontuações entre 46 e 58 ( $4.6 \leq M \leq 5.8$ ) indicam níveis de resiliência moderadamente baixos a moderados e pontuações de 45 ou abaixo dessas ( $M \leq 4.5$ ) apontam níveis baixos de resiliência nos indivíduos (Oliveira et al., 2015, p.262).

Tabela 42. Resumo dos itens mais e menos pontuados da Escala de Resiliência (ER)

Itens	item	Ranking
6. Sou determinado/a.	5.48 (1.065)	4°
2. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida	5.54 (0.967)	3°
4. Sou amigo/a de mim próprio/a.	5.37 (1.136)	6°
11. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis.	5.14 (1.291)	8°
1. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	5.38 (0.957)	5°
9. Mantenho-me interessado/a nas coisas.	5.22 (1.101)	7°
5. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	5.12 (1.121)	9°
10. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir.	5.57 (1.191)	2°

Itens	item	Ranking
12. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar.	5.69 (1.073)	1º
8. Tenho autodisciplina	5.02 (1.247)	10

#### 4.4.2. My Resilience Factors (MRF) – Resiliência específica

A secção E do protocolo pretende analisar a resiliência entre os estudantes alojados nas RU dos SASUC através de 25 afirmações relativamente às quais os estudantes deverão manifestar o seu nível de concordância, cujo espectro varia entre 1- Nunca verdadeiro sobre mim e 4- Quase sempre verdadeiro sobre mim. Este é um instrumento da autoria de *DeRosier, Craig e Leary* (2012) tendo sido validado para a população americana pelos seus autores. Desta forma, a equipa de investigação procedeu à análise fatorial confirmatória da estrutura proposta pelos investigadores americanos Leary & DeRosier (2012). A estrutura proposta pelos autores evidencia quatro fatores nomeadamente o MRF1 (Competências para a vida), MRF2 (Autopreservação), MRF3 (Estilo cognitivo) e MRF4 (Conexões sociais). No que diz respeito ao fator “**Competências para a vida**” (MRF1), este contempla as habilidades pessoais, sociais e comportamentais, ao nível da gestão de emoções, dos pensamentos e comportamentos, com as quais os indivíduos gerem situações de stresse ao longo da vida (Leary & DeRosier, 2012).

#### 4.4.3. My Resilience Factors (MRF)– Análise Fatorial Confirmatória

Esta análise contou com uma amostra de **584 residentes**. A MRF é constituída por 25 itens com quatro níveis de resposta variando entre 1 (“Nunca verdadeiro sobre mim”) e 4 (“Quase sempre verdadeiro sobre mim”).

Foi desenvolvida uma AFC tendo por base uma estrutura de 4 dimensões com o agrupamento dos itens semelhante ao original. Foi utilizado o IBM AMOS (V.22) que reportou um índice de Mardia de 49.12, muito superior ao ponto de corte de 5 proposto por Byrne (2010), e uma curtose multivariada de 113.86. Tendo em conta o valor elevado da curtose a equipa procedeu a uma segunda análise efetuando os cálculos em MPlus v8.2



com o estimador WLSMV (*Weighted Least Quare Mean and Variance Adjusted*) por se tratar de um estimador mais robusto.

O rácio de sujeitos por parâmetro (98) a estimar foi cerca de 6. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(269)= 1007.72$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=3.74$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .919 e .928. O RMSEA tomou o valor de .069 (IC<sub>90</sub>=.064-.073), o SRMSR foi .062. Os coeficientes padronizados (saturações) dos vinte cinco itens foram superiores a .32 e os coeficientes de determinação foram todos superiores a .25, com a exceção do item 11 (“Estou envolvido em atividades extracurriculares (pelo menos uma vez por semana);  $r^2= .136$ ) e do item 18 (“Sinto que estou ligado a algo superior a mim”;  $r^2= .126$ ). Não foram verificados índices de modificação acima dos valores mínimos que pudessem ter alguma utilidade no que diz respeito ao ajustamento do modelo. Foi realizada nova AFC excluindo os itens 11 e 18. Nesta análise o teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(224)= 842.19$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2 /df=3.76$ ), considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI de respetivamente, .929 e .937. O RMSEA tomou o valor de .069 (IC<sub>90</sub>=.064-.074), o SRMSR foi .058. Os dois modelos revelaram um bom ajustamento. No entanto e face à pouca variação dos indicadores obtidos nas duas análises a equipa de investigação considerou não alterar a estrutura original e manter os itens 11 e 18 nas suas análises seguintes.

Esta estrutura fatorial confirmada aqui pelo nosso estudo vai de encontro à estrutura proposta pelos autores (Leary & DeRosier, 2012) desta escala. Deste modo considerámos 4 fatores que denominámos, seguindo as sugestões dos autores, de MRF1 de “competências para a vida”, o MRF2 que denominámos de “Autopreservação”, MRF3 que denominámos de “Estilo cognitivo” e MRF4 que denominámos de “Conexões sociais”.

#### 4.4.4. Resumo das análises dos resultados descritivos da escala My Resilience Scale (Resiliência específica)

A reflexão em torno dos resultados da escala My Resilience Factors teve em conta uma escala de respostas de 4 níveis de resposta com um espectro a variar entre 1- Nunca

verdadeiro sobre mim; 2- Raramente verdadeiro sobre mim; 3- Algumas vezes verdadeiro sobre mim e 4- Quase sempre verdadeiro sobre mim.

A análise descritiva de todos os itens da escala permitiu evidenciar que o item 1 (“Eu gosto de aprender”) foi o mais pontuado ( $M=3.70$ ;  $DP=0.479$ ). O item menos pontuado ( $M=2.69$ ;  $DP=0.824$ ) da escala foi o item 22 (“Sou um líder e por vezes os outros olham para mim à procura de liderança”) (cf, Tabela 43). Os itens mais e menos pontuados integram a dimensão MRF1 da escala que se refere às competências que os estudantes possuem para a vida.

Tabela 43. Resumo dos itens mais e menos pontuados da My Resilience Factors (n=594)

Itens	M	DP	Ranking
1. Eu gosto de aprender (MRF1)	3.70	0.479	1°
2. Rio-me muito e tenho um grande sentido de humor (MRF1)	3.46	0.613	6°
3. Estou confiante quanto à minha capacidade/competência para o sucesso (MRF3)	3.34	0.615	11°
4. Sou feliz com a qualidade das minhas relações de amizade na universidade (MRF4)	3.47	0.661	5°
5. Na universidade tenho bom desempenho nas matérias principais (MRF1)	3.19	0.587	18°
6. Sou independente e consigo pensar por mim próprio (MRF1)	3.64	0.523	2°
7. Eu gosto de mim (MRF3)	3.49	0.661	4°
8. Todas as semanas faço coisas divertidas e que são relaxantes para mim (MRF2)	3.22	0.746	17°
9. Sou flexível e capaz de me adaptar às mudanças de circunstâncias (MRF1)	3.37	0.625	9°
10. Consigo perceber com facilidade os pensamentos e os sentimentos dos outros (MRF1)	3.33	0.651	12°
11. Estou envolvido em atividades extracurriculares (pelo menos uma vez por semana) (MRF2)	2.70	1.048	24°
12. Sou auto-motivado para o sucesso (não necessito de fatores externos, como o dinheiro ou outros incentivos) (MRF1)	3.13	0.745	20°
13. Acredito que sou capaz de ter sucesso na universidade (MRF3)	3.40	0.630	7°
14. Na universidade, sinto-me socialmente ligado aos outros (MRF4)	3.24	0.721	15°
15. Perante situações difíceis consigo “levantar-me sozinho” (MRF2)	3.35	0.641	10°

Itens	M	DP	Ranking
16. Sou criativo (MRF1)	3.17	0.707	19°
17. Quando acontecem coisas más, eu sei que as coisas vão melhorar (MRF3)	3.27	0.694	14°
18. Sinto que estou ligado a algo superior a mim (MRF4)	2.75	1.017	23°
19. Eu tenho uma dieta saudável (ex.: com baixo teor de gordura) (MRF2)	2.94	0.842	22°
20. Consigo controlar as minhas emoções e pensamentos, mesmo quando estou aborrecido (MRF1)	2.95	0.797	21°
21. Se eu tentar, consigo alcançar praticamente tudo (MRF3)	3.24	0.663	16°
22. Sou um líder e por vezes os outros olham para mim à procura de liderança (MRF1)	2.69	0.824	<b>25°</b>
23. Eu tenho relacionamentos próximos e positivos com a minha família (MRF4)	3.52	0.677	3°
24. Sou capaz de estabelecer objetivos realistas para mim (MRF3)	3.39	0.609	8°
25. Frequentemente sou bem-sucedido porque não desisto (MRF1)	3.32	0.639	13°

A reflexão em torno dos resultados da escala My Resilience Factors (Resiliência específica) teve em conta uma escala de respostas de 4 níveis de resposta. A análise descritiva de todos os itens da escala permitiu evidenciar que o item 1 (“Eu gosto de aprender”) foi o mais pontuado. O item menos pontuado da escala foi o item 22 (“Sou um líder e por vezes os outros olham para mim à procura de liderança”). Os dois itens acima referidos integram a dimensão da escala que se refere às competências que os estudantes possuem para a vida (MRF1).

#### 4.5. Resumo dos procedimentos dos estudos psicométricos das escalas do protocolo

A tabela 44 disponibiliza o resumo dos procedimentos psicométricos efetuados com as escalas utilizadas no PAQvER-SASUC ou protocolo de investigação. Podemos observar que as escalas foram analisadas estatisticamente através de análises fatoriais exploratórias e posteriormente realizadas análises fatoriais confirmatórias. Verificámos ainda que todas as escalas, com a exceção do MRF, foram submetidas inicialmente a análises exploratórias de componentes principais. No que diz respeito às análises fatoriais confirmatórias todas

as escalas foram submetidas a esse tipo de procedimento no sentido de validar ou rejeitar as suas estruturas.

Tabela 44. Resumo dos parâmetros psicométricos das escalas do protocolo de investigação

Nome das escalas	Origem	Tipo	Análises executadas	Apreciação final
ISIRU	Najib, Yusof, & Zainul ( 2011)	Unifatoriais e Bifatoriais	AFE e AFC	*
EAIA	(Simões & Pinheiro, 2013)	Unifatorial	AFE e AFC	*
EACRA	Fator 1- Criação própria Fator 2 – Powers (2008)	Bifatorial	AFE e AFC	*
EUROHIS-QoL 8	Pereira et al. (2011)	Unifatorial	AFE e AFC	*
ER	Oliveira et al. (2015)	Unifatorial	AFE e AFC	*
MRF	Leary & DeRosier (2012)	Multifatorial	AFC	***

Nota1: Análise Fatorial Exploratória (AFE); Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Nota 2- \* Análises fatoriais robustas sem confirmação posterior da sua estrutura;

\*\* Análises fatoriais robustas com confirmação posterior da sua estrutura; \*\*\* Análise confirmatória validada

## Capítulo 5. Resultados da avaliação da qualidade de vida, da satisfação com as instalações, do desempenho acadêmico e da resiliência dos estudantes alojados nas residências dos SASUC

---

Neste capítulo e no sentido de atingir uma maior compreensão da relação entre as variáveis estudadas nos Capítulos 5 e 6, efetuaram-se uma série de procedimentos e análises estatísticas. Inicialmente com uma perspectiva exploratória dos dados obtidos, avançamos de seguida para um possível modelo explicativo da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC, a partir de um conjunto de dimensões e indicadores que se constituíram como medidas de avaliação da qualidade de vida, do desempenho acadêmico e da resiliência.

Tendo por base os objetivos da investigação (referenciados no Capítulo 5), considerando as variáveis estudadas, os instrumentos utilizados para a operacionalização das mesmas e respetivos resultados psicométricos, realizaram-se análises estatísticas, que permitiram:

- Analisar o nível de associação das diversas variáveis em estudo: satisfação com as instalações, qualidade de vida, desempenho acadêmico e resiliência;
- Avaliar as referidas variáveis em função das características sociodemográficas dos estudantes da amostra;
- Avaliar o poder preditivo da satisfação com as instalações, do desempenho acadêmico, da qualidade de vida e da resiliência na qualidade de vida dos estudantes residentes;
- Testar um modelo multidimensional explicativo do conjunto de indicadores que se constituem como medidas de avaliação da qualidade de vida, da satisfação com as instalações, do desempenho acadêmico e da resiliência dos estudantes alojados nas RU dos SASUC

### 5.1. Análise correlacional e diferencial entre as variáveis dependentes e socioeconómicas envolvidas na investigação relativamente ao ISIRU

Para a realização destes estudos correlacionais foram verificados os pressupostos para o cálculo de estatística inferencial paramétrica, nomeadamente a distribuição das variáveis e a homocedasticidade. Não existiram pontuações *outliers* na amostra em estudo (J. Hair

et al., 1995). Considerando a dimensão da amostra aplica-se o Teorema do Limite Central (ou teorema de Lindberg-Levy) que afirma que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Durrett, 2010; Murteira et al., 2001). A decisão foi reforçada pela análise dos histogramas, e por essa razão, optou-se por utilizar testes paramétricos (teste t e teste ANOVA one-way). A homocedasticidade foi testada através do teste de Levene (Howell, 2013). Apesar de existir homogeneidade das variâncias, optamos pela prova robusta Brown-Forsythe, por existirem diferenças relevantes no tamanho dos grupos a comparar (Tabachnick & Fidell, 2007). Para as análises de correlação utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson e no caso de variáveis intervalares utilizámos a correlação de Spearman (Howell, 2013).

Nos pontos que se seguem são indicados os resultados obtidos aquando das análises diferenciais efetuadas com base no instrumento da **secção A** do protocolo tendo em conta as sete variáveis independentes (cf. Tabela 45).

Tabela 45. Indicação das variáveis independentes analisadas na secção A do protocolo

<i>Secções do Protocolo</i>	<i>Designação</i>	<i>Variáveis independentes</i>
<b>Secção A</b>	Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo (feminino, masculino)</li> <li>• Escalão de idade (&lt;= 22 anos; Entre 22 e 25 anos; &gt;= 25 anos)</li> <li>• Tipologia do quarto (Individual, duplo)</li> <li>• Tempo de permanência na Residência (<math>\leq 1</math> ano, <math>1 \text{ ano} &lt; \text{TPR} \leq 2</math> Anos, <math>2 &lt; \text{TPR} \leq 3</math> anos, <math>&gt; 3</math> anos)</li> <li>• Tipologia das residências (Mista, masculina, feminina)</li> <li>• Dinheiro mensal (Suficiente, insuficiente)</li> <li>• Ciclo de estudos (Licenciatura, mestrado)</li> </ul>
Secção B	Avaliação do desempenho académico - Escala de Auto-imagem Académica (EAIA) e Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA)	
Secção C	Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) (Pereira et al. 2011)	
Secção D	Escala de Resiliência (ER)- Resiliência global (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)	
Secção E	My Resilience Factors (MRF) (DeRoissier, Craig & Leary, 2012; versão portuguesa de Simões & Pinheiro, 2013)	

### 5.1.1. Variável sexo

Relativamente à satisfação com as instalações da residência e considerando a variável sexo, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas [ $F(1, 188.522)=13.868; p=.000$ ] entre estudantes do sexo feminino ( $M=2.38; DP=0.560$ ) e

masculino ( $M=2.67$ ;  $DP=0.533$ ) apenas na satisfação com os serviços de apoio, apresentando estes últimos uma média mais elevada (*cf.* Tabela 46).

Tabela 46. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função do sexo

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
Quarto - Aspetos Estruturais	Feminino	200	2.56	0.575	.650	.421
	Masculino	110	2.62	0.600		
Quarto - Aspetos Funcionais	Feminino	200	2.96	0.525	.015	.903
	Masculino	110	2.97	0.481		
WC	Feminino	261	2.79	0.615	.040	.842
	Masculino	136	2.80	0.581		
Lavandaria	Feminino	152	2.49	0.737	2.192	.140
	Masculino	95	2.63	0.693		
Cozinha	Feminino	171	2.49	0.614	3.449	.065
	Masculino	102	2.62	0.545		
Sala Estudo - Aspetos Estruturais	Feminino	215	2.64	0.576	1.853	.175
	Masculino	132	2.73	0.560		
Sala Estudo - Aspetos Funcionais	Feminino	215	2.76	0.671	2.091	.149
	Masculino	132	2.86	0.642		
Sala de TV	Feminino	191	2.57	0.629	2.301	.131
	Masculino	109	2.68	0.632		
Sala de Convívio	Feminino	64	2.76	0.627	2.325	.130
	Masculino	73	2.91	0.528		
Hall	Feminino	119	2.85	0.597	1.004	.318
	Masculino	74	2.93	0.438		
Serviços de Apoio	Feminino	122	2.38	0.560	13.868	<b>.000</b>
	Masculino	86	2.67	0.533		
Regras de Convivência	Feminino	391	2.84	0.526	.573	.450
	Masculino	206	2.80	0.570		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.1.2. Variável Escalão de idade

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável escalão de idade não revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (*cf.* Tabela 47).

Tabela 47. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função do escalão de idade

Inventário de satisfação com as instalações da residência	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	
Quarto - Aspetos Estruturais	<= 22anos	222	2.57	0.558	.001	.999
	Entre 22 e 25 anos	51	2.58	0.637		
	>= 25 anos	36	2.57	0.611		
Quarto - Aspetos Funcionais	<= 22anos	222	2.97	0.484	.758	.471
	Entre 22 e 25 anos	51	2.99	0.551		
	>= 25 anos	36	2.85	0.574		
WC	<= 22anos	282	2.80	0.582	.427	.653
	Entre 22 e 25 anos	65	2.73	0.667		
	>= 25 anos	49	2.77	0.594		
Lavandaria	<= 22anos	172	2.58	0.696	2.192	.117
	Entre 22 e 25 anos	44	2.57	0.748		
	>= 25 anos	31	2.28	0.755		
Cozinha	<= 22anos	192	2.54	0.575	.143	.867
	Entre 22 e 25 anos	41	2.51	0.683		
	>= 25 anos	40	2.58	0.559		
Sala Estudo - Aspetos Estruturais	<= 22anos	239	2.69	0.549	.262	.770
	Entre 22 e 25 anos	69	2.64	0.664		
	>= 25 anos	38	2.66	0.530		
Sala Estudo - Aspetos Funcionais	<= 22anos	239	2.81	0.649	.284 <sup>a</sup>	.753
	Entre 22 e 25 anos	69	2.74	0.659		
	>= 25 anos	38	2.82	0.755		
Sala de TV	<= 22anos	219	2.58	0.661	.492	.613
	Entre 22 e 25 anos	50	2.67	0.507		
	>= 25 anos	28	2.62	0.584		
Sala de Convívio	<= 22anos	90	2.84	0.527	.633 <sup>a</sup>	.535
	Entre 22 e 25 anos	34	2.77	0.701		
	>= 25 anos	13	3.00	0.589		
Hall	<= 22anos	141	2.87	0.525	.693	.506
	Entre 22 e 25 anos	36	2.98	0.552		
	>= 25 anos	16	2.79	0.662		
Serviços de Apoio	<= 22anos	152	2.52	0.570	2.056	.137
	Entre 22 e 25 anos	26	2.30	0.607		
	>= 25 anos	29	2.55	0.404		



Inventário de satisfação com as instalações da residência	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
	<= 22anos	422	2.84	0.516	
Regras de Convivência	Entre 22 e 25 anos	103	2.73	0.587	1.439
	>= 25 anos	69	2.85	0.614	.240

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.1.3. Variável Tipologia do quarto

Em relação à satisfação com as instalações da residência e considerando a variável “Tipologia de quarto” que coloca em análise os estudantes que vivem em quartos individuais e os que moram em quartos duplos, verificaram-se existir diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos. Estas diferenças existiram ao nível da satisfação com os aspetos funcionais do quarto [ $F(1,28.039)=10.198$ ;  $p=.003$ ] em que os estudantes alojados em quartos individuais ( $M=3.21$ ;  $DP=0.361$ ) se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos ( $M=2.95$ ;  $DP=0.513$ ). Observaram-se igualmente diferenças ao nível da satisfação com as instalações das casas de banho (WC) [ $F(1,53.038)=6.842$ ;  $p=.012$ ] em que os estudantes que residem em quartos duplos ( $M=2.82$ ;  $DP=0.580$ ) evidenciaram estar mais satisfeitos do que os colegas alojados em quartos individuais ( $M=2.55$ ;  $DP=0.666$ ). Por último verificámos diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo [ $F(1,75.655)=7.923$ ;  $p=.006$ ] em que os estudantes alojados em quartos individuais ( $M=3.01$ ;  $DP=0.606$ ) se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos ( $M=2.75$ ;  $DP=0.650$ )(cf. Tabela 48).

Tabela 48. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função da tipologia do quarto

	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
Quarto - Aspetos Estruturais	Individual	22	2.62	0.470	0.146
	Duplo	284	2.58	0.588	
	Individual	22	3.21	0.361	10.198

Quarto - Aspetos Funcionais	Duplo	284	2.95	0.513		
WC	Individual	45	2.55	0.666	6.842	.012
	Duplo	347	2.82	0.580		
Lavandaria	Individual	25	2.42	0.761	0.748	.394
	Duplo	219	2.56	0.714		
Cozinha	Individual	32	2.55	0.508	0.005	.946
	Duplo	237	2.55	0.604		
Sala Estudo - Aspetos Estruturais	Individual	53	2.63	0.569	0.327	.569
	Duplo	289	2.68	0.569		
Sala Estudo - Aspetos Funcionais	Individual	53	3.01	0.606	7.923	.006
	Duplo	289	2.75	0.650		
Sala de TV	Individual	44	2.67	0.578	0.522	.473
	Duplo	252	2.60	0.639		
Sala de Convívio	Individual	25	2.94	0.382	1.792	.186
	Duplo	108	2.81	0.590		
Hall	Individual	27	2.87	0.478	0.093	.762
	Duplo	163	2.90	0.531		
Serviços de Apoio	Individual	24	2.50	0.458	0.004	.953
	Duplo	181	2.50	0.577		
Regras de Convivência	Individual	78	2.72	0.556	2.842	.095
	Duplo	510	2.84	0.536		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

#### 5.1.4. Variável Tempo de permanência na residência (TPR)

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável tempo de permanência na residência revelou existirem diferenças estatisticamente significativas a  $[F(2,230.536)= 3.576, p=.015]$  ao nível da satisfação com as instalações da sala de TV. Assim verificámos que os residentes alojados há menos de um ano nas residências revelaram estar mais satisfeitos ( $M=2.74$ ;  $DP=0.612$ ) com as instalações da sala de TV do que os colegas residentes alojados entre um e dois anos nas mesmas ( $M=2.46$ ;  $DP=0.663$ ) (cf. Tabela 49).

Tabela 49. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função do tempo de permanência na residência

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
Quarto - Aspetos Estruturais	≤ 1 ano	123	2.59	0.603	1.588	.193	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	63	2.52	0.567			
	Anos	44	2.50	0.485			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	72	2.70	0.619			
Quarto – Aspetos Funcionais	≤ 1 ano	123	2.97	0.525	0.334	.794	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	63	2.91	0.545			
	Anos	44	2.95	0.462			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	72	3.00	0.506			
WC	≤ 1 ano	170	2.80	0.640	0.382	.766	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	85	2.76	0.539			
	Anos	56	2.76	0.549			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	83	2.85	0.621			
Lavandaria	≤ 1 ano	107	2.58	0.806	0.390	.760	
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	53	2.55	0.613			
	Anos	32	2.44	0.695			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	52	2.59	0.638			
Cozinha	≤ 1 ano	118	2.54	0.583	0.241	.868	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	55	2.59	0.621			
	Anos	36	2.53	0.543			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	59	2.60	0.575			
Sala Estudo - Aspetos Estruturais	≤ 1 ano	146	2.71	0.597	0.623	.601	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	74	2.63	0.494			
	Anos	45	2.72	0.521			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	79	2.62	0.597			
Sala Estudo - Aspetos Funcionais	≤ 1 ano	146	2.89	0.678	2.685	.047	NS*
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	74	2.68	0.677			
	Anos	45	2.85	0.638			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	79	2.68	0.609			
Sala de TV	≤ 1 ano	119	2.74	0.612	3.576	.015	≤ 1 ano e 1 ano < TPR <sub>≥2</sub> Anos
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	56	2.46	0.663			
	Anos	48	2.47	0.637			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	70	2.62	0.601			
Sala de Convívio	≤ 1 ano	58	2.92	0.621	0.936	.426	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	35	2.86	0.560			
	Anos	18	2.73	0.523			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	22	2.76	0.401			
Hall	≤ 1 ano	79	2.98	0.533	1.178	.320	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	41	2.86	0.515			
	Anos	28	2.78	0.534			
	2<TPR≤3 anos > 3 anos	41	2.91	0.499			
Serviços de Apoio	≤ 1 ano	93	2.55	0.607	0.384	.764	-
	1 ano < TPR <sub>≥2</sub>	45	2.52	0.517			
	Anos	32	2.43	0.538			

Inventário de satisfação com as instalações da residência	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	<i>p</i>	Post-Hoc
> 3 anos	35	2.49	0.527			
≤ 1 ano	244	2.87	0.582			
Regras de Convivência						
1 ano < TPR ≤ 2 Anos	119	2.74	0.528	2.556	.055	-
2 < TPR ≤ 3 anos	92	2.88	0.500			
> 3 anos	134	2.77	0.497			

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

NS\* Não significativo

### 5.1.5. Variável Tipologia da residência

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável tipologia da residência (Mista, Masculina ou Feminina) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos [F(2,100.287)= 7.784, *p*=.001], com as instalações sanitárias (WC) [F(2,126.493)= 15.472, *p*=.000], com as instalações de lavandaria [F(2,54.182)= 6.576, *p*=.003], com as instalações de cozinha [F(2,46.423)= 7.299, *p*=.002], com os aspetos estruturais da sala de estudo [F(2,144.096)= 4.027, *p*=.020] assim como com os aspetos funcionais da sala de estudo [F(2,213.439)= 4.616, *p*=.011] e ainda com as instalações do hall de entrada [F(2,29.799)= 5.102, *p*=.012] e nível da satisfação com os serviços de apoio [F(2,31.458)= 10.727, *p*=.000]. Assim verificámos que os estudantes alojados em residências de tipologia mista revelaram estar mais satisfeitos ao nível dos aspetos estruturais do quarto (M=2.69; DP=0.549) do que colegas alojados em residências de tipologia feminina (M=2.46; DP=0.594) e masculina (M=2.34; DP=0.599).

Os estudantes alojados em residências mistas revelaram igualmente estar mais satisfeitos ao nível das instalações sanitárias (M=2.94; DP=0.551) do que os colegas alojados em residências de tipologia feminina (M=2.61; DP=0.625) e masculina (M=2.57; DP=0.575). A análise revelou igualmente que os residentes alojados em tipologias mistas revelam estar mais satisfeitos com os serviços de apoio (M=2.65; DP=0.481) do que os colegas alojados em residências de tipologia feminina (M=2.27; DP=0.565) e masculina (M=2.06; DP=0.751) (cf. Tabela 49).

A nossa análise revelou ainda que os estudantes alojados em residências de tipologia mista revelam estar mais satisfeitos com as instalações de lavandaria (M=2.67; DP=0.705), cozinha (M=2.64; DP=0.521), com os aspetos estruturais da sala de estudo

(M=2.96; DP=0.464) e as instalações do hall de entrada (M=2.75; DP=0.546) do que as colegas alojadas em residências femininas.

O nosso estudo revelou igualmente que os estudantes alojados em residências masculinas se encontram mais satisfeitos com os aspetos funcionais da sala de estudo (M=3.06; DP=0.526) do que os colegas alojados em residências mistas (M=2.75; DP=0.682) ou em residências masculinas (M=2.77; DP=0.545) (cf. Tabela 50).

Tabela 50. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função da tipologia da residência

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
Quarto - Aspetos Estruturais	Mista	178	2.69	0.549	7.784	.001	Mista > Feminina Mista > Masculina
	Masculina	27	2.34	0.599			
	Feminina	107	2.46	0.594			
Quarto - Aspetos Funcionais	Mista	178	2.98	0.489	0.191	.826	-
	Masculina	27	2.95	0.535			
	Feminina	107	2.94	0.535			
WC	Mista	225	2.94	0.551	15.472	.000	Mista > Feminina Mista > Masculina
	Masculina	30	2.57	0.575			
	Feminina	144	2.61	0.625			
Lavandaria	Mista	161	2.67	0.705	6.576	.003	Mista > Feminina
	Masculina	17	2.40	0.769			
	Feminina	71	2.30	0.683			
Cozinha	Mista	194	2.64	0.521	7.299	.002	Mista > Feminina
	Masculina	17	2.54	0.752			
	Feminina	64	2.26	0.665			
Sala Estudo - Aspetos Estruturais	Mista	205	2.75	0.546	4.027	.020	Mista > Feminina
	Masculina	42	2.62	0.615			
	Feminina	101	2.55	0.580			
Sala Estudo - Aspetos Funcionais	Mista	205	2.75	0.682	4.616	.011	Masculina>Mista Masculina>Feminina
	Masculina	42	3.06	0.526			
	Feminina	101	2.77	0.645			
Sala de TV	Mista	149	2.61	0.669	2.035	.133	-
	Masculina	37	2.78	0.470			
	Feminina	115	2.56	0.627			
Sala de Convívio	Mista	64	2.90	0.576	2.332	.102	-
	Masculina	27	2.95	0.537			
	Feminina	46	2.70	0.591			
Hall	Mista	138	2.96	0.464	5.102	.012	Mista > Feminina
	Masculina	8	3.00	0.582			
	Feminina	48	2.64	0.666			
Serviços de Apoio	Mista	137	2.65	0.481	10.727	.000	Mista > Feminina Mista > Masculina
	Masculina	14	2.06	0.751			

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
	Feminina	59	2.27	0.565			
Regras de Convivência	Mista	325	2.83	0.515	1.279	.281	-
	Masculina	54	2.71	0.595			
	Feminina	220	2.85	0.562			

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.1.6. Variável Dinheiro Mensal

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Dinheiro mensal” (Suficiente ou Insuficiente) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos [F(1, 247.034)= 3.872, p=.050], com as instalações sanitárias (WC) [F(1, 330.556)= 16.292, p=.000], com as instalações de cozinha [F(1,193.190)= 6.121, p=.014], tal como ao nível da satisfação com os serviços de apoio [F(1,138.277)= 7.319, p=.008] e das regras de convivência [F(1,499.708)= 9.541, p=.002]. Assim verificámos que os estudantes que possuem dinheiro suficiente para fazer face às suas despesas mensais revelaram estar mais satisfeitos ao nível dos aspetos estruturais do quarto (M=2.64; DP=0.560), mais satisfeitos com as instalações sanitárias (M=2.89; DP=0.552), mais satisfeitos com as instalações de cozinha (M=2.62; DP=0.498), mais satisfeitos com os serviços de apoio (M=2.59; DP=0.500) assim como com as regras de convivência (M=2.88; DP=0.524) (*cf.* Tabela 51).

Tabela 51. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função do dinheiro mensal

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	Média	Desvio Padrão	Teste <sup>a</sup>	p
Quarto - Aspetos Estruturais	Suficiente	179	2.64	0.560	3.872	<b>.050</b>
	Insuficiente	124	2.50	0.619		
Quarto - Aspetos Funcionais	Suficiente	179	3.01	0.486	2.845	.093
	Insuficiente	124	2.90	0.535		
WC	Suficiente	220	2.89	0.552	16.292	<b>.000</b>
	Insuficiente	168	2.64	0.637		
Lavandaria	Suficiente	142	2.61	0.694	3.085	.080
	Insuficiente	102	2.44	0.743		
Cozinha	Suficiente	154	2.62	0.498	6.121	<b>.014</b>

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	Média	Desvio Padrão	Teste <sup>a</sup>	p
	Insuficiente	112	2.44	0.680		
Sala Estudo -	Suficiente	198	2.72	0.572		
Aspetos Estruturais	Insuficiente	141	2.60	0.564	3.761	.053
Sala Estudo -	Suficiente	198	2.79	0.677		
Aspetos Funcionais	Insuficiente	141	2.79	0.643	0.003	.959
Sala de TV	Suficiente	161	2.65	0.619		
	Insuficiente	133	2.56	0.650	1.428	.233
Sala de Convívio	Suficiente	86	2.86	0.550		
	Insuficiente	47	2.79	0.626	0.408	.525
Hall	Suficiente	112	2.90	0.537		
	Insuficiente	75	2.86	0.549	0.203	.653
Serviços de Apoio	Suficiente	124	2.59	0.500		
	Insuficiente	78	2.36	0.621	7.319	<b>.008</b>
Regras de Convivência	Suficiente	342	2.88	0.524		
	Insuficiente	242	2.74	0.556	9.541	<b>.002</b>

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

#### 5.1.7. Variável Ciclo de estudos

Relativamente a esta variável optámos por fazer este estudo das diferenças apenas com os estudantes da licenciatura e do mestrado por representarem 97.8% da amostra recolhida.

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Ciclo de estudos” (Licenciatura ou Mestrado) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo [ $F(1, 214.422) = 4.081, p = .045$ ] para os quais se verifica que os estudantes da licenciatura ( $M = 2.84; DP = 0.633$ ) se revelam mais satisfeitos do que os seus colegas de mestrado ( $M = 2.68; DP = 0.706$ ) (Cf. Tabela 52).

Tabela 52. Médias, desvios padrão e testes de diferenças da satisfação com as instalações da residência em função do ciclo de estudos

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	Média	Desvio Padrão	Teste <sup>a</sup>	p
Quarto -	Licenciatura	198	2.54	.589		
Aspetos Estruturais	Mestrado	101	2.65	.568	2.631	.106
Quarto -	Licenciatura	198	2.97	.476		
Aspetos Funcionais	Mestrado	101	2.97	.555	0.001	.982
WC	Licenciatura	267	2.80	.584		
	Mestrado	119	2.77	.634	0.112	.739

Inventário de satisfação com as instalações da residência		N	Média	Desvio Padrão	Teste <sup>a</sup>	p
Lavandaria	Licenciatura	163	2.56	.708	0.253	.616
	Mestrado	78	2.51	.768		
Cozinha	Licenciatura	181	2.52	.599	0.730	.394
	Mestrado	81	2.59	.598		
Sala Estudo - Aspectos Estruturais	Licenciatura	216	2.69	.525	0.652	.420
	Mestrado	116	2.63	.660		
Sala Estudo - Aspectos Funcionais	Licenciatura	216	2.84	.633	4.081	<b>.045</b>
	Mestrado	116	2.68	.706		
Sala de TV	Licenciatura	202	2.61	.632	0.043	.836
	Mestrado	90	2.59	.625		
Sala de Convívio	Licenciatura	91	2.84	.536	0.156	.694
	Mestrado	40	2.79	.655		
Hall	Licenciatura	132	2.86	.528	0.289	.592
	Mestrado	58	2.91	.570		
Serviços de Apoio	Licenciatura	142	2.48	.564	0.382	.538
	Mestrado	58	2.54	.608		
Regras de Convivência	Licenciatura	389	2.84	.531	0.822	.365
	Mestrado	186	2.79	.550		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

#### 5.1.8. Síntese dos resultados das análises diferenciais efetuadas com o ISIRU

Assim, da síntese das análises anteriores, poderemos dizer que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do sexo feminino e masculino apresentando estes últimos uma média mais elevada de satisfação com os serviços de apoio

Em relação à satisfação com as instalações da residência e considerando a variável “Tipologia de quarto” que coloca em análise os estudantes que vivem em quartos individuais e os que moram em quartos duplos, verificaram-se existir diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais do quarto em que os estudantes alojados em quartos individuais se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos. Observaram-se igualmente diferenças ao nível da satisfação com as instalações das casas de banho (WC) em que os estudantes que residem em quartos duplos evidenciaram estar mais satisfeitos do que os colegas alojados em quartos individuais. Para esta variável independente



verificámos igualmente diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo em que os estudantes alojados em quartos individuais se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos.

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “tempo de permanência na residência” revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com as instalações da sala de TV. Assim verificámos que os residentes alojados há menos de um ano nas residências revelaram estar mais satisfeitos com as instalações da sala de TV do que os colegas residentes alojados entre um e dois anos nas mesmas.

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “tipologia da residência” (Mista, Masculina ou Feminina) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos, com as instalações sanitárias (WC), com as instalações de lavandaria, com as instalações de cozinha, com os aspetos estruturais da sala de estudo assim como com os aspetos funcionais da sala de estudo e ainda com as instalações do *hall* de entrada e nível da satisfação com os serviços de apoio. Assim verificámos que os estudantes alojados em residências de tipologia mista revelaram estar mais satisfeitos ao nível dos aspetos estruturais do quarto do que colegas alojados em residências de tipologias unicamente femininas e masculinas.

Os estudantes alojados em residências mistas revelaram igualmente estar mais satisfeitos ao nível das instalações sanitárias do que os colegas alojados em residências de tipologia feminina e masculina. A análise revelou igualmente que os residentes alojados em tipologias mistas revelam estar mais satisfeitos com os serviços de apoio do que os colegas alojados em residências de tipologia feminina e masculina.

A nossa análise revelou ainda que os estudantes alojados em residências de tipologia mista revelam estar mais satisfeitos com as instalações de lavandaria, cozinha, com os aspetos estruturais da sala de estudo e as instalações do *hall* de entrada do que as colegas alojadas em residências femininas.

O nosso estudo revelou igualmente que os estudantes alojados em residências masculinas se encontram mais satisfeitos com os aspetos funcionais da sala de estudo do que os colegas alojados em residências mistas ou em residências masculinas. A análise

diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Dinheiro mensal” (Suficiente ou Insuficiente) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos, com as instalações sanitárias (WC), com as instalações de cozinha, tal como ao nível da satisfação com os serviços de apoio e das regras de convivência. Assim verificámos que os estudantes que possuem dinheiro suficiente para fazer face às suas despesas mensais revelaram estar mais satisfeitos ao nível dos aspetos estruturais do quarto, mais satisfeitos com as instalações sanitárias, mais satisfeitos com as instalações de cozinha, mais satisfeitos com os serviços de apoio assim como com as regras de convivência. A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Ciclo de estudos” (Licenciatura ou Mestrado) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo para os quais se verifica que os estudantes da licenciatura se revelam mais satisfeitos do que os seus colegas de mestrado.

## 5.2. Análise das diferenças correlacionais e diferenciais relativamente ao desempenho académico (Secção B), à qualidade de vida (Secção C) e à resiliência (Secções D e E)

Nos pontos que se seguem são indicados os resultados obtidos aquando das análises diferenciais efetuadas com base nos instrumentos das **secções B, C, D e E** do protocolo tendo em conta as sete variáveis independentes (*cf.* Tabela 53).

Tabela 53. Indicação das variáveis independentes analisadas nas secções B, C, D e E do protocolo

Designação das secções do protocolo	Variáveis independentes
<p><b>Secção B</b> Escala de Auto-imagem Académica (EAIA)- Escala unidimensional Escala de Autoconceito e Realização Académicos (EACRA) – Escala constituída por dois fatores</p> <p><b>Secção C</b> Índice de qualidade de vida (EUROHIS-QOL-8) - Escala unidimensional</p> <p><b>Secção D</b> Escala de Resiliência (ER)- Escala unidimensional</p> <p><b>Secção E</b> My Resilience Factors (MRF)- Escala constituída por quatro fatores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo (feminino , masculino)</li> <li>- Escalão de idade (<math>\leq 22</math> anos; Entre 22 e 25 anos; <math>\geq 25</math> anos)</li> <li>- Tipologia do quarto (Individual, duplo)</li> <li>- Tempo de permanência na Residência (<math>\leq 1</math> ano, 1 ano <math>&lt; TPR \leq 2</math> Anos, <math>2 &lt; TPR \leq 3</math> anos, <math>&gt; 3</math> anos)</li> <li>- Tipologia das residências (Mista, masculina, feminina)</li> <li>- Dinheiro mensal (Suficiente, insuficiente)</li> <li>- Ciclo de estudos (Licenciatura, mestrado)</li> </ul>

### 5.2.1. Variável Sexo

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “sexo” (Feminino ou masculino) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da realização académica [ $F(1, 348.250) = 23.726, p = .000$ ]. Para este aspeto verifica-se que os estudantes do sexo feminino se revelam possuir um autoconceito académico mais elevado ( $M = 5.30; DP = 0.885$ ) que os colegas do sexo masculino ( $M = 4.887; DP = 1.027$ ). Notaram-se igualmente diferenças estatisticamente significativas [ $F(1, 424.289) = 4.029, p = .045$ ] ao nível da “autopreservação” em que para este aspeto os estudantes do sexo masculino revelaram médias mais elevadas ( $M = 3.11; DP = 0.519$ ) do que as colegas do sexo feminino ( $M = 3.02; DP = 0.539$ ) (cf. Tabela 54).

Tabela 54. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função do sexo dos estudantes

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
EACRA - F2	Feminino	383	4.66	.972	0,934	.334
	Masculino	197	4.57	1.101		
EACRA – F1	Feminino	383	5.30	0.885	23.726	<b>.000</b>
	Masculino	197	4.88	1.027		
EAIA	Feminino	380	6.80	1.484	0,928	.336
	Masculino	198	6.93	1.471		
EUROHIS- Qol-8	Feminino	384	3.69	0.463	0,015	.901
	Masculino	200	3.68	0.527		
ER10	Feminino	383	5.34	0.754	0,184	.668
	Masculino	199	5.37	0.825		
MRF1- Competências para a vida	Feminino	379	3.27	0.370	0,015	.904
	Masculino	202	3.27	0.371		
MRF2 – Autopreservação	Feminino	379	3.02	0.539	4,029	<b>.045</b>
	Masculino	202	3.11	0.519		
MRF3 – Estilo cognitivo	Feminino	379	3.34	0.463	0,885	.347
	Masculino	202	3.38	0.451		
MRF4 – Conexões sociais	Feminino	379	3.25	0.495	0,002	.969
	Masculino	202	3.25	0.478		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.2.2. Variável Escalão de Idade

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Escalão de Idade” ( $\leq 22$ anos; Entre 22 e 25 anos;  $\geq 25$  anos) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível do Autoconceito académico [ $F(2, 212.911) = 8.083, p = .000$ ] e da autoimagem académica [ $F(2, 178.517) = 4.355, p = .014$ ]. No que diz respeito ao Autoconceito académico verifica-se que os estudantes com idades superiores ou iguais a 25 anos possuem um Autoconceito académico mais elevado ( $M = 5.56; DP = 0.921$ ) do que os colegas com idades inferiores ou iguais a 22 anos ( $M = 5.07; DP = 0.954$ ). No que diz respeito à autoimagem académica verificámos que os estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos ( $M = 7.12; DP = 1.418$ ) revelam possuir uma autoimagem académica superior à dos colegas com idades inferiores ou iguais a 22 anos ( $M = 6.71; DP = 1.429$ ) (*cf.* Tabela 55).

Tabela 55. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função do escalão de idade

		N	M	DP	Teste	p	Post- Hoc
EACRA - F2	≤ 22 anos	410	4.56		0.970		
	Entre 22 e 25 anos	102	4.74		1.085	3.543	<b>.031</b> NS
	≥ 25 anos	65	4.91		1.155		
EACRA – F1	≤ 22 anos	410	5.07		0.954		
	Entre 22 e 25 anos	102	5.23		0.935	8.083	<b>.000</b> [≥ 25 anos ] > [≤ 22 anos]
	≥ 25 anos	65	5.56		0.921		
EAIA	≤ 22 anos	404	6.71		1.429		
	Entre 22 e 25 anos	104	7.12		1.418	4.355	<b>.014</b> [Entre 22 e 25 anos] > [≤ 22 anos]
	≥ 25 anos	67	7.15		1.746		
EUROHISQol	≤ 22 anos	411	3.71		0.453		
	Entre 22 e 25 anos	103	3.65		0.530	2.811	.063 -
	≥ 25 anos	67	3.55		0.585		
ER10	≤ 22 anos	412	5.33		0.751		
	Entre 22 e 25 anos	101	5.31		0.833	1.605	.204 -
	≥ 25 anos	66	5.52		0.874		
MRF1- Competências para a vida	≤ 22 anos	409	3.25		0.353		
	Entre 22 e 25 anos	103	3.27		0.437	2.439	.090 -
	≥ 25 anos	66	3.37		0.358		
MRF2 - Autopreservação	≤ 22 anos	409	3.02		0.527		
	Entre 22 e 25 anos	103	3.14		0.555	1.779	.171 -
	≥ 25 anos	66	3.08		0.546		
MRF3- Estilo cognitivo	≤ 22 anos	409	3.33		0.445		
	Entre 22 e 25 anos	103	3.36		0.508	2.507	.084 -
	≥ 25 anos	66	3.47		0.464		
MRF4- Conexões sociais	≤ 22 anos	409	3.25		0.459		
	Entre 22 e 25 anos	103	3.19		0.551	0.627	.535 -
	≥ 25 anos	66	3.27		0.580		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.2.3. Variável Tipologia dos Quartos

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Tipologia dos Quartos” (Individual ou duplo) revelou existirem

diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica [ $F(1, 348.250)= 23.726, p=.000$ ], da autoimagem académica [ $F(1, 348.250)= 23.726, p=.000$ ] e ao nível da autopreservação [ $F(1, 348.250)= 23.726, p=.000$ ]. Para todos estes aspetos do protocolo os estudantes alojados em quartos individuais revelaram possuir uma realização académica mais elevada ( $M=4.86; DP=1.088$ ), uma autoimagem mais elevada ( $M=7.15; DP=1.409$ ) e uma maior autopreservação ( $M=3.17; DP=0.501$ ) (cf. Tabela 56).

Tabela 56. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função da Tipologia dos Quartos

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
EACRA - F2	Individual	78	4.86	1.088	4.707	<b>.032</b>
	Duplo	494	4.58	.989		
EACRA – F1	Individual	78	5.28	.975	1.585	.211
	Duplo	494	5.13	.953		
EAIA	Individual	76	7.15	1.409	4.641	<b>.034</b>
	Duplo	493	6.77	1.480		
EUROHISQol	Individual	78	3.64	.518	0.572	.451
	Duplo	497	3.69	.478		
ER10	Individual	77	5.39	.822	0.272	.603
	Duplo	496	5.34	.774		
MRF1- Competências para a vida	Individual	79	3.30	.372	0.912	.342
	Duplo	493	3.26	.370		
MRF2- Autopreservação	Individual	79	3.17	.501	4.678	<b>.033</b>
	Duplo	493	3.03	.537		
MRF3- Estilo cognitivo	Individual	79	3.38	.486	0.387	.535
	Duplo	493	3.35	.454		
MRF4- Conexões sociais	Individual	79	3.24	.511	.002	.960
	Duplo	493	3.24	.483		

<sup>a</sup> Teste com correção de Brown-Forsythe

#### 5.2.4. Variável Tempo de permanência na Residência (TPR)

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Tempo de Permanência na Residência” ( $\leq 1$  ano;  $1\text{ano} < \text{TPR} \leq 2\text{Anos}$ ;  $2 < \text{TPR} \leq 3$  anos;  $> 3$  anos) revelou não existirem diferenças

estatisticamente significativas entre os grupos para nenhuma das restantes escalas do protocolo (cf. Tabela 57).

Tabela 57. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função do tempo de Permanência na Residência (TPR)

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
EACRA - F2	≤ 1 ano	236	4.72		1.062		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	117	4.47		1.018	1.767	.153
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	4.69		.928		
	> 3 anos	132	4.62		.974		
EACRA - F1	≤ 1 ano	236	5.19		.978		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	117	5.06		.984	1.257	.289
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	5.08		.931		
	> 3 anos	132	5.27		.900		
EAIA	≤ 1 ano	236	6.83		1.516		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	115	6.62		1.651	2.018	.111
	2 < TPR ≤ 3 anos	87	7.02		1.173		
	> 3 anos	132	7.01		1.399		
EUROHISQol	≤ 1 ano	239	3.71		.516		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	117	3.66		.454	.578	.630
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	3.67		.403		
	> 3 anos	131	3.65		.511		
ER10	≤ 1 ano	241	5.41		.806		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	115	5.39		.733	1.004	.391
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	5.26		.743		
	> 3 anos	130	5.32		.782		
MRF1- Competências para a vida	≤ 1 ano	241	3.26		.370		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	113	3.28		.357	.112	.953
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	3.28		.345		
	> 3 anos	130	3.27		.398		
MRF2- Autopreservação	≤ 1 ano	241	3.00		.517		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	113	3.10		.546	1.338	.261
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	3.09		.490		
	> 3 anos	130	3.09		.578		
MRF3- Estilo cognitivo	≤ 1 ano	241	3.37		.468		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	113	3.36		.420	0.369	.775
	2 < TPR ≤ 3 anos	89	3.35		.374		
	> 3 anos	130	3.32		.532		
MRF4- Conexões sociais	≤ 1 ano	241	3.27		.507		
	1 ano < TPR ≥ 2 Anos	113	3.28		.413	1.024	.382

	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
2<TPR≤3 anos	89	3.23		.433		
> 3 anos	130	3.19		.555		

<sup>a</sup>Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.2.5. Variável Tipologia das Residências

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Tipologia das Residências” (Mista, Masculina, Feminina) revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 58).

Tabela 58. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função da Tipologia das Residências

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
EACRA - F2	Mista	379	4.66	1.030	1.413	.248	-
	Masculina	166	4.63	0.917			
	Feminina	37	4.34	1.256			
EACRA – F1	Mista	379	5.16	0.924	2.110	.127	-
	Masculina	166	5.23	0.952			
	Feminina	37	4.83	1.230			
EAIA	Mista	372	6.92	1.428	1.524	.222	-
	Masculina	170	6.66	1.516			
	Feminina	39	6.87	1.726			
EUROHISQol	Mista	382	3.71	0.490	1.760	.176	-
	Masculina	166	3.64	0.471			
	Feminina	38	3.60	0.499			
ER10	Mista	380	5.35	0.768	0.237	.789	-
	Masculina	165	5.35	0.800			
	Feminina	39	5.44	0.821			
MRF1- Competências para a vida	Mista	379	3.26	0.367	1.436	.241	-
	Masculina	165	3.28	0.382			
	Feminina	40	3.35	0.338			
MRF2- Autopreservação	Mista	379	3.05	0.524	1.439	.240	-
	Masculina	165	3.02	0.554			
	Feminina	40	3.18	0.533			
MRF3- Estilo cognitivo	Mista	379	3.34	0.458	2.089	.126	-
	Masculina	165	3.35	0.483			
	Feminina	40	3.49	0.359			
	Mista	379	3.25	0.485	0.499	.608	-
	Masculina	165	3.22	0.513			



		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p	Post-Hoc
MRF4- Conexões sociais	Feminina	40	3.30	0.469			

<sup>a</sup>Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.2.6. Variável Dinheiro Mensal

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Dinheiro Mensal” (Suficiente ou Insuficiente) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da qualidade de vida [F(1, 520.889)= 41.859, p=.000] e ao nível da autopreservação (Fator 2 da escala de resiliência) [F(1, 488.934)= 5.278, p=.022]. Relativamente à qualidade de vida os resultados revelam que esta é mais elevada (M=3.79; DP=0.480) nos estudantes que dizem possuir o dinheiro suficiente para as suas despesas mensais. Os mesmos estudantes revelam igualmente um sentido de autopreservação mais elevado (M=3.09; DP=0.528) do que os colegas que assumem não possuir dinheiro suficiente para fazer face às suas despesas mensais (cf. Tabela 59).

Tabela 59. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função do Dinheiro Mensal

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
EACRA - F2	Suficiente	335	4.68	1.056	1.466	.227
	Insuficiente	236	4.57	0.966		
EACRA – F1	Suficiente	335	5.11	0.966	2.058	.152
	Insuficiente	236	5.23	0.955		
EAIA	Suficiente	335	6.89	1.457	0.764	.383
	Insuficiente	230	6.78	1.520		
EUROHISQol	Suficiente	336	3.79	0.480	41.859	<b>.000</b>
	Insuficiente	237	3.53	0.460		
ER10	Suficiente	336	5.36	0.780	0.118	.732
	Insuficiente	235	5.34	0.783		
MRF1- Competências para a vida	Suficiente	336	3.28	0.369	0.455	.500
	Insuficiente	233	3.26	0.374		
MRF2- Autopreservação	Suficiente	336	3.09	0.528	5.278	<b>.022</b>
	Insuficiente	233	2.99	0.545		
	Suficiente	336	3.35	0.455	0.001	.976

MRF3- Estilo cognitivo	Insuficiente	233	3.35	0.470		
MRF4- Conexões sociais	Suficiente	336	3.26	0.490	0.749	.387
	Insuficiente	233	3.22	0.497		

<sup>a</sup>Teste com correção de Brown-Forsythe

### 5.2.7. Variável Ciclo de Estudos

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “Ciclo de Estudo” (Licenciatura ou Mestrado) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica (EACRA- F2) [F(1, 344.321)= 4.169, p=.042], da autoimagem académica (EAIA) [F(1, 358.350)= 11.708, p=.001] e ao nível da dimensão da autopreservação (MRF2- Autopreservação) [F(1, 365.765)= 4.551, p=.034]. Em todas estas análises verificámos que os estudantes de mestrado revelam médias mais elevadas que os colegas da licenciatura. Assim, os estudantes de mestrado evidenciaram possuir uma realização académica (M=4.72 DP=1.013), uma autoimagem (M=7.11; DP=1.450) e um sentido de autopreservação (M=3.11; DP=0.530) superiores aos colegas de licenciatura (cf. Tabela 60).

Tabela 60. Médias, desvios padrão e testes de diferenças com as restantes secções do protocolo em função do Ciclo de Estudos

		N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
EACRA - F2	Licenciatura	378	4.53	0.980	4.169	<b>.042</b>
	Mestrado	181	4.72	1.013		
EACRA – F1	Licenciatura	378	5.08	0.968	3.218	.074
	Mestrado	181	5.23	0.918		
EAIA	Licenciatura	375	6.66	1.450	11.708	<b>.001</b>
	Mestrado	182	7.11	1.450		
EUROHISQol	Licenciatura	380	3.68	0.465	0.055	.814
	Mestrado	181	3.67	0.520		
ER10	Licenciatura	381	5.33	0.787	0.283	.595
	Mestrado	179	5.36	0.755		
MRF1- Competências para a vida	Licenciatura	377	3.24	0.365	3.049	.082
	Mestrado	183	3.30	0.381		
MRF2- Autopreservação	Licenciatura	377	3.01	0.539	4.551	<b>.034</b>
	Mestrado	183	3.11	0.530		
	Licenciatura	377	3.33	0.459	1.405	.237

	N	M	DP	Teste <sup>a</sup>	p
MRF3- Estilo cognitivo	Mestrado	183	3.37	0.463	
MRF4- Conexões sociais	Licenciatura	377	3.24	0.466	
	Mestrado	183	3.20	0.535	0.752 .387

<sup>a</sup>Teste com correção de Brown-Forsythe

#### 5.2.8. Síntese dos resultados das análises diferenciais efetuadas às secções B, C, D e E do protocolo

As análises diferenciais efetuadas anteriormente reportam-se às secções B (desempenho académico), C (qualidade de vida), D (resiliência global) e E (resiliência específica) do protocolo e pretendem evidenciar diferenças estatisticamente significativas relativamente a variáveis independentes tais como: sexo (feminino, masculino), o escalão de idade ( $\leq 22$ anos, entre 22 e 25 anos,  $\geq 25$  anos), à tipologia do quarto da residência (individual, duplo), ao tempo de permanência do estudante na residência ( $\leq 1$  ano, 1 ano  $< TPR \leq 2$  Anos,  $2 < TPR \leq 3$  anos,  $> 3$  anos), à tipologia das residências (mista, masculina, feminina), ao dinheiro mensal que o estudante possui (suficiente, insuficiente) e ao ciclo de estudos (licenciatura, mestrado). Assim, das análises anteriores poderemos dizer que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre alguns dos grupos que constituem as variáveis independentes relativamente às escalas que compõem as secções B, C, D e E do protocolo, com a exceção das variáveis “tipologia das residências” e “tempo de permanência na residência” para as quais não foram verificadas quaisquer diferenças entre os seus grupos.

Deste modo a análise diferencial efetuada relativamente às secções do protocolo acima referidas, considerando a **variável “sexo”** (feminino ou masculino), revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da realização académica (Secção B) para a qual se verificou que **estudantes do sexo feminino revelam estar mais realizadas academicamente que os colegas do sexo masculino**. Notaram-se igualmente diferenças estatisticamente significativas ao nível da “autopreservação” (Secção E- Fator MRF2) em que se evidenciou que os **estudantes do sexo masculino**, que integram a nossa amostra, **possuem maiores competências de autopreservação**, ou seja, possuem mais **capacidade individual de em situações de stresse promoverem comportamentos saudáveis e manter estilos de vida mais saudáveis do que as colegas do sexo feminino**.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável **“Escalão de Idade”** ( $\leq 22$ anos, entre 22 e 25 anos,  $\geq 25$  anos) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível do Autoconceito académico e da autoimagem académica (Secção B- EAIA). No que diz respeito ao Autoconceito académico (Secção B- EACRA – F1) ou à avaliação mais geral que o estudante faz do tipo de competências que possui para as tarefas académicas, verifica-se que **estudantes com idades superiores ou iguais a 25 anos possuem um Autoconceito académico mais elevado do que os colegas com idades inferiores ou iguais a 22 anos**. Relativamente à **autoimagem académica** (Secção B – EAIA) verificámos que **estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos revelam ver-se como alunos com maior rendimento, mais seguros, com mais bases de preparação para os cursos, mais motivados, com objetivos mais definidos e com um investimento no curso mais elevado do que os colegas mais jovens**, com idades inferiores ou iguais a 22 anos.

Assim e prosseguindo com o resumo das análises diferenciais efetuadas, relativamente às restantes secções B, C, D e E do protocolo considerando a variável **“Tipologia dos Quartos”** (Individual ou duplo) observámos a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do Autoconceito académico (Secção B – EACRA-F1), da autoimagem académica (Secção B – EAIA) e ao nível da autopreservação (Secção E- Fator MRF2). Para todos estes aspetos do protocolo os **estudantes alojados em quartos individuais revelaram possuir um Autoconceito académico mais elevado, uma autoimagem mais elevada e uma maior autopreservação** do que os seus colegas alojados em quartos duplos.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável **“Tempo de Permanência na Residência”** ( $\leq 1$  ano;  $1\text{ano} < \text{TPR} \leq 2\text{Anos}$ ;  $2 < \text{TPR} \leq 3$  anos;  $> 3$  anos) revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para nenhuma das restantes escalas do protocolo.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável **“Tipologia das Residências”** (Mista, Masculina, Feminina) revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável **“Dinheiro Mensal”** (Suficiente ou Insuficiente) revelou

existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da qualidade de vida (Secção C - EUROHIS-Qol 8) e ao nível da autopreservação (Secção E- Fator MRF2), sendo a **qualidade de vida mais elevada nos estudantes que dizem possuir o dinheiro suficiente para as suas despesas mensais**. Os mesmos estudantes revelam igualmente **um sentido de autopreservação mais elevado** do que os colegas que assumem não possuir dinheiro suficiente para fazer face às suas despesas mensais.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “**Ciclo de Estudo**” (Licenciatura ou Mestrado) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica (Secção B-EACRA- F2), da autoimagem académica (Secção B -EAIA) e ao nível da autopreservação (Secção E- Fator MRF2). Verificámos que os **estudantes de mestrado evidenciaram possuir uma realização académica, uma autoimagem académica e um sentido de autopreservação superiores aos colegas de licenciatura**.

### 5.3. Resultados de alguns cálculos exploratórios efetuados com algumas variáveis do protocolo

Como já havia sido referenciado anteriormente, o nosso protocolo de recolha de dados, para além das escalas, incluiu itens no sentido de recolher informações que permitissem produzir alguns resultados úteis para a esta investigação. No entanto e tendo em conta a dimensão do protocolo e as opções de análise estatística tomadas, os resultados das análises aos itens que de seguida se apresentam não foram incluídos nas análises diferenciais atrás expostas e nem serão trabalhados nas regressões hierárquicas ou na *path analysis*, com a exceção do **índice de satisfação global (ISG)**. Este item, desenvolvido por Najib et al. (2011), mede o nível de satisfação global que o estudante sente relativamente a viver na RU. Enquanto os outros itens de satisfação com as instalações remetem para a medição da satisfação que o residente sente com um espaço específico (ex. quarto, cozinha, instalações sanitárias, etc.), o ISG **permite uma medição mais geral da satisfação com as instalações disponibilizadas nas RU**. Pareceu-nos relevante incluir nestes resultados exploratórios alguns dados estatísticos que nos permitam descrever as variáveis exploradas nestas análises.

Assim, podemos da análise da tabela 61 verificar que 41.7% (n= 244) dos estudantes da nossa amostra revelaram estar completamente adaptados á sua residência. O nosso estudo revelou também que cerca de 70.9% (n=415) dos estudantes pontuou neste item com valores superiores ao da média (M=5.93; DP=1.226) (Cf. Tabela 64).

Tabela 61: Distribuição da variável “Nível de adaptação”

<b>Variável</b>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nada adaptado	3	0,5
2	9	1,5
3	13	2,2
<b>Nível de adaptação à residência</b>	4	8,9
	5	15,9
	6	29,2
Completamente adaptado	<b>244</b>	41,7
<b>Subtotal</b>	585	100,0
<b>Não respondeu</b>	24	
<b>Total</b>	609	

Relativamente à variável “Caraterização da sua relação com o seu colega de quarto”, a Tabela 62 evidencia que cerca de 48.5% (n=250) dos inquiridos respondeu entender-se muito bem com o seu colega de quarto. A nossa análise revelou igualmente que cerca de 68.9% (n=355) dos estudantes pontuou este item acima da média (M=5.95; DP=1.293) do mesmo (cf. Tabela 64).

Tabela 62: Distribuição da variável “Caraterização da sua relação com o seu colega de quarto”

<b>Variável</b>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não nos entendemos	1	0,2
2	7	1,4
3	23	4,5
<b>Caraterização da sua relação com o seu colega de quarto</b>	4	8,9
	5	16,1
	6	20,4
Entendemo-nos muito bem	<b>250</b>	48,5
<b>Subtotal</b>	515	100,0

Variável	N	%
Não respondeu	94	
<b>Total</b>	<b>609</b>	

A análise da Tabela 63 revelou que 76% (n=438) dos inquiridos se sentem satisfeitos relativamente a viver nas suas residências. Poderemos ainda acrescentar que para este item 86.3% (n=497) dos inquiridos pontuaram abaixo da média (M=3.02; DP= 0.535) (Cf. Tabela 64).

Tabela 63: Distribuição da variável “Qual o seu nível de satisfação relativamente a viver na residência?”

Variável	N	%
1	9	1,6
2	50	8,7
<b>3</b>	<b>438</b>	<b>76,0</b>
4	79	13,7
<b>Subtotal</b>	<b>576</b>	<b>100,0</b>
<b>Não respondeu</b>	<b>33</b>	
<b>Total</b>	<b>609</b>	

Nota: 1- Fortemente insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4- Fortemente satisfeito

Relativamente ao **nível de satisfação que os estudantes sentem relativamente a viver nas suas RU (ISG)** e tendo por base 4 níveis de resposta (1- *Fortemente insatisfeito* a 4- *Fortemente satisfeito*), **os estudantes do estudo revelaram estar globalmente satisfeitos (M=3.02, DP=0.535) com as suas RU** (cf. Tabela 64).

No que diz respeito à variável “**Nível de adaptação à residência**” a média dos estudantes foi de 5.93 (DP=1.226) revelando, numa escala de resposta de 1 a 7 (1 – *Nada adaptado* e 7 *Completamente adaptado*), que **os estudantes se encontram em média (M= 5.93, DP=1.226) bem adaptados às suas residências** (cf. Tabela 64).

Na variável “Como caracterizaria a sua relação com o seu colega de quarto?”, foi pedido, apenas aos estudantes com colegas de quarto, que classificassem a sua relação com base no nível de entendimento que consideram existir entre si e os seus colegas de quarto. A

escala de respostas variava entre 1- Não nos entendemos e 7- Entendemo-nos muito bem. Os resultados mostram-nos uma média de 5.95 (DP=1.293) ou seja, acima do ponto intermédio de 3.5. Este valor revela que os estudantes, em **média, consideram que têm um bom entendimento com o colega de quarto** (cf. Tabela 64).

Tabela 64. Médias e desvios padrão das variáveis “Como caracteriza a sua relação com o seu colega de quarto?”; “Nível de adaptação à residência”; “Qual o seu nível de satisfação relativamente a viver na residência?” (ISG)

Variáveis	N	Mín.	Máx.	M	Me	DP
Caraterização da sua relação com o seu colega de quarto	515	1	7	5.95	6.00	1.293
Nível de adaptação à residência	585	1	7	5.93	6.00	1.226
Qual o seu nível de satisfação relativamente a viver na residência? (ISG)	576	1	4	3.02	3.00	0.535

Relativamente á variável “Recomendaria a residência universitária aos seus amigos?”, os inquiridos da nossa amostra revelaram uma forte tendência para recomendar a sua residência (Cf. Tabela 64). A nossa análise descritiva da variável evidenciou que a maioria das pontuações (66.6%; n=402) ficaram situadas acima da média do mesmo (M=5.00; DP=1.451) (Cf. Tabela 67).

Tabela 65: Distribuição da variável Recomendaria a residência universitária aos seus amigos?

Variável	N	%	
<b>Recomendaria a residência universitária aos seus amigos?</b>	Não recomendaria	18	3,0
	2	14	2,3
	3	50	8,3
	4	120	19,9
	5	<b>167</b>	27,6
	6	135	22,4
	Recomendaria fortemente	100	16,6
<b>Subtotal</b>	604	100,0	
<b>Não respondeu</b>	5		
<b>Total</b>	609		

No que diz respeito á variável “Qual o seu nível de satisfação com o apoio prestado pelos serviços administrativos dos SASUC?”, os inquiridos da nossa amostra revelaram estar tendencialmente satisfeitos com apoio dado pelos SASUC (Cf. Tabela 66). A nossa



análise descritiva mostrou que, para esta variável, a maioria das pontuações (54.4%; n=323) ficaram situadas acima da média da mesma (M=4.57; DP=1.372) (Cf. Tabela 67).

Tabela 66: Distribuição da variável " Qual o seu nível de satisfação com o apoio prestado pelos serviços administrativos dos SASUC?"

<b>Variável</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Qual o seu nível de satisfação com o apoio prestado pelos serviços administrativos dos SASUC?</b>	Fortemente insatisfeito	16	2,7
	2	30	5,1
	3	67	11,3
	4	158	26,6
	5	<b>175</b>	29,5
	6	106	17,8
	Fortemente satisfeito	42	7,1
	<b>Subtotal</b>	594	100,0
	<b>Não respondeu</b>	15	
	<b>Total</b>	609	

No que diz respeito à variável “Qual o seu nível de satisfação com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência?”, os estudantes da amostra revelaram estar tendencialmente fortemente satisfeitos com apoio dado pelos funcionários/as responsáveis pelas suas residências (Cf. Tabela 67). A nossa análise descritiva mostrou que, para esta variável, a maioria das pontuações (66.8%; n=399) ficaram situadas acima da média da mesma (M=5.90; DP=1.165) (Cf. Tabela 68).

Tabela 67: Distribuição da variável " Qual o seu nível de satisfação com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência??"

<b>Variável</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Qual o seu nível de satisfação com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência??</b>	Fortemente insatisfeito	2	0,3
	2	4	0,7
	3	16	2,7
	4	48	8,0
	5	128	21,4

Variável	N	%
6	162	27,1
Fortemente satisfeito	<b>237</b>	39,7
<b>Subtotal</b>	597	100,0
<b>Não respondeu</b>	12	
<b>Total</b>	609	

Ao inquirir os estudantes relativamente a se recomendariam a residência universitária aos amigos, e tendo por base uma escala de resposta de 7 níveis (1- Não recomendaria a 7- Recomendaria fortemente) e um ponto intermédio de 3.5, os estudantes revelaram em média recomendar a residência aos seus amigos ( $M=5.00$ ,  $DP=1.451$ ). Quando medido o nível de satisfação com o apoio dos serviços administrativos dos SASUC, os residentes revelaram, considerando uma escala de resposta de 7 níveis (1- Fortemente insatisfeito a 7- Fortemente satisfeito) e um ponto de corte de 3.5, estar satisfeitos com o apoio oferecido pelos serviços ( $M=4.57$ ,  $DP=1.372$ ). E ainda quando medido o seu nível de satisfação (1- Fortemente insatisfeito a 7- Fortemente satisfeito) com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência os residentes revelaram estar satisfeitos ( $M=5.90$ ,  $DP=1.165$ ) (cf. Tabela 68).

Tabela 68. Médias e desvios padrão das variáveis “Recomendaria a residência universitária aos seus amigos?”; “Qual o seu nível de satisfação com o apoio prestado pelos serviços administrativos dos SASUC?”; “Qual o seu nível de satisfação com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência?”

Variáveis	N	Min.	Max.	M	Me	DP
Recomendaria a residência universitária aos seus amigos?	604	1	7	5.00	5.00	1.451
Qual o seu nível de satisfação com o apoio prestado pelos serviços administrativos dos SASUC?	594	1	7	4.57	5.00	1.372
Qual o seu nível de satisfação com o apoio dado pela/o funcionária/o responsável pela sua residência?	597	1	7	5.90	6.00	1.165

No nosso protocolo considerámos colocar um item de análise que denominámos de “**Grau de melhoria**”. Neste item procurámos medir a percepção que os residentes têm do grau de melhoria necessário nas instalações das suas residências (Quarto, instalações sanitárias, instalações de cozinha, sala de refeições e dispensa, etc.). Assim e considerando uma escala de resposta de 3 níveis (1- Não é necessário melhorar nada; 2- É necessário melhorar um pouco; 3- É necessário melhorar muito) e um ponto de corte de 1.5, pudemos observar que os estudantes alojados nas residências dos SASUC consideram que as instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa se constituem as instalações que mais necessitam de melhorias (M=2.36; DP=0.637) por outro lado o *hall* de entrada apareceu (M=1.94; DP=0.771) como uma das instalações percecionadas pelos residentes como necessitando de menos melhorias (*cf.* Tabela 69).

Tabela 69. Médias e desvios padrão da variável “Grau de melhoria que considera necessário nas instalações indicadas”

<b>Grau de melhoria</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Ranking</b>
Quarto	595	1	3	2.09	0.571	5°
Instalações sanitárias	596	1	3	2.08	0.669	7°
Instalações de tratamento de roupas	586	1	3	2.09	0.738	6°
Instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	596	1	3	2.36	0.637	<b>1°</b>
Sala de estudo	584	1	3	2.20	0.723	4°
Sala de televisão	579	1	3	2.25	0.719	2°
Sala de convívio	576	1	3	2.23	0.738	3°
Hall de entrada	580	1	3	1.94	0.771	<b>9°</b>
Instalações dos serviços de apoio	587	1	3	2.07	0.685	8°

Ao longo das várias visitas efetuadas às RU que constituíram o nosso estudo pudemos perceber que os residentes evidenciavam, ao longo da sua conversa connosco, sempre a existência de conflitos nas suas residências. Conflitos esses, que se verificavam com alguma frequência e em determinados espaços da RU. Dito isto, a equipa de investigação considerou pertinente incluir no protocolo um item que avaliasse o **nível de tensão e conflito existente em cada um dos espaços** estudados neste estudo. Deste modo e considerando uma escala de resposta de 3 níveis (1- Nenhum conflito; 2- Algum conflito; 3- Muito conflito) e um ponto de corte de 1.5, pudemos observar que os residentes

consideram as instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa como o espaço com níveis de tensão e conflito mais elevados ( $M=1.83$ ;  $DP=0.705$ ). Por outro lado, o *hall* de entrada aparece como sendo um espaço com níveis de tensão e conflito mais baixos ( $M=1.19$ ;  $DP=0.474$ ) (cf. Tabela 70).

Tabela 70. Médias e desvios padrão da variável “Nível de tensão e conflito em cada espaço indicado”

<b>Nível de tensão e conflito</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Ranking</b>
Quarto	593	1	3	1.19	0.422	7°
Instalações sanitárias	594	1	3	1.44	0.604	2°
Instalações de tratamento de roupas	587	1	3	1.37	0.605	5°
Instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	596	1	3	1.83	0.705	<b>1°</b>
Sala de estudo	576	1	3	1.37	0.594	6°
Sala de televisão	565	1	3	1.41	0.642	3°
Sala de convívio	557	1	3	1.38	0.613	4°
Hall de entrada	562	1	3	1.19	0.474	<b>8°</b>

#### 5.4. Avaliação do impacto das medidas de satisfação com as instalações da RU, resiliência, qualidade de vida e desempenho académico na qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC: Estudos de regressão

No sentido de avaliar o impacto das medidas de satisfação com as instalações da RU, resiliência, qualidade de vida e desempenho na qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC, **foram desenvolvidos estudos de regressão hierárquica que permitiram identificar as variáveis preditoras quer da satisfação global com as instalações das RU, quer da qualidade de vida (EUROHISQol).**

##### 5.4.1. Variáveis preditoras da satisfação global (ISG) com as instalações das RU

Tendo em conta a variedade arquitetónica e estrutural das residências envolvidas na nossa investigação, percebemos ao longo da mesma que seria mais conveniente e coerente manter nas nossas análises de regressão as áreas que fossem comuns a todas as residências incluídas nesta investigação. São elas as instalações do quarto, as instalações sanitárias, as da lavandaria e as da cozinha (nestas incluímos as instalações de sala de refeições e dispensa). Acrescentámos igualmente a esta análise as variáveis demográficas idade e género.

Tabela 71: Especificação do modelo da análise de regressão hierárquica para a variável critério ISG

<b>Preditores</b>	
<b>Bloco 1</b>	Idade Género
<b>Bloco 2</b>	QuartoF1 QuartoF2
<b>Bloco 3</b>	WC Cozinha Lavandaria
<b>Critério</b>	ISG

Nota: Índice de Satisfação Global (ISG)

Na Tabela 72 são apresentadas as estatísticas descritivas de cada variável, com os respetivos valores máximos, mínimos, médias e desvios-padrão. A amostra (N=123) considerada para este estudo de regressão teve em conta apenas as respostas obtidas em todos os itens de todos os instrumentos utilizados. No caso da variável sexo, por ser dicotómica (Masculino= 0; Feminino=1) e o género feminino ser cotado com 1, uma média de 0.63 significa que 63% da amostra era do género feminino. A mesma tabela indica-nos que a amostra utilizada para este estudo de regressão possui uma média de idades de 21.33 (DP=2.941).

Tabela 72. Análise descritiva das variáveis na equação (n=123).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>1º Bloco</b>				
Idade	18	40	21.33	2.941
Género	0	1	0.63	0.484
<b>2º Bloco</b>				
QuartF1	1.36	4.00	2.59	0.577
QuartoF2	1.50	4.00	2.95	0.466
<b>3º Bloco</b>				
WC	1.00	4.00	2.87	0.576
Cozinha	1.00	4.00	2.54	0.620
Lavandaria	1.00	4.00	2.57	0.701
<b>Variável Critério</b>				
ISG	2.00	4.00	3.08	0.472

Nota: ISG - Índice de Satisfação Global

A matriz de correlações apresenta as correlações entre todas as variáveis que entraram na equação de regressão. A variável critério não obteve uma correlação significativa com o sexo ( $r=.012$ ) e com a idade ( $r=-.022$ ). Todos os restantes preditores obtiveram correlações significativas para  $p<.01$  e  $p<.05$ . Porém alguns valores das correlações revelaram ser de baixa magnitude ( $r<.25$ ), nomeadamente para as instalações sanitárias (WC) ( $r=.190$ ,  $p<.05$ ) e a lavandaria ( $r=.242$ ,  $p<.01$ ) (cf. Tabela73).

Os resultados indicam igualmente que as duas dimensões das instalações do quarto [QuartoF1( $r=.304$ ,  $p<.01$ ); QuartoF2( $r=.317$ ,  $p<.01$ )] assim como as instalações de cozinha ( $r=.304$ ,  $p<.01$ ) se correlacionaram positiva e significativamente com o índice de satisfação global (ISG).

Tabela 73. Matriz de correlações das variáveis (n=123).

	ISG	Idade	Sexo	Quarto F1	Quarto F2	WC	Lavandaria	Cozinha
ISG	1							
Idade	.022	1						
Sexo	.012	.175	1					
QuartoF1	.304**	-.126	.000	1				
QuartoF2	.317**	-.106	-.055	.362**	1			
WC	.190*	-.203*	-.044	.626**	.445**	1		
Lavandaria	.242**	-.139	.065	.586**	.293**	.507**	1	
Cozinha	.304**	.032	.067	.595**	.392**	.576**	.600**	1

\*\*p&lt;.01; \* p&lt;.05

Quarto F1 – Aspetos estruturais do quarto; Quarto F2 – Aspetos funcionais do quarto

No primeiro Bloco, entraram as variáveis demográficas sexo e idade. Este primeiro modelo não foi estatisticamente significativo [F (2, 120) =0.034,  $p=.967$ ]. No segundo Bloco o  $R^2$  foi de .148, ou seja, este modelo passou a explicar 14.8% da variância e revelou ser estatisticamente significativo [F (4, 118) =5.106,  $p=.001$ ]. Este modelo 2 evidenciou um  $R^2_{\text{change}}$  de .147 também estatisticamente significativo [F (2, 118) =10.173,  $p<.001$ ]. No terceiro Bloco o  $R^2$  foi de .116 ou seja com uma explicação da variância de 11.6%, estatisticamente significativo [F (7, 115) =3.269,  $p=.003$ ]. Este modelo 3 evidenciou um  $R^2_{\text{change}}$  de .018 que não se verificou estatisticamente significativo [F (3, 115) =0.846,  $p=.472$ ]. Relativamente aos modelos, percebemos que o modelo 3 acresce apenas 1.8% ao poder explicativo do modelo 2 ( $R^2_{\text{Change}}=.018$ ) (cf. Tabela 74).

Tabela 74: Sumário da análise de regressão hierárquica com a ISG como critério

Modelo	$R^2$	$R^2_{\text{Ajustado}}$	$R^2_{\text{Change}}$	F Change	df1	df2	p (F Change)	F	p
1	.001	-.016	.001	0.034	2	120	.967	.034	.967
2	.148	.119	.147	10.173	2	118	<.001	5.106	.001
3	.116	.115	.018	0.846	3	115	.472	3.269	.003

Legenda: ISG - Índice de Satisfação Global

A observação da tabela 75 permite verificar que no **Bloco 1** nem o sexo nem a idade foram preditoras do ISG. No **Bloco 2**, e apesar da entrada das variáveis de satisfação com as instalações do quarto, a idade e o sexo continuaram a não ser preditoras do ISG. No entanto **as duas dimensões da satisfação com as instalações do quarto (F1 e F2) relevaram ser preditoras estatisticamente significativas do ISG** [QuartoF1 ( $\beta=.225$ ,

$p=.016$ ) e QuartoF2 ( $\beta=.244$ ,  $p=.009$ )]. No **Bloco 3**, para além da existência das variáveis atrás mencionadas, adicionaram-se as variáveis de satisfação com as instalações sanitárias (WC), as de lavandaria e as de cozinha. Este modelo revelou **a satisfação com os aspetos funcionais do quarto** como **única variável com propriedade preditora**, [QuartoF2 ( $\beta=.243$ ,  $p=.014$ )] (cf. Tabela 75).

Tabela 75: Sumário da análise de regressão hierárquica com o ISG como critério

Modelo	B*	Erro padrão*	$\beta^{**}$	t	p
1 Constante	2.999	.323		9.297	.000
Sexo	.008	.090	.009	.093	.926
Idade	.003	.015	.021	.222	.824
2 Constante	1.604	.435		3.691	.000
Sexo	.012	.084	.013	.146	.884
Idade	.012	.014	.074	.850	.397
<b>QuartoF1</b>	.184	.075	<b>.225</b>	2.450	<b>.016</b>
<b>QuartoF2</b>	.248	.093	<b>.244</b>	2.670	<b>.009</b>
3 Constante	1.119	.285		3.932	.000
Sexo	-.001	.085	-.001	-.015	.988
Idade	.008	.015	.047	.518	.606
QuartoF1	.160	.101	.195	1.587	.115
<b>QuartoF2</b>	.246	.098	<b>.243</b>	2.496	<b>.014</b>
WC	-.112	.100	-.136	-1.114	.268
Lavandaria	-.032	.078	.047	.404	.687
Cozinha	.108	.094	.142	1.145	.255

\*Coeficientes não padronizados

\*\*Coeficientes padronizados

Nota: ISG - Índice de Satisfação Global; QuartoF1 - “Aspetos estruturais do quarto”; QuartoF2 - “Aspetos funcionais do quarto”



## 5.4.2. Variáveis predictoras da qualidade de vida (EUROHISQol)

Entraram no modelo 13 preditores agrupados em 3 blocos: **Bloco 1**- Variáveis demográficas-idade e sexo; **Bloco 2** - Variáveis psicológicas e de desempenho académico - ER10; MRF1; MRF2; MRF3; MRF4; EAIA; ACRAF1; ACRAF2; **Bloco 3**- Variáveis de satisfação com as instalações da residência – ISG; Quarto(F1); Quarto (2)(cf. Tabela 76)<sup>3</sup>.

Tabela 76: Especificação do modelo da análise de regressão hierárquica

Preditores	
<b>Bloco 1</b>	Idade Sexo
<b>Bloco 2</b>	ER10 MRF1 MRF2 MRF3 MRF4 EAIA ACRAF1 ACRAF2
<b>Bloco 3</b>	ISG QuartoF1 QuartoF2
<b>Critério</b>	EUROHISQol

Nota: ISG - Índice de Satisfação Global; QuartoF1 “Aspetos estruturais do quarto”; QuartoF2- “Aspetos funcionais do quarto”; ACRAF1- Autoconceito académico; ACRAF2 - Realização académica; EAIA - Escala de Autoimagem Académica; ER10- Escala de resiliência vs Estudante; MRF(1,2,3,4)- “My Resilience Fcators”

Na Tabela 77 são apresentadas as estatísticas descritivas de cada variável, com os respetivos valores máximos, mínimos, médias e desvios-padrão. No caso da variável sexo, por ser dicotómica (Masculino= 0; Feminino=1) e o género feminino ser cotado com 1, uma média de 0.66 significa que 66% da amostra eram do género feminino.

Tabela 77. Análise descritiva das variáveis na equação (n=262).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>1º Bloco</b>				
Idade	18	45	21.61	3.18
Sexo	0	1	0.66	0.48

<sup>3</sup> De salientar que, e tendo por base o estudo de regressão efetuado no ponto anterior no qual se verificou que a satisfação com as instalações do quarto funciona como sendo os principais preditores da ISG, foram consideradas apenas as duas dimensões da satisfação com as instalações do quarto.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>2º Bloco</b>				
ER10	3.10	7.00	5.23	0.77
MRF1	2.00	4.00	3.23	0.39
MRF2	1.75	4.00	3.01	0.53
MRF3	1.83	4.00	3.31	0.45
MRF4	1.25	4.00	3.24	0.48
EAlA	2.50	10.00	6.67	1.50
ACRAF1	2.37	7.00	5.06	1.01
ACRAF2	1.60	7.00	4.54	0.99
<b>3º Bloco</b>				
ISG	1.00	4.00	3.03	0.55
QuartoF1	1.09	4.00	2.57	0.58
QuartoF2	1.50	4.00	2.96	0.51
<b>Variável Critério</b>				
EUROHISQol	2.37	5.00	3.65	0.47

Nota: ISG - Índice de Satisfação Global; QuartoF1 “Aspetos estruturais do quarto”; QuartoF2- “Aspetos funcionais do quarto” ; ACRAF1- Autoconceito académico ;ACRAF2 - Realização académica ; EAlA - Escala de Autoimagem Académica; ER10- Escala de resiliência vs Estudante; MRF(1,2,3,4) - “My Resilience Fcators”

A matriz de correlações apresenta as correlações entre todas as variáveis que entraram na equação de regressão. Não se observou nenhuma correlação suficientemente grande que apontasse para a existência de colinearidade. A variável critério não obteve uma correlação significativa com o sexo ( $r=-.01$ ) e com a idade ( $r=-.037$ ). Devido ao tamanho da amostra, todos os restantes preditores obtiveram correlações significativas para  $p<.01$ . Porém alguns valores das correlações revelaram ser de baixa magnitude ( $r<.25$ ) nomeadamente para o ACRAF2(L) ( $r=.214$ ) e o QuartoF1(N) ( $r=.189$ ) (cf. Tabela 78).

Tabela 78. Matriz de correlações das variáveis (n=262).

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(L)	(M)	(N)	(O)
EUROHISQol(A)	1													
Sexo (B)	-.011	1												
Idade (C)	-.037	-.191**	1											
ER10 (D)	.463**	.023	.147*	1										
MRF1 (E)	.380**	.050	.145*	.587**	1									
MRF2 (F)	.389**	-.040	.158*	.425**	.665**	1								
MRF3 (G)	.389**	-.028	.142*	.596**	.766**	.594**	1							
MRF4 (H)	.379**	.053	.075	.370**	.529**	.352**	.536**	1						
EAIA(I)	.445**	-.022	.186**	.431**	.388**	.286**	.352**	.230**	1					
ACRA F1 (J)	.254**	.309**	.177**	.452**	.428**	.230**	.347**	.304**	.473**	1				
ACRA F2 (L)	.214**	.074	.158*	.320**	.341**	.172**	.327**	.136*	.526**	.453**	1			
ISG (M)	.262**	-.058	.089	.043	-.001	.064	.018	-.012	.154*	-.103	-.025	1		
QuartoF1(N)	.189**	-.066	.025	-.055	-.091	-.040	-.024	-.018	.093	-.050	.014	.383**	1	
QuartoF2(O)	.301**	-.004	-.008	.081	.021	.041	.085	.168**	.106	.073	-.026	.376**	.461**	1

\*\*p&lt;.01; \* p&lt;.05

No primeiro Bloco, entraram as variáveis demográficas sexo e idade. Este primeiro modelo não foi estatisticamente significativo [ $F(2, 259) = 0.219, p = .803$ ]. No segundo Bloco o  $R^2$  foi de .384, ou seja, este modelo passou a explicar 38.4% da variância e revelou ser estatisticamente significativo [ $F(10, 251) = 15.617, p < .001$ ]. Este modelo 2 evidenciou um  $R^2_{\text{change}}$  de .382 também estatisticamente significativo [ $F(8, 251) = 19.435, p < .001$ ]. No terceiro Bloco o  $R^2$  foi de .450 ou seja com uma explicação da variância de 45.0%, estatisticamente significativo [ $F(10, 248) = 15.611, p < .001$ ]. Este modelo 3 evidenciou um  $R^2_{\text{change}}$  de .066 que foi estatisticamente significativo [ $F(3, 248) = 9.995, p < .001$ ]. Relativamente aos modelos, percebemos que o modelo 3 acresce 6.6% ao poder explicativo do modelo 2 ( $R^2_{\text{Change}} = .066$ ) (cf. Tabela 79).

Tabela 79: Sumário dos coeficientes da regressão hierárquica com a EUROHISQol como variável critério

Modelo	$R^2$	$R^2_{\text{Ajustado}}$	$R^2_{\text{Change}}$	$F_{\text{Change}}$	df1	df2	p ( $F_{\text{Change}}$ )	F	p
1	.002	-.006	.002	.219	2	259	.803	0.219	.803
2	.384	.359	.382	19.435	8	251	<.001	15.617	<.001**
3	.450	.421	.066	9.995	3	248	<.001	15.611	<.001**

\*\*p<.01; \* p<.05

A observação da Tabela 80 permite verificar que no **Bloco 1** nem o sexo nem a idade foram preditoras. No **Bloco 2**, com a entrada das variáveis psicológicas, a idade passa a ser um preditor estatisticamente significativo, com sinal negativo ( $\beta = -.164, p = .002$ ), tal como a Resiliência geral- ER10 ( $\beta = .267, p < .001$ ), MRF2 ( $\beta = .220, p = .001$ ), e a Resiliência específica- MRF4 ( $\beta = .217, p < .001$ ), e, ainda, a autoimagem acadêmica- EAIA ( $\beta = .323, p < .001$ ). No **Bloco 3**, com a entrada no modelo das variáveis de satisfação, mantêm-se como preditoras as variáveis atrás enumeradas [Idade ( $\beta = -.175, p = .001$ ); ER10 ( $\beta = .260, p < .001$ ); MRF2 ( $\beta = .209, p = .002$ ); MRF4 ( $\beta = .193, p = .001$ ); EAIA ( $\beta = .253, p < .001$ )] e a estas junta-se a satisfação global com a residência- ISG ( $\beta = .137, p = .013$ ) e a satisfação com os aspetos funcionais do quarto-Quarto F2 ( $\beta = .127, p = .026$ ) (cf. Tabela 80).

Tabela 80: Sumário da análise de regressão hierárquica com a EUROHISQol como critério

Modelo	B*	Erro padrão*	$\beta^{**}$	t	p
1 Constante	3.750	.204		18.361	.000
Sexo	.018	.062	.019	.293	.769
Idade	-.006	.009	-.040	-.639	.524
2 Constante	1.937	.255		7.596	.000
Sexo	.024	.054	.024	.437	.663
<b>Idade</b>	<b>-.024</b>	<b>.008</b>	<b>-.164</b>	<b>-3.128</b>	<b>.002*</b>
<b>ER10</b>	<b>.163</b>	<b>.041</b>	<b>.267</b>	<b>3.951</b>	<b>.000**</b>
MRF1	-.138	.110	-.114	-1.254	.211
<b>MRF2</b>	<b>.193</b>	<b>.060</b>	<b>.220</b>	<b>3.210</b>	<b>.001*</b>
MRF3	.002	.089	.002	.025	.980
<b>MRF4</b>	<b>.211</b>	<b>.059</b>	<b>.217</b>	<b>3.554</b>	<b>.000**</b>
<b>EAIA</b>	<b>.101</b>	<b>.020</b>	<b>.323</b>	<b>5.006</b>	<b>.000**</b>
ACRAF1	-.018	.031	-.040	-.590	.556
ACRAF2	-.012	.029	-.025	-.397	.692
3 Constante	1.119	.285		3.932	.000
Sexo	.027	.052	.028	.523	.601
<b>Idade</b>	<b>-.026</b>	<b>.007</b>	<b>-.175</b>	<b>-3.474</b>	<b>.001*</b>
<b>ER10</b>	<b>.159</b>	<b>.039</b>	<b>.260</b>	<b>4.035</b>	<b>.000**</b>
MRF1	-.077	.106	-.064	-.734	.464
<b>MRF2</b>	<b>.183</b>	<b>.057</b>	<b>.209</b>	<b>3.199</b>	<b>.002*</b>
MRF3	-.019	.085	-.018	-.219	.826
<b>MRF4</b>	<b>.187</b>	<b>.057</b>	<b>.193</b>	<b>3.282</b>	<b>.001*</b>
<b>EAIA</b>	<b>.079</b>	<b>.020</b>	<b>.253</b>	<b>4.025</b>	<b>.000**</b>
ACRAF1	-.004	.030	-.010	-.145	.885
ACRAF2	.001	.028	.003	.042	.966
<b>ISG</b>	<b>.116</b>	<b>.047</b>	<b>.137</b>	<b>2.495</b>	<b>.013*</b>
QuartoF1	.062	.045	.077	1.379	.169
<b>QuartoF2</b>	<b>.118</b>	<b>.052</b>	<b>.127</b>	<b>2.244</b>	<b>.026*</b>

\*Coeficientes não padronizados

\*\*Coeficientes padronizados

Nota: ISG - Índice de Satisfação Global; QuartoF1 “Aspetos estruturais do quarto”; QuartoF2- “Aspetos funcionais do quarto”; ACRAF1- Autoconceito académico; ACRAF2 - Realização académica ; EAIA - Escala de Autoimagem Académica;

\*\*p&lt;.01; \* p&lt;.05

#### 5.4.3. Síntese dos resultados dos estudos de regressão

Relativamente ao primeiro estudo de regressão (ISG como variável critério) verificámos que de todas as áreas do alojamento consideradas (aspetos estruturais do quarto, aspetos funcionais do quarto, instalações de casa de banho, lavandaria e cozinha), as duas dimensões da satisfação com as instalações do quarto foram as que mais se correlacionaram positiva e estatisticamente com a variável ISG. Para além disso as mesmas variáveis emergiram como tendo o maior poder explicativo da variância dos resultados e como sendo **as maiores predictoras da satisfação global com as instalações das RU**.

No segundo estudo de regressão, com a variável de critério da qualidade de vida (EUROHISQoL), em que se acrescentaram variáveis psicológicas observámos que a qualidade de vida (EUROHISQoL) se correlaciona positivamente e de forma moderada a forte, principalmente com as variáveis psicológicas relacionadas com as escalas de resiliência e os seus fatores (ER10 e MRF). Percebe-se igualmente que o modelo 3 deste estudo de regressão hierárquica, no qual se incluíram as variáveis de satisfação com as instalações (ISG e Quarto F2), revelou ser mais explicativo da variância dos resultados da variável critério, evidenciando como **predictores da qualidade de vida a idade, a resiliência global (ER10), dois dos fatores da resiliência especificamente académica um de autopreservação (MRF2) e outro de Conexões sociais (MRF4), a autoimagem académica (EAIA), a satisfação global com as instalações da RU (ISG) e a satisfação com os aspetos funcionais do quarto da RU (QuartoF2)**.

### 5.5. Avaliação do impacto das medidas de satisfação, resiliência, qualidade de vida e desempenho acadêmico na qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC: Modelo de *path analysis*

Decorrente dos estudos anteriores e de forma a avaliar o nível de associação das variáveis em estudo, recorreremos, na subamostra disponível de 265 estudantes, à construção de uma matriz de correlações entre as variáveis de satisfação com as instalações do quarto (F1 e F2), o índice de Satisfação Global (ISG), o desempenho acadêmico (EAIA, ACRAF1 e ACRAF2), as variáveis psicológicas (MRF e ER10) e a qualidade de vida e resiliência.

Os resultados obtidos permitem observar que todas as variáveis se correlacionaram de forma positiva e significativa ( $p < .001$ ) com a variável de qualidade de vida (EUROHISQoL). Pudemos observar, no entanto, que algumas das variáveis revelaram ser de baixa magnitude ( $r < .25$ ), encontrando-se os valores entre .193 e .448. Entre as de mais baixa magnitude situaram-se a QuartoF1 ( $r = .193$ ), a ACRAF2 ( $r = .209$ ) e a ACRAF1 ( $r = .239$ ). Por outro lado, verificámos que as variáveis psicológicas (ER10;  $r = .446$ ) e de desempenho acadêmico (EAIA;  $r = .448$ ) evidenciaram correlacionar-se com EUROHISQoL com magnitudes mais elevadas (*cf.* Tabela 81).

Tabela 81. Matriz de correlações entre as variáveis do modelo (n= 265)

	EUROHISQol	ISG	QuartoF1	QuartoF2	ACRAF2	ACRAF1	EAIA	ER10	MRF1	MRF2	MRF3	MRF4
EUROHISQol	1											
ISG	.260**	1										
QuartoF1	.193**	.379**	1									
QuartoF2	.310**	.373**	.466**	1								
ACRAF2	.209**	-.025	.011	-.028	1							
ACRAF1	.239**	-.103	-.044	.072	.450**	1						
EAIA	.448**	.153*	.104	.118	.521**	.470**	1					
ER10	.446**	.042	-.042	.086	.316**	.460**	.432**	1				
MRF1	.386**	-.001	-.091	.025	.339**	.411**	.384**	.566**	1			
MRF2	.397**	.064	-.041	.046	.170**	.216**	.286**	.407**	.668**	1		
MRF3	.396**	.018	-.029	.085	.324**	.325**	.345**	.565**	.768**	.599**	1	
MRF4	.386**	-.011	-.025	.166**	.134*	.280**	.223**	.340**	.535**	.361**	.546**	1

\*\*p&lt;.01; \* p&lt;.05

Nota: Índice de satisfação global (ISG); Escala de resiliência vs estudante (ER10); *My resilience factors* (MRF1 – Competências para a vida ; MRF2 – Autopreservação; MRF3- Estilos cognitivos; MRF4 – Conexões sociais); “Aspetos estruturais do quarto” (QuartoF1); “Aspetos funcionais do quarto” (QuartoF2); Autoconceito académico (ACRAF1) e Realização académica (ACRAF2); Escala de Autoimagem Académica (EAIA)



Foi inicialmente construído um modelo que envolveu todas as variáveis consideradas no estudo das correlações anteriores tendo por base a significância das mesmas (*cf.* Tabela 81). Na tabela de correlações podemos observar que as duas dimensões do quarto e a EAIA são as únicas variáveis que se correlacionam com o ISG. Deste modo e neste primeiro modelo consideraram-se relações diretas entre as duas dimensões do quarto e o ISG assim como entre o EAIA e o ISG. As restantes variáveis, ficaram apenas diretamente relacionadas com o EUROHISQoL. Este primeiro modelo revelou um coeficiente de Mardia de 14.05 superior ao ponto de corte de 5 e uma curtose multivariada de 31.63 superior ao ponto de corte de 20 (Byrne, 2010). O rácio de sujeitos por parâmetro (82) a estimar foi cerca de 3. O teste formal de ajustamento do modelo imposto aos dados da matriz observada foi estatisticamente significativo ( $\chi^2(10)= 44.50$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/df=4.45$ ). Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .804 e .970. O RMSEA tomou o valor de .114 (IC<sub>90</sub>=.150-.081). Os coeficientes padronizados (saturações), das variáveis envolvidas, foram todos inferiores a .50. A análise das covariâncias permitiu verificar que as duas dimensões satisfação com as instalações do quarto (F1 e F2) não eram significativas com a maioria das variáveis independentes. Para além disso, foram igualmente observadas relações sem significância entre variáveis.

O modelo foi, portanto, reespecificado acrescentando as relações diretas das dimensões da satisfação do quarto e da EAIA com o EUROHISQoL. Entretanto, e das análises anteriores, observámos que as duas dimensões de desempenho ACRAF1 e ACRAF2, assim como as dimensões de resiliência MRF1 e MRF3 nunca apresentaram relações significativas. Assim o modelo voltou a ser reespecificado retirando as quatro variáveis (ACRAF1, ACRAF2, MRF1 e MRF3) (*cf.* Fig.6).

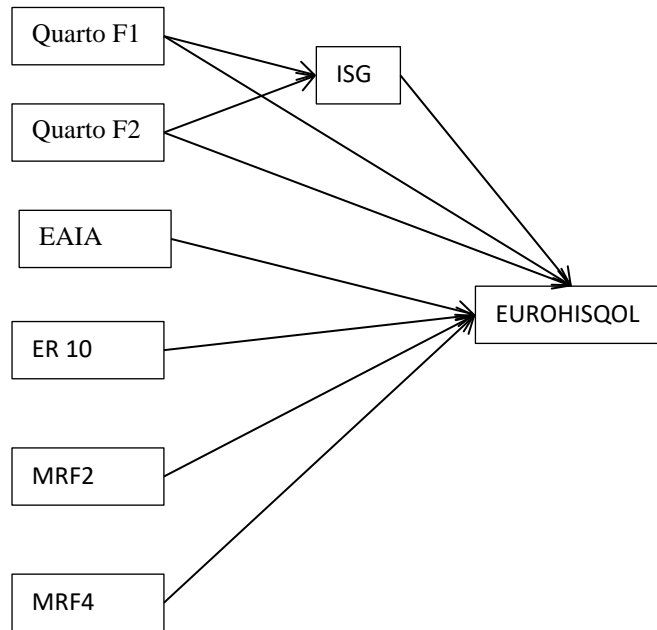


Fig. 6 Variáveis incluídas no modelo explicativo da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU

Este novo modelo revelou um coeficiente de Mardia de 9.35 superior ao ponto de corte de 5 e uma curtose multivariada de 14.53 inferior ao ponto de corte de 20 (Byrne, 2010). O rácio de sujeitos por parâmetro (42) a estimar foi cerca de 6. Considerando indicadores de ajustamento comparativo, TLI e CFI foram, respetivamente, .967 e .995. O RMSEA tomou o valor de .043 (IC<sub>90</sub>=.110-.000). Os coeficientes padronizados (saturações), das variáveis envolvidas, foram todos inferiores a .50.

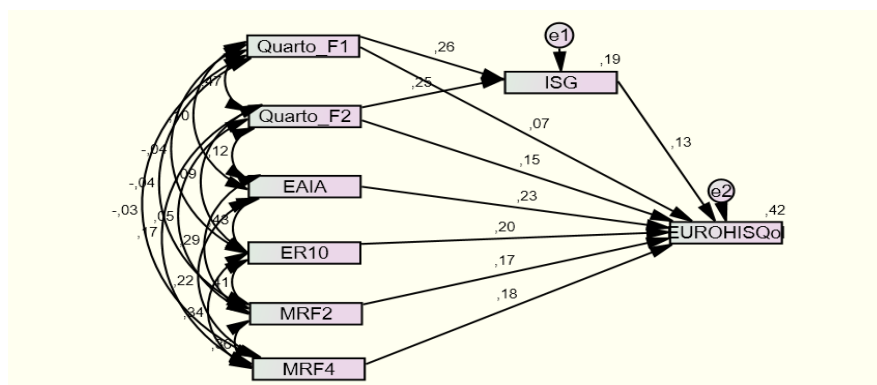


Fig. 7 Modelo multidimensional explicativo da interação das variáveis de satisfação em relação às instalações das RU, à autoimagem académica, à resiliência e à qualidade de vida

Este modelo passou a explicar 42% da variância total (*cf.* Fig.7). As variâncias residuais padronizadas, ou seja, as variâncias não explicadas pelo modelo, variaram entre zero e |1.559|. Não foram observados valores outliers multivariados. Foi observado o ajustamento do modelo imposto apresentando este um teste formal da hipótese de ajustamento sem significância estatística [ $\chi^2(4) = 5.995$ ,  $p = .200$ ]. Esta evidência permite concluir que houve ajustamento do modelo aos dados empíricos, não existindo diferenças significativas entre ambos. O efeito indireto padronizado da variável QuartoF1 sobre o EUROHISQoL foi de .033 e da variável QuartoF2 foi de .032. Estes valores indicam a parte da variância que é explicada indiretamente por uma variável relativamente a outra. Os dados da Tabela 82 revelam igualmente que a variável QuartoF1 apesar de explicar cerca de 26.2% da variância de ISG, não possui um efeito indireto significativo ( $\beta = .074$ ,  $P = .180$ ) com EUROHISQoL. Por outro lado, a variável QuartoF2 que explica cerca de 25.1% do ISG, também irá explicar de forma indireta cerca de 14.6% da variância da variável de qualidade de vida EUROHISQoL.

No que diz respeito à variável **EUROHISQoL** podemos observar que **a EAIA**, entre todas as variáveis que produzem efeitos diretos estatisticamente significativos (ISG; ER10; MRF2; MRF4; EAIA), **explica a maioria da variância** ou seja cerca de 22.8%, **seguida de ER10** que explica cerca de 20.2% da variação dos resultados da EUROHISQoL (*cf.* Tabela 82).

Tabela 82. Coeficiente não padronizado (B), erro padrão, coeficiente padronizado ( $\beta$ ) e rácio crítico (Z) para as relações definidas no modelo (n=265)

Relações	B	Erro padrão	$\beta$	Z	p
Coeficientes de regressão ( $\rightarrow$ )					
ISG					
Quarto F1	.246	.059	.262	4.199	<.001
Quarto F2	.270	.067	.251	4.011	<.001
EUROHISQoL					
ISG	.107	.045	.125	2.399	.016
ER10	.123	.034	.202	3.579	<.001
MRF2	.151	.047	.173	3.218	.001
MRF4	.178	.051	.184	3.512	<.001
Quarto F1	.060	.045	.074	1.339	.180
Quarto F2	.135	.052	.146	2.622	.009
EAIA	.071	.017	.228	4.288	<.001
Coeficientes de covariância ( $\leftrightarrow$ )					

Relações	B	Erro padrão	$\beta$	Z	p
Quarto F1 ↔ Quarto F2	.137	.020	.466	6.864	<.001
EAIA ↔ Quarto F1	.091	.054	.104	1.686	.092
ER10 ↔ Quarto F1	-.019	.027	-.042	-0.690	.490
MRF2 ↔ Quarto F1	-.013	.019	-.041	-0.663	.507
MRF4 ↔ Quarto F1	-.007	.017	-.025	-0.407	.684
EAIA ↔ Quarto F2	.089	.047	.118	1.909	.056
ER10 ↔ Quarto F2	.033	.024	.086	1.384	.166
MRF2 ↔ Quarto F2	.012	.017	.046	0.754	.451
MRF4 ↔ Quarto F2	.041	.015	.166	2.661	.008
ER10 ↔ EAIA	.496	.077	.432	6.446	<.001
MRF2 ↔ EAIA	.228	.051	.286	4.471	<.001
MRF4 ↔ EAIA	.161	.046	.223	3.542	<.001
ER10 ↔ MRF2	.167	.027	.407	6.124	<.001
ER10 ↔ MRF4	.126	.024	.340	5.226	<.001
MRF2 ↔ MRF4	.093	.017	.361	5.512	<.001

### 5.5.1. Síntese dos resultados dos estudos de *path analysis*

Com o nosso modelo procurámos evidenciar dimensões e indicadores que pudessem explicar a qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC. A construção do modelo, depois de algumas análises prévias, envolveu o índice de satisfação global, a qualidade de vida dos estudantes, as duas dimensões do quarto (Estrutura e funcionalidade), a autoimagem académica, a resiliência global e duas das quatro dimensões da resiliência específica, nomeadamente a dimensão da auto-preservação (MRF2) e a das conexões sociais (MRF4). Estas variáveis permitiram-nos explicar **42% da variação dos resultados da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC** naquele ano. A análise do modelo permitiu concluir que a satisfação com os **“Aspetos estruturais do quarto”** (QuartoF1) tais como a decoração do quarto, o tipo de cama, acabamentos e cores dos móveis, etc., **apesar de explicar cerca de 26.2% da satisfação global com as instalações da RU, não possui um efeito significativo na qualidade de vida dos residentes nas RU**. Por outro lado, a **satisfação com os “Aspetos funcionais do quarto”** (QuartoF2) tais como a privacidade do quarto, estudar no quarto, receber amigos no quarto, dormir no quarto, etc., para **além de explicar cerca de 25.1% da satisfação global com as instalações da RU, também explica cerca de 14.6% da qualidade de vida dos residentes das RU dos SASUC**.

O nosso modelo evidenciou que a **autoimagem académica é responsável por explicar 22,8%** da variação dos resultados da qualidade de vida dos residentes das RU (*cf.* Tabela

83). A qualidade de vida dos residentes sofre igualmente influência da resiliência global (20.2%), da satisfação global com as instalações (12.5%), da capacidade de autopreservação do estudante (17.3%), da sua capacidade para estabelecer conexões sociais (18.4%) e da satisfação que sente relativamente aos aspetos funcionais do seu quarto na RU (14.6%).

Tabela 83. Dimensões e indicadores do modelo de *path analysis*

Designação/abreviatura	Dimensão /Indicador	% Variância explicada	Classificação
Índice de satisfação global/ISG	Indicador	<b>12.5</b>	<b>6°</b>
Aspetos funcionais do quarto/Quarto F2	Dimensão	14.6	5°
Autoimagem académica/EAIA	Dimensão	<b>22.8</b>	<b>1°</b>
Autopreservação (Resiliência específica)(MR F2	Dimensão	17.3	4°
Conexões sociais (Resiliência específica)/MR F4	Dimensão	18.4	3°
Resiliência global/ER 10	Dimensão	20.2	2°

## Capítulo 6. Discussão dos resultados

---

Respeitar a individualidade de cada estudante dentro da “casa”, sem detrimento do crescimento coletivo das comunidades acadêmicas diminuindo constrangimentos ou atritos que desenvolvam desgastes desnecessários, pressupõe na realidade criar e projetar espaços ou envolventes físicas que permitam o desenvolvimento de atividades que promovam para além de um suporte social eficaz, uma transição e adaptação aos contextos universitários significativa e edificante (Ferraz, 2010). As RU, cujo principal foco se fixa na criação de ambiências que possibilitem a aprendizagem e o crescimento dos que nelas habitam, foram o suporte e denominador comum desta investigação. Emergindo das nossas análises e consequentes resultados, surge este penúltimo capítulo da tese que visa discutir os resultados obtidos, ancorando-os nas referências bibliográficas do nosso enquadramento teórico.

Como já foi apontado inúmeras vezes, a fase universitária tende a ser marcante na vida dos indivíduos. Outros colegas, outros professores, outros desafios pessoais e académicos e consequentemente outros espaços. Mas e se os espaços ou “envolventes físicas” tiverem algum tipo de influência a nível pessoal ou académico no dia-a-dia dos estudantes?

Antes de começar a discussão gostaríamos de relembrar que o mote deste estudo partiu de uma interrogação inicial constituída por duas **questões de investigação**. A primeira apontava no sentido de saber **como se caracterizam e se relacionam a qualidade de vida, a satisfação com as instalações disponibilizadas pelas residências, a autoimagem académica, o autoconceito académico, a realização académica e a resiliência geral e específica dos estudantes alojados nas residências dos SASUC?** e a segunda questão visava perceber **quanto da qualidade de vida dos estudantes alojados nas residências académicas dos SASUC é explicado pela sua satisfação com as instalações disponibilizadas pelas residências, pela sua autoimagem académica, pelo seu autoconceito académico, pela sua realização académica e pelas suas resiliências geral e específica?**

A partir da primeira questão foram formuladas várias hipóteses que direcionaram as análises estatísticas descritivas e inferenciais das variáveis. Por sua vez a segunda questão impulsionou e esteve na origem do desenvolvimento de um modelo explicativo da

qualidade de vida dos estudantes alojados nas residências da universidade de Coimbra. Os pontos seguintes têm como objetivo responder às questões de investigação formuladas acima.

Este estudo revelou que a autoimagem académica se correlaciona com a satisfação global com as instalações de forma direta e positiva. Apesar de ser uma relação fraca, sempre que a satisfação global com a autoimagem académica de um estudante aumenta, a sua satisfação global com as instalações onde vive tende a aumentar também. O aumento da satisfação global, com “o viver” nas residências, tenderá a indiciar uma certa aceitação “do viver” naquelas instalações assim como uma identificação mais positiva com aquele espaço. Deste processo de construção interna e de organização da informação obtida, pode, de facto, emergir a construção de uma autoimagem mais positiva naquele contexto ou envolvente física (Mosquera, 1983; Mosquera & Stobäus, 2006).

Os resultados do nosso estudo indicam que relativamente à variável de satisfação com as instalações da RU, medida com recurso ao ISIRU, foram verificadas algumas diferenças estatisticamente significativas quando comparados os grupos das variáveis independentes. Estes **resultados permitiram-nos avaliar as nossas hipóteses.**

Assim, podemos observar que considerando a variável “**sexo**” (masculino ou feminino) forma encontradas diferenças relativamente à satisfação com os serviços de apoio disponibilizados pelas RU. Este resultado permitiu validar a **hipótese A1 como**

**verdadeira.** Ou seja, os estudantes do sexo masculino revelaram estar mais satisfeitos com os serviços de apoio, tais como parques de estacionamento, elevadores, abastecimento de água, sistemas contra incêndios, etc., disponibilizados pelas RU do que as colegas. Percebemos deste resultado que as estudantes tendem a sentir-se menos satisfeitas com os serviços de apoio das suas residências. No caso das residências exclusivamente femininas, e tendo em conta que estes aspetos tal como evidenciam alguns autores (Najib, Yusof, & Zainul, 2011; Yusof et al., 2012), tendem a melhorar o nível de satisfação global com as instalações da RU, estes serviços deverão ter, por parte dos técnicos, uma atenção redobrada ao nível da manutenção, na medida em que o seu mau funcionamento interfere com a dinâmica doméstica diária, como é por exemplo o abastecimento de água quente ou funcionamento dos elevadores.

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável **“escalão de idade”** não revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Dito isto, a hipótese A2 foi infirmada.

Em relação à satisfação com as instalações da residência e considerando a variável **“Tipologia de quarto”** (individuais ou duplos) verificaram-se existir diferenças estatisticamente significativas (ao nível da satisfação com os aspetos funcionais do quarto, em que os estudantes alojados nos quartos individuais tendiam a estar mais satisfeitos com o poder relaxar, estudar e descansar no quarto, com o poder receber amigos no seu quarto, entre outros. Os mesmos revelaram igualmente estar satisfeitos com os aspetos funcionais das salas de estudo, ou seja, com o nível de silêncio da sala de estudo, com o poder conversar na sala de estudo, etc. Salientamos que, no nosso estudo, os aspetos mais funcionais destas instalações permitem atividades um pouco mais particulares e privadas com níveis de ruído mais baixos o que poderá ser atenuado quando o alojamento é feito em quartos individuais. Esta escolha pelo quarto individual e apesar do custo ser mais elevado, é uma das causas que leva os estudantes muitas vezes a optar pelos alojamentos privados situados fora das RU (Moore, 2000; Oppewal et al., 2005). Ainda relativamente à tipologia dos quartos, ficou evidente que os estudantes alojados em quartos duplos se sentem mais satisfeitos com as instalações das casas de banho (WC). De salientar que os quartos individuais existentes nas RU dos SASUC nem sempre possuem casas de banho privativas. Como sabemos o fato de partilhar espaços, implica necessariamente ter de estar sensibilizado para as regras inerentes à partilha nomeadamente os aspetos relacionados com os cuidados domésticos assim como com o desenvolvimento de empatia para com o bem-estar do outro. O estudante alojado num quarto duplo tenderá mais facilmente a aceitar a partilha das instalações sanitárias, fato que poderá predispor ao aumento da satisfação com estas instalações. Sabemos que as instalações sanitárias integram um “pacote de instalações básico”, onde se inclui por exemplo o quarto, a cozinha, sala de refeições, sala de convívio e a lavandaria. O aumento da satisfação com os espaços partilhados, como é o caso das instalações sanitárias, acaba por ser, por vezes, determinante aquando quer da escolha do alojamento, quer da recomendação do alojamento (Amole, 2005, 2009b; Najib et al., 2011). De referir que estes resultados validaram a nossa **hipótese A3 como verdadeira**.

Quando analisadas as diferenças relativamente ao **“tempo de permanência na residência”** (Menos de 1 ano: entre 1 ano e 2 anos; entre 2 anos e 3 anos; mais de 3 anos),



o nosso estudo revelou existirem, apenas, diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com as instalações da sala de TV. Em que os estudantes a residirem há 1 ano ou menos de um ano no alojamento se sentiam mais satisfeitos com as instalações da sala de TV do que os seus colegas a residirem entre 1 ano e 2 anos na RU. Poderemos associar este resultado ao fato dos estudantes a residirem há menos tempo na RU procurarem, alguns, frequentar mais as salas comuns no sentido de conviverem mais com os colegas. Sabemos que um aparelho de televisão poderá funcionar como um elemento catalisador de convívio ou congregador de interesses. Muitas vezes e das nossa visitas, verificámos que o grande objetivo da sala de TV era funcionar como um local de interação e partilha de alguns momentos mais informais, que acabavam por potenciar a adaptação à residência, principalmente por parte dos alunos do 1º ano que mais valorizam os espaços comuns como é o caso das salas de TV (Ferraz, 2010; Komarraju et al., 2010). Com este nosso resultado podemos considerar a **hipótese A4 como sendo verdadeira**.

Quando analisadas as diferenças considerando a “**tipologia da residência**” (Mista, Masculina ou Feminina) o nosso estudo revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos (ex. acabamentos e cores dos móveis, decoração do quarto, segurança do quarto, etc.), com as instalações sanitárias (WC), com as instalações de lavandaria, com as instalações de cozinha, com os aspetos funcionais da sala de estudo (ex. conversar na sala de estudo, nível de silêncio, número de pessoas que partilham a sala de estudo, etc.), com as instalações do *hall* de entrada e ao nível da satisfação com os serviços de apoio disponibilizados na RU (ex. parques estacionamento, abastecimento de água, instalações elétricas, etc.). Verificámos que os estudantes alojados nas residências de ocupação mista relevaram sentir-se mais satisfeitos do que os residentes alojados em RU de ocupação exclusivamente feminina ou exclusivamente masculina em todas as áreas anteriormente referidas. Esta tendência foi apenas alterada relativamente aos aspetos estruturais da sala de estudo (ex. número de mesas de estudo e cadeiras, adequação das tomadas de energia, adequação da iluminação, etc.) para os quais os resultados apontaram sentimentos de maior satisfação por parte dos estudantes alojados em RU de ocupação exclusivamente masculina. A nossa perceção destes resultados indica uma forte tendência para o aumento da satisfação com as instalações das RU nos estudantes alojados nas residências de ocupação universal, autodenominada pelas instituições de mista. Sem esta diferenciação baseada no binómio de género, masculino e feminino, os serviços tendem a optar por

soluções quer construtivas quer de equipamentos mais versáteis e ecléticas. Para além disto, estas residências, de ocupação universal, tendem a aumentar a proximidade do estudante com a diversidade dos seus pares, o que por si só complementa a ação educativa e formativa da IES (Queirós, 2017). Estes resultados vieram validar a **hipótese A5 como verdadeira**.

A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “**Dinheiro mensal**” (Suficiente ou Insuficiente) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos (ex. decoração do quarto, capacidade do guarda-roupa, segurança do quarto, etc.), com as instalações sanitárias (WC), com as instalações de cozinha, tal como ao nível da satisfação com os serviços de apoio e das regras de convivência. Ficou verificado através destes resultados que os estudantes com dinheiro suficiente para fazer face às suas despesas mensais se sentem mais satisfeitos com as instalações que acima mencionamos. Apesar de sabermos que uma boa parte dos custos fixos mensais são as rendas dos alojamentos, o fato do estudante possuir uma rede financeira mais ou menos sólida permite-lhe, aquando da escolha do alojamento, ajustar as suas exigências de habitação à oferta existente sem ter de vincular essa escolha aos preços das rendas. Acreditamos que uma situação financeira que seja suficiente para fazer face às despesas mensais, nomeadamente aos custos das rendas, permite aos estudantes aumentar o nível de exigência das suas escolhas de alojamento satisfazendo as suas preferências de habitação e consequentemente aumentando a sua satisfação com as instalações das RU (Khozaei et al., 2012; Khozaei, Ayub, et al., 2010; Oppewal et al., 2005; D. Wang & Li, 2006). Os nossos resultados permitiram validar a **hipótese A6 considerando-a como verdadeira**.

No que diz respeito à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Ciclo de estudos” (Licenciatura ou Mestrado) verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo (ex. conversar na sala de estudo, nível de silêncio, número de pessoas que partilham a sala de estudo, etc.). Relativamente a estes aspetos funcionais da sala de estudo verificamos que os estudantes da licenciatura referiram sentir-se mais satisfeitos que os colegas de mestrado. Aquando da escolha do alojamento sabemos que os estudantes da licenciatura têm algumas expectativas relativamente às comodidades oferecidas pelas RU (La Roche et al., 2010). De modo que o fato de uma residência possuir uma sala de estudo poderá

influenciar a escolha do estudante, principalmente o que ingressa na licenciatura, em detrimento desta residência oferecer ou não uma área que permita o estudo ou uma sala exclusiva para o estudo. Para além disso o estudante da licenciatura e principalmente durante o primeiro ano terá de se adaptar à sua nova realidade assim como ao funcionamento dos serviços disponibilizados (Bibliotecas, centros de cópias, etc.) quer pela universidade, quer pela sua própria faculdade. Ao longo das nossas visitas ficou igualmente patente que certas licenciaturas que tenham exigências mais práticas ao nível da criação e desenvolvimento de trabalhos que muitas vezes são realizados em grupo como é o caso, por exemplo da arquitetura, da animação sociocultural, entre outras, beneficiavam com o fato da residência possuir sala de estudo ou área de estudo no qual os estudantes pudessem para além de receber os colegas dispor os seus trabalhos. Sabemos igualmente que o estudante da licenciatura que acaba de entrar na faculdade, para além das suas responsabilidades académicas, tem ainda a tarefa de se apropriar e adaptar-se a esta nova realidade que certamente exercerá influencia no seu desenvolvimento social (Ferraz, 2010). Áreas comuns, como as salas de estudo, que permitam trabalhos em grupo ou que disponibilizem equipamentos para o desenvolvimento de atividades mais lúdica parecem-nos perspectivas de projeto a ter em conta. Os resultados obtidos validaram a nossa **hipótese A7 como sendo verdadeira**.

As análises diferenciais efetuadas de seguida reportam-se às secções B, C, D e E do protocolo permitiram evidenciar diferenças estatisticamente significativas relativamente às variáveis independentes atrás apontadas (Sexo do estudante, o escalão de idade, tipologia do quarto, tempo de permanência, tipologia das residências, dinheiro mensal e ciclo de estudos).

Deste modo a análise diferencial efetuada relativamente às secções do protocolo acima referidas, considerando a variável “**sexo**” revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica (EACRA- F2) em que se verificou que as estudantes se sentem mais realizadas academicamente do que os seus colegas (**Hipótese B8- Verdadeira**). Foram observadas igualmente diferenças significativas ao nível da resiliência específica nomeadamente e apenas no domínio de “autopreservação”. Neste domínio da resiliência global, os estudantes puderam expressar o seu nível de concordância com frases tais como, e a título de exemplo, “Perante situações difíceis consigo levantar-me sozinho” ou “Todas as semanas faço coisas divertidas e que são relaxantes para mim” ou ainda “Estou envolvido em atividades extracurriculares (pelo

menos uma vez por semana) (Leary & DeRosier, 2012). Estes itens evidenciam que os estudantes do sexo masculino alojados nas RU dos SASUC revelaram possuir mais competências individuais para durante momentos de stresse conseguirem manter uma vida saudável e equilibrada, na medida em que percebem a necessidade de procurar estratégias de *coping* (Recurso aos amigos, capacidade para se desvincular da situação e analisá-la, desenvolver atividades do seu agrado, etc.) para deste modo tentar prevenir impactos psicológicos negativos (Secção E- MRF2) (**Hipótese E1- Verdadeira**).

A análise diferencial efetuada considerando a variável “**Escalão de Idade**” revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível do Autoconceito académico (Secção B-EACRA – F1) em que os estudantes com mais de 25 anos revelaram ter autoconceito académico mais positivo do que os colegas com menos de 22 anos. No que diz respeito à autoimagem académica (Secção B- EAIA) os estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos evidenciaram possuir autoimagem académica mais positiva que os colegas com menos de 22 anos. **As hipóteses B9 e B2 podem, portanto, ser consideradas como verdadeiras.**

Sabemos que o autoconceito e a autoimagem possuem uma natureza dinâmica. São conceitos que se desenvolvem em várias áreas e ao longo da vida dos indivíduos. Os nossos resultados validam exatamente o aspeto dinâmico e temporal dos conceitos na medida em que verificámos que os estudantes mais velhos tendem a identificar-se mais com os contextos que os rodeiam assim como a entender melhor o papel que desempenham neles. Estes estudantes já protagonizaram várias situações nestes contextos universitários que lhes permitiram desenvolver competências pessoais e sociais que influenciaram a sua postura perante as várias áreas da sua vida (Social, física, familiar, académica, etc.) assim como o seu autoconceito neste caso na área académica (Bzuneck et al., 2014; Campira et al., 2015a; Campira, 2016; Campira et al., 2015b; Cazalla-Luna & Molero, 2013; Faria & Santos, 2006; Neves & Faria, 2009; Oyserman et al., 2012; Pipa & Peixoto, 2014; Pullmann & Allik, 2008). É o tempo e consequentemente a idade, que permite ao estudante, inserido nos vários contextos universitários, observar as suas potencialidades, as suas emoções, perceber as suas limitações e desafios, motivações, as suas inseguranças assim como os seus objetivos. Permite finalmente adquirir “experiência de vida” universitária alicerçando no indivíduo a compreensão de si próprio (Mosquera, 1983; Mosquera & Stobäus, 2006; Pedro et al., 2016; Woodward, 2014)

Assim e prosseguindo com o resumo das análises diferenciais efetuadas, e considerando a variável “**Tipologia dos Quartos**”, observámos a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica (Secção B – EACRA-F2), da autoimagem académica (Secção B – EAIA) e ao nível da autopreservação (Secção E- MRF2). Os resultados, que validaram as **nossas hipóteses B10, B3 e E3 como sendo verdadeiras**, apontaram no sentido de os estudantes alojados em quartos individuais possuírem melhor autoimagem académica, maior resiliência na dimensão de autopreservação e de evidenciarem mais realizações académicas.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “**Dinheiro Mensal**” (Suficiente ou Insuficiente) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível da qualidade de vida (Secção C - EUROHIS-Qol 8) e ao nível da autopreservação (Secção E- MRF2). As **hipóteses C6 e E6 foram consideradas, portanto, verdadeiras**. As condições financeiras de que o estudante dispõe exercem na sua qualidade de vida uma influência bastante significativa. Os estudantes da nossa amostra que revelaram ter a perceção de uma vida financeira como sendo suficiente para fazer face às suas despesas mensais evidenciaram níveis mais elevados de qualidade de vida assim como de resiliência na sua dimensão de autopreservação.

A análise diferencial efetuada relativamente às restantes secções do protocolo considerando a variável “**Ciclo de Estudo**” permitiu observar diferenças estatisticamente significativas ao nível da realização académica (Secção B- EACRA- F2), da autoimagem académica (Secção B -EAIA) e ao nível da autopreservação (Secção E- Fator MRF2). As hipóteses **B14, B7 e E7 foram todas consideradas como sendo verdadeiras**. Assim, os estudantes de mestrado evidenciaram possuir uma realização académica, uma autoimagem e um sentido de autopreservação superiores aos colegas de licenciatura. Verificamos que os estudantes que frequentem ciclos de estudos mais avançados tal como o mestrado possuem evidências práticas de realizações académicas bem-sucedidas, tais como por exemplo a conclusão da licenciatura, estas “conquistas académicas” promovem o aumento da autoimagem académica positivando-a. Ou seja, os estudantes já foram validando em si o seu “Eu académico” percebendo o seu potencial como eficaz para atingir os seus objetivos académicos. Para além disso os estudantes em ciclos de estudo mais avançados já se adaptaram de modo a conseguirem, dentro dos contextos envolventes, preservar-se física e psicologicamente.

As restantes 23 hipóteses (B1, B4, B5, B6, B11, B12, B13, C1, C2, C3, C4, C5, C7, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E2, E4 e E5), não foram mencionadas nos parágrafos anteriores por terem sido consideradas, face aos nossos resultados, como falsas.

O nosso questionamento inicial visava igualmente compreender o modo como estas variáveis explicavam a qualidade de vida dos estudantes residentes na RU dos SASUC. Para isso foi desenvolvido um modelo de *path analysis*. Com o nosso modelo procurámos, inicialmente, evidenciar as dimensões e os indicadores que permitissem explicar a qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC.

A elaboração do modelo foi feita, inicialmente, com base numa triagem das variáveis envolvidas através da execução prévia de estudos de regressão.

As nossas visitas às 13 residências do estudo revelaram a variedade arquitetónica e estrutural das residências. Assim e aquando das nossas análises estatísticas nomeadamente os estudos de regressão, optamos por realizar as análises considerando apenas um conjunto de instalações básico (Instalações do quarto, instalações sanitárias, as da lavandaria e as da cozinha (nesta incluímos as instalações de sala de refeições e dispensa) e existente em todas as residências. A primeira regressão procurou analisar as variáveis predictoras do índice de satisfação global. Observamos que nem a idade e nem o sexo funcionaram como predictoras do índice de satisfação global. No entanto e de todas as áreas envolvidas na análise, as instalações do quarto, principalmente os aspetos funcionais do mesmo, surgiram como únicas e fortes predictoras do índice de satisfação global evidenciando que aspetos mais direcionados para atividades como o estudar no quarto, dormir no quarto, relaxar e descansar no quarto ou mesmo receber amigos no quarto influenciam fortemente a qualidade de vida dos residentes. Este espaço dentro das residências corresponde ao espaço mais privado do edifício no qual o estudante se relaciona com aqueles com quem desenvolveu afinidades, é o espaço onde se espelha a sua identidade. O quarto, para além de permitir recolhimento assim como alguma margem para poder decidir com quem se partilha ou não, é um espaço ou “território” de organização fixa com objetivos bem definidos e limites assumidos por todos (Hall, 1986; Queirós, 2017).

Numa outra análise, mas desta vez tendo como variável de critério a qualidade de vida (EUROHISQoL), pudemos observar que esta variável se correlaciona de forma direta e moderada a forte com as variáveis de resiliência. Assim ao avançarmos com as

análises e incluindo, para além das variáveis de resiliência, as variáveis de satisfação com as instalações (ISG e Quarto F2), as análises revelaram uma regressão linear mais explicativa da variância dos resultados da variável critério, evidenciando como preditores da qualidade de vida a idade, a resiliência global (ER10), dois fatores da resiliência específica (MRF2 e MRF4), a autoimagem académica (EAIA), o índice de satisfação global com as instalações da RU (ISG) e a satisfação com os aspetos funcionais do quarto da RU (QuartoF2). Estes resultados permitem-nos validar o caráter subjetivo e ambíguo do conceito de qualidade de vida. É um conceito volátil na medida em que depende das experiências de vida, das atividades profissionais desenvolvidas, das realizações pessoais e das circunstâncias nas quais se desenvolveram, e do desempenho ao longo da vida. Assim parece-nos natural que a resiliência desempenhe aqui um papel importante na medida em que encaixa no caráter subjetivo da definição do próprio conceito de qualidade de vida (Nordenfelt, 1994). No que diz respeito aos resultados obtidos relativamente à variável de critério, qualidade de vida, e neste contexto universitário podemos observar que os nossos resultados validam a definição apontada por alguns autores que a referenciam como tendo duas componentes a da avaliação cognitiva da vida universitária que inclui a satisfação das necessidades do estudante e o domínio da frequência com que decorrem experiências afetivas (emoções positivas) durante o percurso académico (Hassan, 2011; Sirgy et al., 2007). Ou seja, verificámos aqui a forte presença dos aspetos pessoais e de resiliência assim como os aspetos mais académicos da vida do estudante. As variáveis emergentes das análises de correlação e regressão permitiram a construção do modelo de *path analysis*.

A construção do modelo envolveu, portanto, o índice de satisfação global, a qualidade de vida dos estudantes, as duas dimensões do quarto (Estrutura e funcionalidade), a autoimagem académica, a resiliência global e duas das quatro dimensões da resiliência específica, nomeadamente a dimensão da auto-preservação (MRF2) e a das conexões sociais (MRF4). A análise do modelo permitiu concluir que a satisfação com os aspetos mais estruturais do quarto que aqui considerámos como sendo a decoração do quarto, o tipo de cama, acabamentos e cores dos móveis, etc., não possui um efeito significativo na qualidade de vida dos residentes nas RU dos SASUC. Contrariamente a isto, a satisfação com os aspetos funcionais do quarto, tais como a privacidade do quarto, estudar no quarto, receber amigos no quarto, dormir no quarto, etc., para além de explicarem cerca de um quarto da satisfação global com as instalações

da RU, funcionam como preditores da qualidade de vida dos residentes das RU dos SASUC. Este resultado aponta para a necessidade de projetar quartos equipados como sendo espaços que permitam aos estudantes o recolhimento e o desenvolvimento de atividades mais privadas em que se preserve a privacidade de cada um. Este espaço ou esta envolvente física deve possuir características no qual se permita o tempo da intimidade que é essencial no sentido da procura de um equilíbrio entre o “Eu comigo” ou o “Eu com os outros”. Ou seja, um espaço em que o estudante tenha a possibilidade de se sentir idêntico, mas sem para isso deixar de sentir-se único na sua essência.

Entretanto o nosso modelo evidenciou que, no que diz respeito à qualidade de vida dos residentes das RU, a autoimagem académica é responsável por explicar a maior parte da variação dos resultados. Este nosso resultado permite-nos formular deduções que se baseiam nas obtidas por Hassan et al. (2016) na medida em que nos seus estudos verificaram que os estudantes que possuem autoimagens académicas elevadas tendem a ser corajosos e a tentar novas atividades e novas situações pois sentem a segurança neles próprios necessária para prosseguir. Esta característica verifica-se ser determinante quando se trata da avaliação positiva da qualidade de vida do estudante residente e da sua adaptação na RU. Um estudante com autoimagem positivada tenderá a perceber a sua qualidade de vida na residência como sendo mais elevada.

Para além da autoimagem académica também as variáveis da resiliência global (ER), da satisfação global com as instalações, da resiliência específica (MRF) nomeadamente e apenas as dimensões da capacidade de Autopreservação do estudante e da sua capacidade para estabelecer conexões sociais se alinharam como preditores da qualidade de vida do residente. Este resultado reflete as deduções de Cowen (2000) na medida em que o autor aponta a interação do indivíduo com o meio que o envolve como um forte preditor da resiliência desse indivíduo. Ou seja, indivíduos ou estudantes mais resilientes possuem interações com os ambientes mais positivas o que, e tendo em conta os nossos resultados, aumenta a sua qualidade de vida. No que diz respeito às conexões sociais, as nossas conclusões apontam para a importância das interações e conexões sociais com os membros das universidades das faculdades ou mesmo dos colegas residentes. Estes contatos informais entre residentes tendem a funcionar no sentido de fortalecer a adaptação e acolhimento dos novos estudantes às residências.

Espaços de convívio que permitam estas interações, são muito valorizados principalmente nos estudantes dos primeiros anos em que os espaços comuns tais como as salas de TV



são polos de aglomeração e motivos para conviver dentro das residências (Ferraz, 2010). Deste modo, as residências que proporcionem espaços nos quais possam ocorrer interações informais entre colegas universitários tendem a concorrer para o aumento da satisfação dos estudantes e consequente aumento da qualidade de vida dos alojados (Ferraz, 2010; Komarraju et al., 2010; Pedro, 2013).

Aproximando-nos das considerações finais deste trabalho, gostaríamos de recordar que esta investigação nos afigura, produto dos seus resultados, como um contributo para compreender a forma como a qualidade de vida dos estudantes alojados nas residências dos SASUC pode ser explicada pela satisfação que os mesmos percecionam relativamente a viver nas suas residências, incluindo nessa explicação fatores como a resiliência e o desempenho académico. Pudemos entender dos nossos resultados que **a qualidade de vida dos residentes está muito correlacionada com a autoimagem académica que estes possuem, com a sua capacidade resiliente, com as conexões sociais que estabelece e com a capacidade de autopreservação que demonstra.**

O nosso estudo fornece uma **nova perspetiva relativamente à forma como o espaço ou ambiente construído ou envolvente física pode ser pensado para as RU.** A nossa intenção não é apontar soluções arquitetónicas. Apenas quisemos contribuir para acrescentar um olhar, assim como uma perspetiva diferenciada relativamente ao tema.

O desenvolvimento do setor do alojamento universitário está de mão dada com a globalização assim como com a internacionalização do ensino superior. Dito isto o nível de exigência estabelecido à priori, pelos estudantes e respetivas famílias, ao que às instalações diz respeito, tende a impelir os decisores a ponderar fornecer propostas de alojamento assim como de serviços modernos e adequados às expetativas dos seus “clientes”. A experiência de intercâmbio de estudantes tornou-se bastante comum e necessária. Esta interação estudantil internacional aproximou povos trazendo perspetivas diferenciadas relativamente às culturas de acolhimento. Estes intercâmbios trouxeram a partilha de conhecimentos, de experiências, de hábitos, de saberes assim como de múltiplas possibilidades em várias áreas, nomeadamente na interação e uso das envolventes físicas. Estes espaços universitários assumiram uma importância inclusivamente ao nível das economias locais por impulsionarem o aparecimento de pequenos comércios com fornecimento de serviços muito direcionados para o estudante

universitário. A mobilidade dos estudantes reforça a necessidade por parte das entidades públicas de produtos de qualidade superior.

**Os instrumentos apresentados nesta investigação**, de que são exemplo as escalas do ISIRU, irão permitir aos serviços avaliar e monitorar os níveis de satisfação dos residentes com as instalações e assim apoiar, os serviços e os decisores, na criação e desenvolvimento de estratégias mais específicas que visem elevar os níveis de satisfação e consequentemente a qualidade de vida dos estudantes.

Fruto dos instrumentos agora disponíveis e achados empíricos, é possível pensar um conjunto de propostas que passam pelo desenvolvimento de novos estudos e pelo desenvolvimento de novas intervenções em contexto de RU, sobretudo com novas ofertas de programas de capacitação para todos os seus colaboradores de modo a aumentar a sua sensibilidade e responsividade face às necessidades diferenciadas de estudantes residentes.

Também gostaríamos de reforçar a importância de medidas, algumas já existentes, de capacitação dos responsáveis das residências, numa lógica formativa empoderadora para identificação de necessidades e elementos em torno dos quais, agora sabemos, haver mais probabilidade de satisfação ou insatisfação. A capacitação com emissão de certificado em articulação com os próprios currículos e, portanto, veiculada com o apoio de cada faculdade seria uma forma de mostrar a importância que se dá ao bem-estar de todos/as promovido por todos/as.

Numa lógica de intervenção de acordo com o referencial de avaliação que se revelou explicativo da qualidade de vida dos estudantes das RU, o investimento em torno de uma capacitação ou educação para a resiliência, que contemplasse aspetos gerais e universais da resiliência e aspetos especificamente académicos e contextuais poderiam marcar a diferença da atuação dos estudantes face às exigências, pressões e adversidades da sua vida académica, pessoal e social.

Outra área passível de investimento, para que apontam os nossos resultados, seria o desenvolvimento de competências pessoais mais práticas nomeadamente ao nível da gestão diária em termos de autocuidado e autopreservação, gestão doméstica e organização pessoal. Assumir a liderança da sua vida tendo por base as características de cada indivíduo. Desenvolvimento de programas que apresentem técnicas de diminuição de stresse e de apropriação do ser. Estes programas poderão assentar sobre técnicas de

role play, técnicas de escuta ativa, dicas para redução de stresse e ansiedade. Atendendo a que a autoimagem académica surge aqui como o principal preditor da qualidade de vida dos residentes as formações baseadas em técnicas de treino de métodos de estudo que possam melhorar quer a imagem que o estudante possui de si enquanto estudante assim como aperfeiçoar o seu método de estudo. Afinal o fim último será sempre o de adquirir um diploma e avançar para a vida ativa.

Ainda os nossos resultados, permitem equacionar propostas de intervenção capacitantes em termos de captação, por parte dos estudantes de apoios diversificados e, sobretudo, suporte social proveniente das suas conexões e relacionamentos sociais dentro das RU. A existência de programas de treino de competências de ajuda e pedido de ajuda, que sensibilizem para a importância das interações positivas, apoiantes e reparadoras, dentro das RU.

Ainda, no sentido de fazer emergir entre os estudantes “o melhor” de cada indivíduo seria ainda suportado pelos resultados desta investigação, a área de intervenção em Cidadania em contexto de RU (Simões, 2018), no sentido de formar para a aceitação da diferença e promoção da diversidade assim como de promover a interação positiva ou convivência enquanto fatores de prevenção, mediação e resolução de conflitos, resultando em comportamentos mais positivos que visem o respeito mútuo e apelem aos valores de cidadania (Conselho de Ação Social da Universidade de Coimbra, 2016, p. 21)

Apesar de não ser esse o foco das nossas questões e hipóteses de investigação, foi-nos permitido apontar igualmente alguns aspetos arquitetónicos que nos parecem ter emergido deste estudo nomeadamente o desenvolvimento de espaços comuns que permitam alguma interação entre os residentes sem diminuir o sentido do particular e do privado. Espaços comuns com o potencial de coletivo e de particular que permitam a inclusão e o acolhimento natural, nomeadamente as cozinhas, salas de refeição, ou mesmo casas de banho, que acomodem e salvaguardem o respeito pelo privado assim como pelos objetos pessoais de cada residente. Espaços “de todos” cuja função e estrutura se “decifre” naturalmente e reúna consenso, entre todos os que os utilizam, principalmente relativamente à atribuição de zonas específicas para a realização das atividades domésticas.

Sabemos dos nossos resultados que os espaços de maior contato ou interação (Cozinhas, salas de refeições e casas de banho) evidenciaram maiores probabilidades de

ocorrência de conflitos. Estes espaços, como por exemplo a cozinha, correlacionam-se forte e positivamente com o índice de satisfação global com as instalações. Assim quanto mais satisfeitos estiverem os residentes com as instalações de cozinha mais satisfeitos estarão globalmente relativamente a viver na sua residência. Consequentemente, quanto mais satisfeitos estiverem globalmente com as instalações da RU, mais aumentam a sua qualidade de vida. Espaços nos quais existam equipamentos suficientes, zonas de tratamento de alimentos adequadas ao número de pessoas que as utilizam, assim como zonas de arrumação satisfatórias e seguras tenderão a diminuir, a nosso ver, alguns atritos domésticos.

A salvaguarda do cumprimento das regras de convivência nas residências, por parte dos residentes, tem impacto na satisfação com as instalações. Falamos nomeadamente no respeito pelas regras e horas de silêncio na residência. Esta regra é uma com as quais os residentes mais se sentem insatisfeitos. Este dado remete-nos para um aspeto mais construtivo no sentido do reforço das estruturas construtivas para a insonorização quer dos elementos verticais (Paredes interiores) quer dos horizontais (Lajes) principalmente em espaços de convívio ou maior aglomeração de residentes.

No que diz respeito a futuras investigações somos da opinião que este tipo de investigação deva ser replicado através de estudos comparativos quer entre várias outras universidades nacionais, quer entre universidades estrangeiras. Acreditamos que estudos comparativos possam fazer emergir questionamentos e ponderações que conduzam à aplicação de soluções eficazes e provavelmente economicamente mais rentáveis.

“O uso” da casa e neste caso da residência precisa ser pensada ao pormenor. O espaço habitado quando é privado recolhe e acolhe o que temos de mais particular. O espaço público recolhe e acolhe de uma forma mais ou menos aleatória os vários privados que criam particulares e moldam novos coletivos. Ilumina-se deste modo a importância do “pensar” estes espaços universitários. Pensamos ser importante estimular o ambiente familiar nas RU de modo a permitir a integração, a satisfação e o sucesso dos residentes, no período em que frequentam a Universidade e se preparam para a vida ativa. E tudo isto pode acontecer da forma mais natural possível de modo a ser acomodado como uma experiência significativa na vida do estudante.

## Capítulo 7. Conclusões

---

### 7.1 Principais conclusões

Assim este capítulo será organizado em torno das principais limitações, pontos fortes, incluirá a elaboração de uma proposta de referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida e implicações para estudos futuros. Estas linhas orientadoras visam promover a qualidade de vida dos estudantes alojados nas residências dos SASUC, contribuir para a construção de programas de apoio ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas, e permitir fundamentar a definição de estratégias de gestão que aumentem a qualidade dos espaços disponibilizados (RU).

Neste capítulo, relembremos igualmente o objetivo geral desta investigação: contribuir para a compreensão e avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC. Queremos igualmente retomar os objetivos específicos delineados para esta investigação: **Objetivo 1** - Especificar as dimensões e os indicadores subjetivos e objetivos a incluir no referencial de avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU; **Objetivo 2** - Construir e validar um instrumento de avaliação que integre as dimensões e os indicadores do referencial desenvolvido e que permita a avaliação e correlação desses múltiplos indicadores associados às várias dimensões consideradas no referencial da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU; **Objetivo 3**- Traduzir , adaptar e validar “*Satisfaction Scale with Student Housing facilities*” (Najib, Yusof, & Abidin, 2011); **Objetivo 4**- Aplicar o referencial e os respetivos instrumentos de avaliação a um conjunto de 13 RU dos serviços de ação social da Universidade de Coimbra; **Objetivo 5**- Desenvolver um modelo explicativo da qualidade de vida do estudante alojado nas RU dos SASUC tendo em conta o desempenho académico do estudante que vive nas RU, integrando variáveis de qualidade de vida e de satisfação com as instalações assim como as variáveis de resiliência; **Objetivo 6**- Disponibilizar instrumentos de avaliação da qualidade de vida do estudante a viver nas RU; **Objetivo 7**- Testar um modelo multidimensional explicativo do conjunto de indicadores que se constituem como medidas de avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC; **Objetivo 8**- Apresentar recomendações aos decisores no âmbito da gestão e planeamento das RU ;**Objetivo 9** - Efetuar análises estatísticas descritivas e inferenciais das variáveis dependentes em função das características sociodemográficas dos estudantes que integram a amostra. A partir dos objetivos criados para este estudo, refletiremos acerca dos principais resultados

alcançados, procurando contribuir para a sua compreensão integrada e refletir sobre a sua articulação com os conhecimentos que serviram de fundamentação a este trabalho de investigação.

Relativamente às **limitações** do nosso estudo podemos apontar a diversidade arquitetónica nomeadamente no tipo de espaços existentes ou não existentes (ex. sala de estudo, sala de convívio, ou sala de televisão) nas RU. Esta diversidade arquitetónica foi um desafio, principalmente ao nível da análise estatística na medida em que condicionou o tamanho das amostras disponíveis para os estudos envolvendo esses espaços. Outra das limitações que verificámos prende-se com o tamanho do protocolo utilizado na recolha dos dados. Apesar de uma taxa de penetração na população bastante razoável (55.67%) percebemos que a extensão do protocolo desinteressou alguns residentes desmotivando-os para a participação no estudo, assim como o fato de este ter sido entregue em época de exames finais, em que alguns estudantes deixaram as residências durante esse período regressando às suas casas de família afim de se prepararem para os exames.

## 7.2 Implicações

Esta investigação teve como principal **ponto forte** o fato de ser inovadora e pioneira no nosso país. Ou seja, a nossa pesquisa não revelou existir em Portugal nenhum estudo com estas características, envolvendo este conjunto de variáveis. A pertinência do tema parece-nos ter sido igualmente um ponto positivo na medida em que cada vez mais se debate as condições das instalações dos alojamentos para estudantes universitários.

O desenvolvimento de um instrumento de avaliação e monitorização (PAQvER-SASUC), parece-nos ser igualmente um ponto forte por permitir a recolha de dados e informações uteis quer ao nível da qualidade de vida dos residentes, mas também permitir avaliar de forma mais minuciosa a satisfação com as instalações das várias áreas do alojamento. O ISIRU, que avalia a satisfação com as instalações disponibilizadas nas RU, permite trabalhar com as suas escalas isoladamente. O que constitui a nosso ver um recurso acessível e rápido na avaliação de uma área específica da residência (ex. o quarto, instalação sanitária, cozinha, etc.).

Acreditamos que esta nossa investigação poderá trazer uma perspetiva diferenciada na forma como se encaram as dinâmicas domésticas nas RU dos SASUC,

assim como, levantar alguns questionamentos ao nível da gestão dos próprios espaços e dos serviços de apoio disponibilizados pelos mesmos.

O nosso estudo revelou que grande parte da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC reside no fato da autoimagem académica dos estudantes ser elevada, tal como a sua resiliência, sua capacidade de desenvolver conexões sociais, e o seu sentido de auto-preservação. Deste modo, no que diz respeito á contribuição deste estudo para o aumento da qualidade de vida dos estudantes alojados, poderemos apontar algumas das nossas conclusões como alicerce para a criação e o desenvolvimento de programas de intervenção, quer ao nível das competências académicas, dos métodos de estudo, quer ao nível das competências pessoais e interpessoais e da gestão de stresse (Pereira et al., 2008).

Estes programas de intervenção, no nosso entender, poderão assumir um carácter obrigatório aquando da entrada do residente pela primeira vez no alojamento assim como poderão ter carácter facultativo, visando apenas acrescentar valor curricular ao estudante. Os *workshops*, as formações, as palestras de sensibilização, entre outros formatos, poderão ser oferecidas pelos serviços de ação social em articulação com as faculdades ou a comunidade. Através destes meios visar-se-ia “empoderar” os indivíduos permitindo-lhes desenvolver ferramentas que lhes sejam uteis para a sua vida académica assim como, para a sua vida pessoal e profissional futura.

Tendo em conta as condicionantes financeiras a que as universidades portuguesas devem fazer face, fica cada vez mais evidente a necessidade de aliciar, através de serviços de qualidade, mais estudantes assim como manter os níveis de satisfação dos já existentes. As IES necessitam de estratégias de gestão que visem a modernização das suas infraestruturas e a adequação dos seus serviços. Com o objetivo duplo de garantir a satisfação das necessidades dos estudantes proporcionando experiências que permitam a criação de laços afetivos que perdurem depois do período universitário estendendo-se para a vida profissional ativa.

No que diz respeito aos aspetos mais técnicos da residência, os estudantes do nosso estudo revelaram sentir-se insatisfeitos com alguns serviços nomeadamente a não existência de circuitos fechados ou de sistemas de vigilância, de securitas ou guardas de serviço. Este aspeto da segurança parece-nos importante e queremos aqui apontá-lo como um serviço a desenvolver principalmente em residências mais numerosas nas quais o

volume de entrada e saída de estudantes é elevado. Nestes casos, esta é uma questão importante para que os residentes de forma a que possam experienciar uma sensação de proteção de bens e segurança de pessoas.

Os espaços comuns e bastante partilhados como é o caso das cozinhas ou casas de banho necessitam de locais bem definidos em termos de organização das zonas de arrumação assim como adequação de equipamentos quer em número quer ao nível da funcionalidade. O nosso estudo revelou que os estudantes apontavam o excessivo número de residentes para o reduzido número de equipamentos nomeadamente frigoríficos ou mesmo o reduzido número de mesas e cadeiras particularmente nas horas das refeições principais. Pareceu-nos também evidente a insatisfação dos residentes com o mobiliário e a decoração, com as cores dos móveis de algumas áreas nomeadamente os do quarto. Algumas particularidades tais como conseguir trazer amigos para as refeições foi apontado como sendo um item insatisfatório. Assim podemos perceber que os espaços necessitam de ponderação ao nível das dinâmicas que irão acolher. Ou seja, a funcionalidade dos espaços assim como a sua versatilidade deverão ser tidas em conta aquando do desenvolvimento de projeto. Uma área de tratamento de roupas, por exemplo, que possibilite a execução da tarefa doméstica sem constrangimentos pode aquando da escolha da residência funcionar como um argumento a favor. Cozinhas bem equipadas em que se possa arrumar de forma individualizada e segura os alimentos de cada residente também funcionará como argumento facilitador da escolha. O aspeto decorativo dos espaços também não deve ser descurado e sim pensado. A satisfação com a estética da envolvente dos espaços comuns ao nível dos aspetos decorativos foi um dos itens apontados como insatisfatórios pelos residentes. Consideramos que estes pormenores devam ser ponderados no sentido de harmonizar estas áreas do alojamento nas quais se reúnem os residentes.

Das conversas que fomos estabelecendo aquando das nossas visitas às residências assim como dos resultados do nosso estudo verificámos que os estudantes alojados nas RU dos SASUC presam muito o cumprimento das regras de convivência existentes nas suas residências, nomeadamente o respeito pelas horas de silêncio. O respeito pelas regras assim como o seu cumprimento parece-nos ser essencial ao bom funcionamento da residência. A evidência da existência de placards informativos, colocados em zonas facilmente visíveis por todos os residentes, com as regras elaboradas de forma simples e direta foi apontada como sendo útil. No entanto a sensibilização para a compreensão e o



cumprimento das regras de convivência da residência foram apontados como diálogos a ter com regularidade com os residentes e entre os residentes.

A investigação revelou igualmente que os espaços comuns tais como cozinhas, salas de refeições, dispensas e instalações sanitárias verificam níveis de tensão e conflito um pouco mais elevados do que os outros espaços. Deste modo consideramos fazer todo o sentido programas de treino de competências que atuem ao nível da sensibilização e transformação dos determinantes de comportamentos geradores de conflitos entre residentes. As questões da manutenção dos espaços comum limpos é inúmeras vezes apontado como um dos geradores de conflito entre os residentes. Assim, faz todo sentido o desenvolvimento de sessões de esclarecimento, de sensibilização e treino de competências domésticas. As vivências familiares, os costumes e os hábitos domésticos dos estudantes residentes ficam expostos quando os mesmos dividem espaços. Estas interações veem por vezes destapar vulnerabilidades que, se mal canalizadas, podem inflamar alguns conflitos diários.

O nosso estudo demonstrou igualmente que dois dos itens menos pontuados pelos estudantes nas suas respetivas escalas foram o baixo rendimento académico (EAIA) e a baixa autodisciplina (ER). Estes resultados descritivos sustentam a possibilidade do desenvolvimento de programas de formação mais práticos que envolvam a aquisição de técnicas e métodos de estudo.

Neste estudo foi testado um modelo estrutural que nos permitiu avaliar o impacto de variáveis de satisfação com as instalações, resiliência específica e global, e desempenho académico na qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC, e assim contribuir para a melhoria da compreensão sobre as dimensões e indicadores que avaliam essa qualidade de vida. Os resultados mostram que a qualidade de vida dos residentes é, em grande parte, influenciada pela autoimagem académica que os estudantes possuem. Embora também se tenha verificado que a qualidade de vida dos residentes possa ser explicada pela satisfação com as instalações disponibilizadas nas RU principalmente pelos aspetos mais funcionais do quarto, a resiliência alinha-se como uma das maiores preditoras da qualidade de vida. Aqui mais uma vez emerge a necessidade de sensibilizar, através da apresentação dos nossos resultados, todos os agentes envolvidos como é o caso dos corpos docentes das faculdades, das associações de estudantes, dos núcleos de apoio aos estudantes, dos serviços sociais das universidades, para o desenvolvimento de competências através de ferramentas que permitam tornar os estudantes emocionalmente

mais equilibrados, com soluções pessoais mais adequadas às situações, com capacidade de vislumbrar os seus problemas de uma forma realista ou seja indivíduos mais resilientes e academicamente mais eficazes. Estudar os espaços ou as residências ou os quartos nas residências faz hoje mais sentido do que nunca! Esta época *sui generis* que nos colocou a todos por detrás de máscaras e entre portas, fez emergir o espaço, a casa, a envolvente física como o palco do ou de um confinamento. O espaço veio mostrar a importância que tem no nosso dia a dia ao circunscrever novos modos de estar, ser, viver e sobretudo de conviver. Grande desafio este!? Aos espaços foi exigido que permitam um certo “distanciamento social” sem deixar, no entanto, que o Homem, que os usa, perca a proximidade e humanidade que tanto o nutre e suporta. Tem sido evidente a importância da pertença e apropriação do território. Cada um no seu quadrado! No entanto tem sido obrigatório gerir a interação social essencial ao progresso, ao crescimento e à evolução. Hoje mais do que nunca o particular e o coletivo dançam, embora ainda um pouco desordenados. Mas dançam com o objetivo de uma fluência doméstica, de uma concertação ou entendimento natural. A importância de se construírem “palcos de ação” que tal como o leito de um rio permitam que o caudal da criatividade humana flua, serena e consistentemente, parece-nos ser hoje o tema a ponderar.

### 7.3 Proposta de referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida

O nosso estudo evidenciou que a aprendizagem ao nível do ensino superior não emerge apenas dos conteúdos obtidos nas salas de aula. Este processo é contínuo e constante. Tudo quanto se vê, se sente, se escuta, se faz, tudo transmite algum estímulo que impele a aquisição de ferramentas e desenvolvimento de competências nos indivíduos. Dito isto todas as experiências espaciais se podem incluir nos processos na medida em que tendem a ser palcos desses mesmos processos. Organizar e aprender a utilizar os espaços permitindo que os indivíduos que os “usam” possam expressar a sua individualidade contribuindo para a criação de novos coletivos, parece-nos ser um propósito que ficou bem patente nos nossos resultados. Melhorar as experiências espaciais de modo a que o processo de ensino aprendizagem se faça de forma fluida e constante sem constrangimentos e impedimentos numa lógica de adaptação e respeito pela envolvente física seja ela uma sala de aula, uma biblioteca ou até mesmo uma residência universitária.

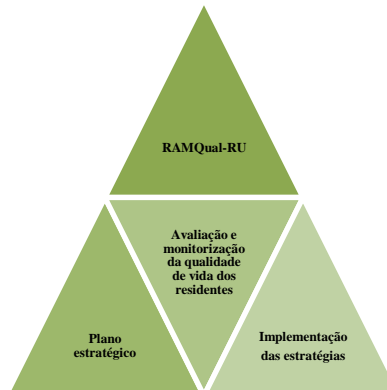
A proposta deste estudo, bem patente no seu título, remete para a elaboração de um referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU (RAMQual-RU) dos SASUC. Tendo por base os nossos resultados e as análises que deles fizemos, passamos de seguida a apontar algumas linhas orientadoras para o desenvolvimento e implementação do RAMQual-RU.

O exercício de avaliação implica a emissão de juízos de valor. Que no caso de uma avaliação baseada em normas requer o estabelecimento dos critérios específicos que orientam o processo afim de se diminuir a ambiguidade do mesmo. Ou seja é requerido o desenho do referencial de avaliação que forneça orientações aquando da emissão dos julgamentos de valor necessários ou seja, obriga a uma referencialização (Figari, 1996).

A nossa referencia, ou o nosso referente neste caso, é especificamente a qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU dos SASUC. O RAMQual-RU será o instrumento que irá permitir através dos seus componentes a análise e reflexão entre o distanciamento existente entre o estado final do referente e os resultados obtidos pelo objeto de análise.

No sentido de determinar a associação existente entre aquilo que é mostrado e avaliado através dos instrumentos e o que é desejável, é necessário estabelecer um processo de operacionalização ou seja, uma representação concreta por meio de critérios. Estes critérios são entendidos como descritores ou atributos importantes que podem ser mensuráveis por meio de escalas compostas por dimensões e indicadores. A estes correspondem características quantitativas ou qualitativas que fornecem informações sobre o estado ou as modificações de um determinado objeto de avaliação, no nosso caso as RU (Barreira, 2009). Por outras palavras entendemos os indicadores como sendo representações da variável a ser avaliada que devem servir como um guia para a recolha de informações. Assim o processo de avaliação e monitorização da qualidade de vida dos residentes irá centrar-se na convergência de 3 grandes eixos de atuação. Um dos eixos passa pela implementação do RAMQual-RU que deverá produzir informação relevante que sustente a definição de estratégias por parte dos serviços de ação social. Outro eixo será a elaboração de um plano estratégico que deva ser implementado no terceiro eixo de atuação (Fig. 8).

Fig. 8 Síntese esquemática do referencial de avaliação e monitorização da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU



Para a organização do processo de implementação do RAMQual-RU adaptamos ao nosso estudo as quatro fases (Quadro 15) apontadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) no modelo adotado para as auditorias institucionais (A3ES, 2016).

Antes de proceder á implementação propriamente dita, o gestor do processo de avaliação e monitorização deverá reunir com os responsáveis pela gestão dos alojamentos dos SASUC, com vista a descrever os procedimentos gerais do RAMQual-RU, a clarificar aspetos relativos à fase de autoavaliação e à documentação que deverá ser entregue pelos SASUC. No final de cada fase da implementação do RAMQual-RU o gestor do processo e os responsáveis pelos alojamentos deverão reunir para, se necessário, proceder a ajustes ou esclarecimentos extra sobre o mesmo.

Quadro 15: Fases do processo de implementação do RAMQual-RU

Fases do processo	Descrição
<b>Fase 1:</b> Execução de um relatório de autoavaliação com a colaboração dos SASUC	Este relatório visa fazer um levantamento das instalações e suas comodidades assim como dos serviços disponíveis existentes nas RU e das necessidades de melhoria.
<b>Fase 2:</b> Visitas <i>in loco</i> as residências por parte do gestor de procedimentos responsável pela implementação do RAMQual-RU	Nesta fase deverá ser aplicado aos estudantes alojados o PAQvER-SASUC. Os dados obtidos pelo protocolo deverão ser analisados estatisticamente
<b>Fase 3:</b> Elaboração de um relatório de análise do alojamento	Este relatório será elaborado com base quer nas análises da fase anterior quer com as informações obtidas na fase 1.

Fases do processo	Descrição
<b>Fase 4:</b> Divulgação do relatório	Apresentação do relatório aos responsáveis pelo alojamento e posterior publicação do mesmo

A Fase 4 da implementação do RAMQual-RU servirá de base para a elaboração de um Plano Estratégico (Fig.8) com metas e objetivos bem definidos para cada área de intervenção nos alojamentos. Este plano deverá incluir igualmente estudos de viabilidade económica referentes às necessidades de melhoria e manutenção apontadas no relatório da fase 4. No que diz respeito à implementação das estratégias (Fig.8) de manutenção e melhoria definidas no Plano Estratégico, estas deverão ser planeadas, organizadas, fiscalizadas e coordenadas através de registos em fichas/relatórios de desenvolvimento das atividades que incluem cada estratégia.

#### 7.4 Investigações para o futuro

Em **estudos futuros** e no sentido de internacionalizar a amostra e garantir a sua representatividade, poder-se-ia administrar o protocolo em residências de estudantes de universidades públicas nacionais e internacionais nomeadamente espanholas ou de língua inglesa, no sentido de viabilizar análises comparativas numa perspetiva de *benchmarking*. Sempre visando a melhoria dos serviços e da oferta, vemos vantagens na aplicação do protocolo no sentido de comparar a oferta existente nas residências públicas com os alojamentos privados existentes para estudantes nas mesmas cidades.

Tendo em conta que este estudo apontou como um dos maiores preditores da qualidade de vida do estudante universitário alojado nas RU a autoimagem académica que este possui, poderemos sugerir para futuras investigações alguns estudos comparativos entre a autoimagem académica do aluno do ensino secundário e a autoimagem académica do estudante universitário. Estudos que permitam explorar e comparar o conceito de autoimagem académica quer no ensino básico quer no ensino superior nomeadamente a forma como este conceito se desenvolve ao longo do tempo assim como, os tipos de influencias internas e externas que vai sofrendo. Outra sugestão seria a aplicação de programas de desenvolvimento de competências envolvendo alunos do secundário fazendo o *follow up* desses alunos já em contexto universitário no sentido de avaliar o seu impacto na autoimagem académica.

## Referências Bibliográficas

- A3ES. (2016). *Auditoria dos distemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior. Manual para o processo de auditoria.* [https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual\\_Auditoria\\_PT\\_V1.2\\_Out2016.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual_Auditoria_PT_V1.2_Out2016.pdf)
- Adu-Gyamfi, S., Brenya, E., & Lamptey, E. (2014). Accomodation Reforms and Its Effects on Kwame Nkrumah University of Science and Tecnology from 1960 To 2013. *Global Journal of Human-Social Science: (H)Interdisciplinary*, 14(2). <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/1191/1132>
- Agron, J. (1997). Innovations in residence-life programming. *American School & University*, 69(12), 81–87.
- Agus, A., & Makhbul, Z. (2002). An Empirical Study On Academic Achievement Of Business Students In Pursuing Higher Education: An Emphasis On The Influence Of Family Backgrounds. *Conference On Learning and Teaching 2002*, 168–192. <http://www.academia.edu/download/6063201/proceedings.pdf#page=168>
- Aigbavboa, C. (2016). Assessing beneficiaries' needs and expectations as a determinant of residential satisfaction in South Africa. *Housing, Care and Support*, 19(1), 10–22. <https://doi.org/10.1108/HCS-01-2016-0001>
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197–204. <https://doi.org/10.1108/09684889810242182>
- Alfan, E., & Othman, N. (2005). Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 329–343. <https://doi.org/10.1108/09684880510626593>
- Ali, N., Jusoff, K., Ali, S., Mokhtar, N., & Salamat, A. (2009). The factors influencing students' performance at Universiti Teknologi MARA Kedah, Malaysia. *Management Science and Engineering*, 3(4), 81–90. [https://www.researchgate.net/profile/Kamaruzaman\\_Jusoff/publication/43245445\\_The\\_Factors\\_Influencing\\_Students'\\_Performance\\_at\\_Universiti\\_Teknologi\\_MARA\\_Kedah\\_Malaysia/links/00b4953c5396fd1967000000/The-Factors-Influencing-Students-Performance-at-Universit](https://www.researchgate.net/profile/Kamaruzaman_Jusoff/publication/43245445_The_Factors_Influencing_Students'_Performance_at_Universiti_Teknologi_MARA_Kedah_Malaysia/links/00b4953c5396fd1967000000/The-Factors-Influencing-Students-Performance-at-Universit)
- Allison, P. D. (2002). Missing data. In *Sage University Papers Series on Quantitative*

- Applications in Social Sciences*. Sage.
- Altman, I. (1975). *Environment and Social Behavior: privacy, personal space, territory and crowding*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Amole, D. (2005). Coping strategies for living in student residential facilities in Nigeria. *Environment and Behavior*, 37(2), 201–219. <https://doi.org/10.1177/0013916504267642>
- Amole, D. (2009a). Residential Satisfaction and Levels of Environment in Students' Residences. *Environment and Behavior*, 41(6), 866–879. <https://doi.org/10.1177/0013916508322175>
- Amole, D. (2009b). Residential satisfaction in students' housing. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 76–85. <https://doi.org/10.1016/J.JENVP.2008.05.006>
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Anaut, M. (2002). *A resiliência – Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.
- Anitha, J., & Parameswari, G. (2013). Correlates of self-concept among high school students in Chennai city. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 1(4), 30–34.
- Aragones, J. I., Francescato, G., & Garling, T. (2002). Evaluating residential environments. In J. I. Aragones, G. Francescato, & T. Garling (Eds.), *Residential environments: Choice, satisfaction and behaviour* (pp. 1–14). Bergin and Garvey.
- Aragonéz, J. . (1991). Cognición Ambiental. In F. Burillo & J. I. Aragonéz (Eds.), *Introducción a la Psicología Ambiental* (pp. 65–81). Alianza Psicología.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133–143., 8, 133–143.
- Arslan, G., Ayranci, U., Unsal, A., & Arslantas, D. (2009). Prevalence of depression, its correlates among students, and its effect on health-related quality of life in a Turkish

- university. *Upsala Journal of Medical Sciences*, 113(3), 7–170.
- Bachman, D. (2007). Designing Beds for More Sophisticated Heads: A Modern Campus Success Story. *College Planning and Management*, 10(1), 78–80.
- Backes, J. S. (1994). Bridging the gender gap: Self-concept in the middle grades. *Schools in the Middle*, 3(3), 19–23.
- Badia, X., Roca-Cusachs, À., Dalfó, A., Gascón, G., Abellán, J., Lahoz, R., Varela, C., & Velasco, O. (2002). Validation of the short form of the Spanish Hypertension Quality of Life Questionnaire (MINICHAL). *Clinical Therapeutics*, 24(12), 2137–2154. [https://doi.org/10.1016/S0149-2918\(02\)80103-5](https://doi.org/10.1016/S0149-2918(02)80103-5)
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoor, M. H., Pijlman, F. T. A., Mesman, J., & Juffer, F. (2008). Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 44, 293–300, 44, 293–300.
- Baltasar, D. M. S. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: Eficácia de intervencione en adolescentes universitarios*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 1(15), 41–56.
- Barracho, C., & Dias, M. J. (2010). *O Espaço e o Homem. Perspectivas Multidisciplinares* (1st ed.). Edições Sílabo.
- Barreira, C. (2009). O contributo dos modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo. In H. Ferreira, S. Bérqamo, G. Santos, & C. Lima (Eds.), *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar, Avaliar e Descentralizar* (pp. 1–12). Instituto Politécnico.



- Barros, A. (1986). História da Universidade. *Via Latina, Coimbra, Pretextos e Perfis de Uma Cultura*, 7.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. (2010). Por dentro da auto-eficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, 1–9.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia Em Revista*, 19(2), 232–249.
- Bastaminia, A., Rezaei, M. R., Rezaei, M. R., & Tazesh, Y. (2016). Resilience and quality of life among students of Yasouj State University. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 3(8), 6–11.
- Batican, E. D. (2011). *Development of multidimensional self-concept scale (mSCS) for Filipino college students at the Ateneo de Davao University*. Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica. Ateneo de Davao University.
- Bauman, S., Adams, J. H., & Waldo, M. (2001). Resilience in the oldest-old. *Counseling and Human Development*, 34(2), 1–19.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bech, P. (1997). Quality of life instruments in depression. *European Psychiatry*, 12(4), 194–198. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(97\)89104-3](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(97)89104-3)
- Beck, A. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5–37.
- Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization\_. *Social Indicators Research*, 31(3), 205–264.
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes

- in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- Bernardino, O. (2004). *Suporte social e promoção do sucesso escolar em contexto universitário*. Dissertação de mestrado em Família e Sistemas Sociais. Instituto Miguel Torga. Coimbra.
- Boer, A. G. E. M., Van Lanschot, J. J. B., Stalmeier, P. F. M., Van Sandick, J. W., Hulscher, J. B. F., De Haes, J. C. J. M., & Sprangers, M. A. G. (2004). Is a single-item visual analogue scale as valid, reliable and responsive as multi-item scales in measuring quality of life? *Quality of Life Research*, 13(2), 311–320. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018499.64574.1f>
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children*. Contemporary.
- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139–162. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000087>
- Butler, D. L., & Steuerwald, B. L. (1991). Effects of View and Room Size on Window Size Preferences Made in Models. *Environment and Behavior*, 23(3), 334–358.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Byrne, J. (n.d.). Quality of Life. In *Encyclopaedia of Geography*. [https://www.academia.edu/3130603/Quality\\_of\\_life](https://www.academia.edu/3130603/Quality_of_life)
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação académica dos alunos. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 172–213).
- Campira, F. P. (2016). *Construção e validação de uma escala de autoconceito: Estudo com alunos do 1º ano da universidade pedagógica de Moçambique*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho (não publicada).
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015a). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74–88.

- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). AUTOCONCEITO E AUTOEFICÁCIA: RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 100–107). Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015b). Estudo diferencial do autoconceito de estudantes universitários de moçambicanos em função do género e residência. *III Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 112–121.
- Canavarro, M., & Serra, A. (Coord). (2010). *Qualidade de vida e saúde: Uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caracosta, R., & Michael, W. B. (1986). The construct and concurrent validity of a measure of academic self-concept and one of locus of control for a sample of university students. *Educational and Psychological Measurement*, 46(3), 735–744.
- Carvalho, V. D. de, Borges, L. de O., Vikan, A., & Hjemdal, O. (2011). Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(5), 815–833. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552011000500003>
- Castro, E., Ponciano, C., Meneghetti, B., & Kreling, M. (2012). Quality of life, self-efficacy and psychological well-being in Brazilian adults with cancer: a longitudinal study. *Psychology*, 3(4).
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisão teórica sobre o self e sua importância na adolescência. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43–64.
- Cha, K.-H. (2003). Subjective Well-Being Among College Students. *Social Indicators Research*, 62(1–3), 455–477.
- Chaves, M. (2017). *Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação. Especialização em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Chiou, C. F., Sherbourne, C. D., Cornelio, I., Lubeck, D. P., Paulus, H. E., Dylan, M.,

- Chang, C. H., & Weisman, M. H. (2006). Development and validation of the revised Cedars-Sinai Health-Related Quality of Life for Rheumatoid Arthritis Instrument. *Arthritis Care and Research*, 55(6), 856–863. <https://doi.org/10.1002/art.22090>
- Chow, H. (2005). Life Satisfaction Among University Students In A Canadian Prairie City: A Multivariate Analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139–150.
- Clifton, R. A., Etcheverry, E., Hasinoff, S., & Roberts, L. W. (1996). Measuring the cognitive domain of the quality of life of university students. *Social Indicators Research*, 38(1), 29–52. <https://doi.org/10.1007/BF00293785>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, E. H., Clifton, R. A., & Roberts, L. W. (2001). The cognitive domain of the Quality of Life of University Students: A Re-Analysis of an Instrument\_. *Social Indicators Research*, 1(53).
- Cohen, S., & Janicki-deverts, D. (2009). Can we improve health by altering our social networks? *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 375–378. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01141.x>.Can
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2004). The Stress-Buffering Hypothesis. In N. Anderson (Ed.), *Encyclopedia of health and behavior* (Issue January 2004). Sage Publications.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013–1022.
- Conselho de Ação Social da Universidade de Coimbra. (2016). *Projeto de novo regulamento geral das residências universitárias dos serviços de ação social da Universidade de Coimbra*. [https://www.uc.pt/regulamentos/discussao/docs/projeto\\_novo\\_regulamento\\_geral\\_residencias\\_universitarias](https://www.uc.pt/regulamentos/discussao/docs/projeto_novo_regulamento_geral_residencias_universitarias)
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia académica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 307–314.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis :

- Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7).
- Cowen, E. L. (2000). Psychological wellness: Some hopes for the future. In D. Cicchetti, J. Rappaport, & I. Sandler (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477–503). CWLA.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. Routledge.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 507–516.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência – Essa inaudita capacidade de construção humana* (Instituto Piaget (Ed.)). Horizontes Pedagógicos.
- Dahlan, N., Jones, P., Alexander, D., Salleh, E., & Alias, J. (2009). Evidence base prioritisation of indoor comfort perceptions in Malaysian typical multi-storey hostels. *Building and Environment*, 44, 2158–2165. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2009.03.010>
- de Araujo, P., & Murray, J. (2010). Estimating the Effects of Dormitory Living on Student Performance. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1555892>
- Dempster, A. P., Laird, N. M., & Rubin, D. B. (1977). Maximum Likelihood From Incomplete Data Via the EM Algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society*, 39(Series B), 1–38.
- DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 538–544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- DeVellis, R. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. Sage Publications.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. (2020).
- Disch, W. B., Harlow, L. L., Campbell, J. F., & Dougan, T. R. (2000). Student Functioning, Concerns, and Socio-Personal Well-Being. *Social Indicators Research*, 51(1), 41–74.
- Donnellan, M. B., Coner, K. J., McAdams, K. K., & Neppl, T. K. (2009). Personal

- characteristics and resilience to economic hardship and its consequences: Conceptual issues and empirical illustrations. *Journal of Personality*, 77, 1645–1676.
- Durrett, R. (2010). Durrett, R. (2010). Probability: theory and examples. In *Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics* (4<sup>a</sup>). Cambridge University Press.
- Estatutos da Universidade de Coimbra.* (2008).  
<https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/legislacao/EstatutosUC.pdf>
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista Da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225–235.
- Fava, G. A., & Tomba, E. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77, 11903–11934.
- Ferraz, N., Pereira, A., Castanheira, H., & Taveira, E. (2012). A vida na residência Universitária como amortecedor das adversidades. In D. Vieira, A. Ferreira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, & S. Pinto (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: um olhar sobre o futuro - II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 207–215). ICAP.
- Ferraz, N. (2010). *Desenvolvimento pessoal e social e a influência da envolvente física* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro].  
<http://ria.ua.pt/handle/10773/7984>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Artmed.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto editora.
- Fischer, G.-N. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Presses Universitaires de France.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3rd ed.). Lusociência.
- Foubert, J., Tepper, R., & Morrison, D. (1998). Predictors of student satisfaction in university residence halls. *Works.Bepress.Com*.  
[https://works.bepress.com/john\\_foubert/33/download/](https://works.bepress.com/john_foubert/33/download/)
- Francescato, G., Weidemann, S., & Anderson, J. (1989). Evaluating the built environment from the users' point of view: an attitudinal model of residential satisfaction. In W.

- F. E. Preiser (Ed.), *Building Evaluation* (pp. 181–198). Plenum Press.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3722-3\\_14](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3722-3_14)
- Frank, B., & Enkawa, T. (2009). Economic drivers of dwelling satisfaction. *International Journal of Housing Markets and Analysis*, 2(1), 6–20.  
<https://doi.org/10.1108/17538270910939538>
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Galster, G. (1987). Identifying the Correlates of Dwelling Satisfaction. *Environment and Behavior*, 19(5), 539–568. <https://doi.org/10.1177/0013916587195001>
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039., 15, 1034–1039.
- Giannella, M. G. (2017). *Purpose-built accommodations: what attributes do students value more when choosing where to live?* [Fundação Getúlio Vargas]. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20231>
- Gillespie, E., & Allen-Craig, S. (2009). The enhancement of resilience via a wilderness therapy program: A preliminary investigation. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(1), 39–49.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). Why Study Resilience? In Sam Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 3–14). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_1)
- Greenbaum, C. W., & Auerbach, J. G. (1992). The conceptualization of risk, vulnerability, and resilience in psychological development. In C. W. Greenbaum & G. Auerbach (Eds.), *Longitudinal studies of children at psychological risk: Cross-national perspectives* (pp. 9–28). Ablex.

- Gupta, K., & Maksy, M. (2014). Factors associated with student performance in an investments course: an empirical study. *Journal of Finance and Accountancy*, 16. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.8531&rep=rep1&type=pdf>
- Hagedorn, L., Maxwell, W., Rodriguez, P., Hacevar, D., & Fillpot, J. (2000). Peer and student-faculty relations in community colleges. *Community Journal of Research and Practice*, 24(7), 587–599.
- Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). *Analysis with readings*. Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson.
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2018). Resilience, Academic Self-Concept, and College Adjustment Among First-Year Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1521025118810666>
- Hall-Lande, J., Eisenberg, M., Christenson, S., & NeumarkSztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42, 265–286.
- Hall, E. (1986). *A Dimensão Oculta*. Antropos.
- Hannerz, U. (1980). *Exploring the City: Inquiries Toward an Urban Anthropology*. Columbia University Press.
- Hassan, A., Jami, H., & Aqeel, M. (2016). Academic self-concept, self-esteem, and academic achievement among truant and punctual students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 223–240.
- Hassan, K. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Wellbeing in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 12–22.
- Hassanain, M. A. (2008). On the performance evaluation of sustainable student housing facilities. *Journal of Facilities Management*, 6(3), 212–225. <https://doi.org/10.1108/14725960810885989>



- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação Por Questionário*. Edições Sílabo.
- House, D. J. (1992). The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *The Journal of Social Psychology*, *133*(1), 125–127. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712129>
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Climepsi.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Pacific Grove.
- Iftikhar, A., & Human, A. A. (2015). A qualitative study investigating the impact of hostel life. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, *17*(2), 511–515. [https://www.researchgate.net/profile/Amina\\_Iftikhar3/publication/277014334\\_A\\_Qualitative\\_Study\\_Investigating\\_the\\_Impact\\_of\\_Hostel\\_Life/links/555ec50208ae6f4dcc8dea18.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amina_Iftikhar3/publication/277014334_A_Qualitative_Study_Investigating_the_Impact_of_Hostel_Life/links/555ec50208ae6f4dcc8dea18.pdf)
- Insch, A., & Sun, B. (2013). University students' needs and satisfaction with their host city. *Journal of Place Management and Development*, *6*(3), 178–191. <https://doi.org/10.1108/JPMD-03-2013-0004>
- Jabareen, Y. (2005). CULTURE AND HOUSING PREFERENCES IN A DEVELOPING CITY. *Environment and Behavior*, *37*(1), 134–146. <https://doi.org/10.1177/0013916504267640>
- Jagun, A., Brown, D. R., Milburn, N. G., & Gary, L. E. (1990). Residential Satisfaction and Socioeconomic and Housing Characteristics of Urban Black Adults. *Journal of Black Studies*, *21*(1), 40–51. <https://doi.org/10.1177/002193479002100105>
- Jenkins, J. (2008). Psychosocial adversity and resilience. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, & J. Stevens (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed., pp. 3477–391). Blackwell Publishing.
- Jenkinson, C., Fitzpatrick, R., Peto, V., Greenhall, R., & Hyman, N. (1997). The PDQ-8: Development and validation of a short-form Parkinson's disease questionnaire. *Psychology and Health*, *12*(6), 805–814. <https://doi.org/10.1080/08870449708406741>
- Jones, G., Jenkinson, C., & Kennedy, S. (2004). Development of the short form endometriosis health profile questionnaire: The EHP-5. *Quality of Life Research*,

- 13(3), 695–704. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000021321.48041.0e>
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kaya, N., & Erkip, F. (2001). Satisfaction in a dormitory building the effects of floor height on the perception of room size and crowding. *Environment and Behavior*, 33(1). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00139160121972855>
- Kellekci, Ö. L., & Berköz, L. (2006). Mass housing: user satisfaction in housing and its environment in Istanbul, Turkey. *European Journal of Housing Policy*, 6(1), 77–99. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616710600587654>
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year College students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17–29.
- Khozaei, F., Ayub, N., Hassan, A. S., & Khozaei, Z. (2010). The Factors Predicting Students' Satisfaction with University Hostels: Case Study, Universiti Sains Malaysia. *Asian Culture and History*, 2(2).
- Khozaei, F., Hassan, A., & Khozaei, Z. (2010). Undergraduate Students' Satisfaction with Hostel and Sense of Attachment to Place: Case Study of University Sains Malaysia. *American Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3(3), 516–520. <https://doi.org/10.3844/ajeassp.2010.516.520>
- Khozaei, F., Hassan, A., Kodmany, K., & Aara, Y. (2014). Examination of student housing preferences, their similarities and differences. *Facilities*, 32(11/12), 709–722. <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/F-08-2012-0061>
- Khozaei, F., Ramayah, T., & Hassan, A. (2012). A Shorter Version of Student Accommodation Preferences Index (SAPI). *American Transactions on Engineering & Applied Sciences*, 1(3), 195–211.
- Kirmizi, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education 12 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32–40.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Klis, M., & Karsten, L. (2008). Commuting partners, dual residences and the meaning of home. *Journal of Environmental Psychology*, 29(2), 235–245. <https://doi.org/10.1016/J.JENVP.2008.11.002>

- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt, Brace e World.
- Kolawole, O. A., & Boluwatife, A. R. (2016). *Assessment Of The Factors Influencing Students' Choice Of Residence In Nigerian Tertiary Institutions*. [https://www.researchgate.net/profile/Rotimi\\_Abidoye/publication/303739860\\_Assessment\\_Of\\_The\\_Factors\\_Influencing\\_Students%27\\_Choice\\_Of\\_Residence\\_In\\_Nigerian\\_Tertiary\\_Institutions/links/59113d51aca272ec9a45a8e8/Assessment-Of-The-Factors-Influencing-Students](https://www.researchgate.net/profile/Rotimi_Abidoye/publication/303739860_Assessment_Of_The_Factors_Influencing_Students%27_Choice_Of_Residence_In_Nigerian_Tertiary_Institutions/links/59113d51aca272ec9a45a8e8/Assessment-Of-The-Factors-Influencing-Students)
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332–342. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0137>
- La Roche, C. R., Flanigan, M. A., Copeland, J., & Kenneth, P. (2010). Student Housing: Trends, Preferences And Needs. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(10), 45–50. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i10.238>
- LaGrange, B., Cole, D., Jacquez, F., Cielsa, J., Dallaire, D., A, P., & Felton, J. (2011). Disentangling the prospective relations between cognitions and depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 120, 511–527. <https://doi.org/10.1037/a0024685>
- Lamport, M. (1993). Student- faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28(112), 971–990.
- Lawrence, A. S. A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1(1), 141–205.
- Leary, K., & DeRosier, M. (2012). Factors Promoting Positive Adaptation and Resilience during the Transition to College. *Scientific Research Publishing*, 3(12), 1215–1222. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A180>
- Leong, F., & Austin, J. (2006). *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. Sage Publications.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 271–282. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.2.271>

- Li, L., Maximova, E., Saunders, K., Whalen, D. F., & Shelley II, M. C. (2007). The Influence of Custodial, Maintenance, and Residence Life Services on Student Satisfaction in Residence Halls. *Journal of College & University Student Housing*, 34(2), 43–52.
- Li, L., Maximova, E., Whalen, D., & Shelley, M. (2007). The Influence of Custodial, Maintenance, and Residence Life Services on Student Satisfaction in Residence Halls. *Journal of College and University Student Housing*, 34(2), 43–52. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=43aaf453-9fa1-4c03-a768-36c512dda1be%40sessionmgr4006>
- Li, M. H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese College students. *College Student Journal*, 42(2), 312–325.
- Little, R. (1988). Missing data in large surveys. *Journal of Business and Economic Statistics*, 6, 287–301.
- Lösel, F., Bliesener, T., & Köferl, P. (1989). On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the Bielefeld project. In M. Brambring, F. Losel, & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp. 186–219). Walter de Gruyter.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development* 62, 600–616., 62, 600–616.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5–28.
- Machado, T. S., & Fonseca, A. C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: Será significativa a relação com os pais? *INFAD Revista de Psicologia*, 1(3), 461–467.
- Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: O estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI(1), 97–116.
- Maggino, F., & D'Andrea, S. S. (2003). Different Scales for Different Survey Methods: Validation in Measuring the Quality of University Life. In M. J. Sirgy, D. Rahtz, &

- A. C. Samli (Eds.), *Advances in Quality-of-Life Theory and Research* (pp. 233–256). Kluwer Academic Publishers.
- Maier, S., & Seligman, M. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*, 3–46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Makinen, J. A., & Pychyl, T. A. (2001). The Differential Effects of Project Stress on Life-Satisfaction. *Social Indicators Research*, *53*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1023/A:1007140527056>
- Makinen, J., & Pychyl, T. (2001). The Diferential Efects of Project Stress on Life-Satisfaction. *Social Indicators Research*, *1*(53), 1–16.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais*. Report Number.
- Marsch, H., Hau, K., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cut-off values for fit indexes and dangers in over generalizing Hu and Bentler's findings. *Structural Equation Modelling*, *11*, 320–341. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of SelfConcept in educational psychology*. The British Psychology Society.
- Martin, J., & Allen, M. (2009). Students in my backyard: housing at the campus edge and other emerging trends in residential development. *Planning for Higher Education*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.305&rep=rep1&type=pdf>
- Martin, L. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes in students. *Journal of College Student Development*, *41*(3), 292–301.
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*, 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A., & Gewirtz, A. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 22–41). Blackwell Publishing.

- Masten, A., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Masten, A., & Wright, M. (2010). Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.
- Matovu, M. (2014). A structural equation modeling of the academic self-concept scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185–198.
- McAllister, M., & McKinnon, J. (2009). The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature. *Nurse Education Today*, 29(4), 9–371.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Moller, N. P. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and College students' stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13(1), 1–22.
- McGregor, L., Gee, D., & Posey, K. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. *Social Behavior and Personality*, 36, 43–48. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.1.43>
- Meir, I., Motzafi-Haller, W., Kruger, E., Morhayim, L., Fundaminsky, S., & Oshry-Frenkel, L. (2007). Towards a comprehensive methodology for Post Occupancy Evaluation (POE): A hot dry climate case study. *2nd PALENC Conference and 28th AIVC Conference on Building Low Energy Cooling and Advanced Ventilation Technologies in the 21st Century*, 644–653. [http://www.inive.org/members\\_area/medias/pdf/Inive/PalencAIVC2007/Volume2/PalencAIVC2007\\_V2\\_010.pdf](http://www.inive.org/members_area/medias/pdf/Inive/PalencAIVC2007/Volume2/PalencAIVC2007_V2_010.pdf)
- Mello, J. (2016). *Life Adversity, Social Support, Resilience, and College Student Mental Health* [Tese de Mestrado. Central Washington University]. <https://digitalcommons.cwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1358&context=etd>
- Melnikas, B. (1998). Management and modernization of housing facilities: specific features of central and eastern European countries. *Facilities*, 16(11), 326–333.

<https://doi.org/10.1108/02632779810233601>

- Milman, A., Jones, F., & Bach, S. (1999). The impact of security devices on tourists' perceived safety: The central Florida example. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 23(4), 371–386.
- Moles, A. A. (1980). Analyse Systémique De La Société Comme Machine. *Revue Philosophique de La France et de l'Étranger*, 170(3), 365–378.
- Moore, J. (2000). Placing Home in Context. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 207–217.
- Moradian, S., Eftekhari, A., Nedjat, S., & Saiepour, N. (2012). Social capital among medical Students of Tehran University of Medical Sciences in 2011. 2012;19(102):7-30. *Razi Journal of Medical Sciences*, 19(102), 7–30.
- Mosquera, J. (1983). *Vida Adulta. Personalidade e desenvolvimento* (2nd ed.). Sulina.
- Mosquera, Juan, & Stobäus, C. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83–88. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Mostardinha, A., & Pereira, A. (2020). Drinking, smoking and type A polydrug behaviours: psychosocial factors among portuguese university students. *Psychology, Community & Health*, 8(1), 158–175. <http://dx.doi.org/10.5964/pch.v8i1.304>
- Mühlhan, H., Bullinger, M., Power, M., & Schmidt, S. (2008). Short forms of subjective quality of life assessments from cross-cultural studies for use in surveys with different populations. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(3), 142–153. <https://doi.org/10.1002/cpp.573>
- Muñiz, J. (2001). *Teoria clássica de los tests* (7th ed.). Ediciones Pirámide.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J., & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Mc Graw-Hill.
- Nabawanuka, P. (1997). *Social problems faced by nonresident undergraduate female students of Makerere University*. Unpublished Master of Arts Dissertation, Makerere University.
- Naglieri, J. A., & LeBuffe, P. A. (2006). Measuring resilience in children. From theory

- to practice. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 107–121). Springer.
- Najib, N., Yusof, N., & Osman, Z. (2011). *Measuring Satisfaction with Student Housing Facilities*. 4(1), 52–60. <https://doi.org/10.1108/14725961111148108>
- Najib, N., Yusof, N., & Sani, N. (2012). *The Effects of student physical backgrounds onto satisfaction with student housing facilities*. 62(2011), 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.013>
- Najib, Nurul, Yusof, N., & Abidin, N. (2011). Student residential satisfaction in research universities. *Journal of Facilities Management*, 9(3), 200–212. <https://doi.org/10.1108/14725961111148108>
- Najib, Nurul, Yusof, N., & Zainul, N. (2011). Student residential satisfaction in research universities. *Journal of Facilities Management*, 9(3), 200–212. <https://doi.org/10.1108/14725961111148108>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e sua influência no rendimento escolar. *Revista Da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206–218.
- Ng, S. L. (2005). Subjective Residential Environment and Its Implications for Quality of Life Among University Students in HongKong. *Social Indicators Research*, 25(71), 467–489.
- Nordenfelt, L. (1994). Towards a Theory of Happiness: A Subjectivist Notion of Quality of Life. In L. Nordenfelt (Ed.), *Concepts and Measurement of Quality of Life in Health Care* (pp. 33–57). Kluwer Academic Publishers.
- O’Connell, M., Rosenheck, R., Kaspro, W., & Frisman, L. (2006). O’Connell, M., Rosenheck, R., Kaspro, W. & Frisman, L. (2006). An examination of fulfilled housing preferences and quality of life among homeless persons with mental illness and/or substance use disorders. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 33(3), 354–365.
- Oke, A. E., Aigbavboa, C. O., & Raphiri, M. M. (2017). Students’ satisfaction with hostel accommodations in higher education institutions. *Journal of Engineering, Design and Technology*, 15(5), 652–666. <https://doi.org/10.1108/JEDT-04-2017-0036>
- Oliveira, A., Matos, A. P., Pinheiro, M., & Oliveira, S. (2015). Confirmatory Factor



- Analysis of the Resilience Scale Short form in a Portuguese Adolescent Sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 260–266. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.630>
- Oliveira, M., & Soares, A. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33–39.
- Oppewal, H., Ravenscroft, N., Poria, Y., & Speller, G. (2005). Student preferences for university accommodation: an application of the stated preference approach. In R. Garcia-Mira, D. Uzzell, J. Real, & J. Romay (Eds.), *Housing, Space and Quality of Life*. (pp. 113–124). [https://www.academia.edu/17690243/Student\\_preferences\\_for\\_university\\_accommodation\\_an\\_application\\_of\\_the\\_stated\\_preference\\_approach](https://www.academia.edu/17690243/Student_preferences_for_university_accommodation_an_application_of_the_stated_preference_approach)
- Owolabi, B. (2015). The Effects of Student's Housing on Academic Performance at the University. *Internal Journal Of Scientific & Engineering*, 6(3), 1118–1132. <https://www.ijser.org/researchpaper/The-Effects-of-Students-Housing-on-Academic-Performance-at-the-University-of-Ibadan-in-Nigerian.pdf>
- Oxford University Press. (2019). *Oxford English Dictionaries*. <https://en.oxforddictionaries.com/>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tagney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69–104). Guilford Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *A child's world. Infancy through adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Paris, D. E., & Kangari, R. (2005). Multifamily Affordable Housing: Residential Satisfaction. *Journal of Performance of Constructed Facilities*, 19(2), 138–145. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0887-3828\(2005\)19:2\(138\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0887-3828(2005)19:2(138))
- Park, J. (2006). A Look at Satisfaction with Ethnic Diversity of the Student Body for White, Black, Latino/a, and Asian American Students. *Association for the Study of Higher Education Annual Conference*.
- Pasdar, Y., Eizadi, N., & Safari, R. (2003). Effective Factors on the Quality of Life in Female Students of Kermanshah University of Medical Sciences. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 21(6), 33–41.

- Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the Quality of Academic Life Matter for Students' Performance, Loyalty and University Recommendation? *Applied Research in Quality of Life*, 11(1), 293–316. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9367-6>
- Pedro, E. M. G. de M. (2013). *Fatores determinantes da qualidade de vida académica e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes nas universidades públicas portuguesas* [Dissertação de mestrado em marketing. Universidade da beira interior]. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3171>
- Peinado, J. E., Ornelas, M., Lanco, J. R., & González, M. A. (2015). Invarianza factorial de la escala de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 8(4), 85–92.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2006). Aconselhamento psicológico no Ensino Superior. In M. C. T. Simões & E. Al. (Eds.), *Psicologia do desenvolvimento. Temas de investigação* (pp. 159–183). Almedina.
- Pereira, A., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Pereira, P., Jardim, J., & Vaz, L. (2008). *Plano de Apoio à Transição: Programas de Intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra (CR-Rom).
- Pereira, M., Melo, C., Gameiro, S., & Canavarro, M. C. (2011). Estudos psicométricos da versão em Português Europeu do índice de qualidade de vida EUROHIS-QOL-8. *Laboratório de Psicologia*, 9(2), 109–123.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais- A Complementaridade do SPSS* (M. Robalo (Ed.); 5ª). Edições Sílabo.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349–364. <https://doi.org/10.1108/09604520610675694>
- Pilcher, J. (1998). Affective and daily event predictors of life satisfaction in college

- students. *Social Indicators Research*, 43, 291–306.
- Pinheiro, M. do R., & Matos, A. (2013). Exploring the construct validity of the two versions of the Resilience Scale in an Portuguese adolescent sample. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 178–189. [https://doi.org/10.15405/futureacademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.5](https://doi.org/10.15405/futureacademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.5)
- Pinheiro, M., & Matos, A. (2013). Avaliação da resiliência em adolescentes portugueses: Novos contributos para o estudo das versões longa e breve da Resilience Scale de Wagnild e Young. *VIII Simpósio Nacional de Investigação Em Psicologia*, 806–815. [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/47320/1/Avaliação da resiliencia em adolescentes portugueses 2013.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/47320/1/Avaliação%20da%20resiliencia%20em%20adolescentes%20portugueses%202013.pdf)
- Pinheiro, R., Paula, A., Matos, S., Abreu, C. P., Atalaia, S., & Joaquim, J. (2015). *The Resilience Scale: A study in a Portuguese adult sample*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2015.08.7>
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159–167.
- Pollak, E., Mühlhan, H., Von Mackensen, S., & Bullinger, M. (2006). The Haemo-QoL index: Developing a short measure for health-related quality of life assessment in children and adolescents with haemophilia. *Haemophilia*, 12(4), 384–392. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2516.2006.01292.x>
- Pool-Cibrian, W. J., & Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21–37.
- Power, M. (2003). Development of a common instrument for quality of life. In A. Nosikov & C. Gudex (Eds.), *EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys* (pp. 145–159). IOS Press.
- Powers, C. (2008). Academic Achievement and Social Involvement as Predictors of Life Satisfaction Among College Students. *PSI CHI JOURNAL OF UNDERGRADUATE RESEARCH*, 13(3), 128–135.
- Preiser, W. (1989). Towards a Performance-Based Conceptual Framework for Systematic Poes. In *Building Evaluation* (pp. 1–7). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3722-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3722-3_1)

- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 559–564.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), 102–112. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701\\_09](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09)
- Queirós, P. (2017). *Do colectivo para o particular* [Faculdade de Ciências e Tecnologia. Departamento de Arquitetura. Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/81630>
- Ramos, S., & Naranjo, E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.
- Ranjbar, H., Khademi, S., & Areshtanab, H. (2017). The Relation between Academic Achievement and Emotional Intelligence in Iranian Students: A Meta-Analysis. *Acta Facultatis Medicae Naissensis, 34*(1). <https://doi.org/10.1515/afmnai-2017-0008>
- Raphael, D. (2009). *Raphael D. Social determinants of health*. Canadian Perspectives.
- Relatório de Gestão e Contas Consolidado 2017*. Universidade de Coimbra. (2018). [https://www.uc.pt/dpgd/doc\\_gestao/relatorio\\_gestao\\_contas\\_consolidado\\_UC2017.pdf](https://www.uc.pt/dpgd/doc_gestao/relatorio_gestao_contas_consolidado_UC2017.pdf)
- Reppold, C. T., Mayer, J. C., Almeida, L. S., & Hutz, C. S. (2012). Avaliação da Resiliência: Controvérsia em Torno do Uso das Escalas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*, 210–230. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a06v25n2.pdf>
- Resino, J., González, J., Montero, E., & Broncano, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educacion, 362*, 458–484. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238>
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, M. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship, 33*(1), 33–40., 33(1), 33–40.
- Rice, D. F. (1987). *The adolescents development relationships and culture* (5th ed.). Allyn & Bacon, Inc.
- Riker, H. C., & Decoster, D. A. (2008). The educational role in college student housing.

- Journal of College and University Housing*, 35(2), 80–85.
- Robbins, S., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3).
- Roberts, L. W., & Clifton, R. A. (1992). Measuring the affective quality of life of university students: The validation of an instrument. *Social Indicators Research*, 27(2), 113–137.
- Rode, J., Arthaud-Day, M., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 421–433. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.19086784>
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Em Pesquisa*, 1(2), 41–53.
- Rodrigues, W. (2008). *Cidade em Transição* [Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2604/1/CIDADE EM TRANSIÇÃO - Walter Rodrigues.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2604/1/CIDADE%20EM%20TRANSI%C3%87%C3%83O%20-%20Walter%20Rodrigues.pdf)
- Role of Student–Faculty Interactions in Developing College Students’ Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement*. (2010). 51(3), 332–342. <https://doi.org/doi:10.1353/csd.0.0137>.
- Rosenthal, G., Folse, E., Allerman, N., Boudreaux, D., Soper, B., & Von-Bergen, C. (2000). The one-to-one survey: Traditional versus non-traditional student satisfaction with professors during one-to-one contacts. *College Student Journal*, 34(6), 315–321. [https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=%22The+one-to-one+survey%3A+Traditional+versus+non-traditional+student+satisfaction+with+professors+during+one-to-one+contacts%22&btnG=](https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=%22The+one-to-one+survey%3A+Traditional+versus+non-traditional+student+satisfaction+with+professors+during+one-to-one+contacts%22&btnG=)
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1993). A comparative approach to assessing the quality of life of intercollegiate athletes. *Social Indicators Research*, 29(3), 317–330.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and

- groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 619–700). Wiley.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Roll, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge University Press.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: I. The prevalence of psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126, 493–509. *The British Journal of Psychiatry*, 126, 493–509.
- Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 225–234.
- Sameroff, A. J. (1999). Ecological perspectives on developmental risk. In J. D. Osofsky & H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health (Infant mental health groups at risk)* (pp. 223–248). Wiley.
- Sameroff, A. J. (2000). Dialectical processes in developmental psychopathology. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 23–40). Plenum.
- Sawyerr, P., & Yusof, N. (2013). Student satisfaction with hostel facilities in Nigerian polytechnics. *Journal of Facilities Management*, 11(4), 306–322. <https://doi.org/10.1108/JFM-08-2012-0041>
- Sax, L., Bryant, A., & Gilmartin, S. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college. *Journal of the First-Year Experience*, 16, 39–65.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23–74.
- Schmidt, S., & Power, M. (2006). Cross-cultural analyses of determinants of quality of life and mental health: Results from the eurohis study. *Social Indicators Research*, 77(1), 95–138. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5555-y>

- Schrager, R. H. (1986). The Impact of Living Group Social Climate on Student Academic Performance. *Research in Higher Education*, 25(3), 265–276.
- Schuessler, K. F., & Fisher, G. A. (1985). Quality of Life Research and Sociology. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 129–149. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.001021>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48–58.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2012). *Research Methods in Psychology* (9th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 401–441. *Review of Educational Research*, 46(3), 401–441.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261–268.
- Simões, F., & Pinheiro, M. R. (2013). *Fatores promotores do sucesso académico e resiliência: Avaliação da eficácia de um programa de intervenção para estudantes em risco de prescrição e de abandono do ensino superior*. Relatório estágio. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação.
- Simões, M. (2018). *Perceção da Qualidade e Bem-estar Subjetivo na Residência de uma Escola Superior de Enfermagem* [Dissertação de mestrado em Comunicação Organizacional: Cidadania, Confiança e Responsabilidade Social. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24027/1/MARIA\\_SIMOES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24027/1/MARIA_SIMOES.pdf)
- Sirgy, M., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5921-9>
- Skevington, S. M., Lotfy, M., & O’Connell, K. A. (2004). The World Health Organization’s WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial a Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13(2), 299–310.

<https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00>

- Sloan, J. A., Cella, D., Frost, M., Guyatt, G. H., Sprangers, M., & Symonds, T. (2002). Assessing clinical significance in measuring oncology patient quality of life: Introduction to the symposium, content overview, and definition of terms. *Mayo Clinic Proceedings*, 77(4), 367–370. <https://doi.org/10.4065/77.4.367>
- Smith, D. (2005). Studentification?: The Gentrification Factory? In R. Atkinson & G. Bridge (Eds.), *Gentrification in a Global Context: The New Urban Colonialism* (pp. 72–89). Routledge.
- Smith, J. H., Briers, G. E., & Smith, C. W. (2004). Correlates of quality of life of agricultural scholarship recipients. *Social Indicators Research*, 1(69), 51–66.
- Somaiya, M., Faye, A., Kamath, R., & Kolpakwar, S. (2015). Study of mechanisms of coping, resilience and quality of life in medical undergraduates. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 31(1), 19. <https://doi.org/10.4103/0971-9962.161995>
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251–268.
- Stevens, J. (1986a). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Stevens, J. (1986b). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (L. Erlbaum (Ed.)).
- Stocker, J., Neves, S. P., & Faria, L. (2010). Competência percebida e realização escolar: Que relações em alunos do ensino secundário? *Psychologia*, 52(1), 427–446.
- Swail, S., Red, K. E., & Perna, L. W. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report.*, 30(2).
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate analysis*. Allyn&Bacon.
- Tarter, R., & Vanyukov, M. (1998). Re-visiting the validity of the construct of resilience. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 85–100). Kluwer Academic.
- Tavares, F., Pacheco, L., & Pereira, E. (2018). Residências universitárias: uma revisão da literatura. *Rosa Dos Ventos, Turismo e Hospitalidade*, 10(2), 268–284. <https://doi.org/Tavares, F.O., Pacheco, L.D. & Pereira. E.T. Residências>



- universitárias: uma revisão da literatura. Rosa dos V  
<http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v10i2p268>
- Taveira, E. (2011). *Integração e suporte social: o contributo do apoio pelos pares*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social. Universidade de Aveiro.
- Tempiski, P., Santos, I. S., Mayer, F. B., Enns, S. C., Perotta, B., Paro, H. B. M. S., Gannam, S., Peleias, M., Garcia, V. L., Baldassin, S., Guimaraes, K. B., Silva, N. R., da Cruz, E. M. T. N., Tofoli, L. F., Silveira, P. S. P., & Martins, M. A. (2015). Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. *PLOS ONE*, *10*(6), e0131535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>
- Terenzini, P., & Pascarella, E. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, *12*(3), 271–282. [https://scholar.google.pt/scholar?q=%22Toward+the+validation+of+Tinto's+mode+l+of+college+student+attrition:+A+review+of+recent+studies%22&hl=pt-PT&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.pt/scholar?q=%22Toward+the+validation+of+Tinto's+mode+l+of+college+student+attrition:+A+review+of+recent+studies%22&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Terenzini, P., & Reason, R. (2010). Toward a more comprehensive understanding of college effects on student learning. *Annual Conference Consortium of Higher Education Researchers (CHER)*.
- Teven, J., & McCroskey, J. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, *46*, 1–9.
- Thompson, J., Samiratedu, V., & Rafter, J. (1993). The effects of on-campus residence on first-time college students. *NASPA Journal*, *31*(1), 41–47. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220973.1993.11072336>
- Thompson, M. (2001). Informal student - faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, *29*(1), 35–58. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-77481462/informal-student-faculty-interaction-its-relationship>
- Thomsen, J. (2007). Home Experiences in Student Housing: About Institutional

- Character and Temporary Homes. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 577–596. <https://doi.org/10.1080/13676260701582062>
- Thomsen, J., & Eikemo, T. A. (2010). Aspects of student housing satisfaction: a quantitative study. *Journal of Housing and the Built Environment*, 25, 273–293. <https://doi.org/10.1007/s10901-010-9188-3>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago press.
- Tostevin, P. (2017). *F O R E W O R D*. <http://pdf.savills.asia/selected-international-research/201710-world-student-housing-en.pdf>
- Tugade, M., & Fredrickson, B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 311–333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Tusaie, K., Puskar, K., & Sereika, S. (2007). A predictive and moderating model of psychosocial resilience in adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39, 54–60. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00143.x>
- Twale, D., & Damron, J. (1991). The Quality of Residence Life at Auburn University. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–27.
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387. <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>
- Ullman, J. B. (2001). Structural Equation Modeling. In B. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 653–771). Allyn & Bacon.
- Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students. *Social Indicators Research*, 2(68), 221–234.
- Van Kessel, G. (2013). The ability of older people to overcome adversity: a review of the resilience concept. *Geriatric Nursing*, 34(2), 7–122.
- Vasconcelos, H. S. de. (2017). Autoestima, autoimagem e constituição da identidade: um estudo com graduandos de psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(3), 195. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v6i3.1565>

- Vaz, A. L. (2009). *Acção social escolar na Universidade de Coimbra: evolução histórica e princípios orientadores: 1980-2009*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0812-9>
- Vaz Serra, A. (2010). Qualidade de vida e saúde. In M. C. Canavarro & A. C. Vaz Serra (Eds.), *Qualidade de vida e saúde: Uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde* (pp. 23–53). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veenhoven, R. (2007). Quality of Life Research. In C. Bryant & D. Peck (Eds.), *21<sup>st</sup> Century Sociology , A Reference Handbook* (1st ed., pp. 54–62). SAGE Publications. [https://www.academia.edu/2975712/Quality-of-Life\\_Research](https://www.academia.edu/2975712/Quality-of-Life_Research)
- Verhetsel, A., Kessels, R., Zijlstra, T., & Van Bavel, M. (2017). Housing preferences among students: collective housing versus individual accommodations? A stated preference study in Antwerp (Belgium). *Journal of Housing and the Built Environment*, 32(3), 449–470. <https://doi.org/10.1007/s10901-016-9522-5>
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023–1033.
- Vitória, F., Almeida, L., & Primi, R. (2006). Unidimensionalidade em testes psicológicos : conceito , estratégias e dificuldades na sua avaliação. *PSIC - Revista de Psicologia*, 7(1), 1–7.
- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105–113.
- Wagnild, G. M., & Collins, J. A. (2009). Assessing resilience. *Journal of Psychosocial Nursing*, 47(12), 28–33.
- Wagnild, Gail M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Wallhäusser-Franke, E., Delb, W., Balkenhol, T., Hiller, W., & Hörmann, K. (2014). Tinnitus-related distress and the personality characteristic resilience. *Neural Plasticity*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2014/370307>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>

- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, *331*(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wang, D., & Li, S. (2006). Socio-economic differentials and stated housing preferences in Guangzhou, China. *Habitat International*, *30*(2), 305–326. <https://doi.org/10.1016/J.HABITATINT.2004.02.009>
- Wang, M. (2013). The study on the relationship between English self-concept and significant others. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(3), 1406–1411.
- Ware, J., Kosinski, M., & Keller, S. (1996). A 12-item short-form health survey: Construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical Care*, *34*(3), 220–233.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wilkinson, L., & TFSA. (1999). *Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and Explanations*. *54*(8), 594–604. [http://www.mobot.org/plantscience/ResBot/EvSy/PDF/Wilkinson\\_StatMeth1999.pdf](http://www.mobot.org/plantscience/ResBot/EvSy/PDF/Wilkinson_StatMeth1999.pdf)
- Willoughby, B., Carroll, J., Marshall, W., & Clark, C. (2009). The Decline of In Loco Parentis and the Shift to Coed Housing on College Campuses. *Journal of Adolescent Research*, *24*(1), 21–36. <https://doi.org/10.1177/0743558408326914>
- Windle, G. (2010). The resilience network: what is resilience? A systematic review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, *21*, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Windle, G., Bennett, K., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, *9*(8), 1–18. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1992). A Holistic Model for Wellness and Prevention Over the Life Span. *Journal of Counseling & Development*, *71*(2).

- Wolchik, S. A., Schenck, C. E., & Sandler, I. N. (2009). Promoting resilience in youth from divorced families: Lessons learned from experimental trials of the New Beginnings program. *Journal of Personality*, 77, 1833–1868.
- Wood-Dauphinee, S. (1999). Assessing quality of life in clinical research: From where have we come and where are we going? *Journal of Clinical Epidemiology*, 52(4), 355–363. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(98\)00179-6](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(98)00179-6)
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. Silva, S. Hall, & K. Woodward (Eds.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Edições vozes. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod\\_resource/content/1/capítulo I](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/capítulo_I)
- Wright, A. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17–37). Springer.
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15–37). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2)
- Wyman, P., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In D. Cicchetti et al. (Ed.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 133–184). Child Welfare League of America.
- Yu, G., & Kim, J. (2008). Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. *Applied Research in Quality of Life*, 3(1), 1–21.
- Yu, G., & Lee, D. (2008). A Model of Quality of College Life (QCL) of Students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269–285.
- Yusof, N., Abdullah, S., Zubedy, S., & Najib, N. (2012). Residents' maintenance pPreference: the case of public housing in Malaysia. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 62, 508–513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.083>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary*

*Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zotorvie, J. (2017). Students' Accommodation and Academic Performance: The Case of Ho Technical University, Ghana. *European Scientific Journal*, 13(13), 290–302.

## Anexos

---

## Anexo 1. Carta de apresentação do protocolo



Caro (a) estudante.

Vimos por este meio convidá-lo(a) a participar num estudo que pretende conhecer as condições de vida dos estudantes alojados nas Residências da Universidade de Coimbra que se intitula “*Qualidade de vida dos estudantes alojados nas Residências da Universidade de Coimbra: dimensões e indicadores para a construção de um referencial de avaliação e monitorização*”, e que está a ser realizado na Universidade de Coimbra no âmbito de um **Doutoramento** em Ciências da educação na especialização em **Psicologia da Educação** com o apoio dos SASUC.

Tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas, gostaríamos que respondesse com sinceridade a todas as perguntas. As **respostas** serão totalmente **confidenciais e anónimas**.

*Investigadora responsável:* Natália de Oliveira Ferraz (Doutoranda da FPCE-UC)

*Orientação científica:* Maria do Rosário Moura Pinheiro (Professora da FPCE- UC)  
Anabela Maria de Sousa Pereira (Professora do DE – UA)

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade, colocando-me à sua disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida de preenchimento assim como, caso o deseje e solicite, para a devolução dos seus resultados neste estudo.

*Por favor destaque esta página e guarde-a de modo a ficar com os nossos contactos*

Contactos:

Email: [projetoresidencia2014@gmail.com](mailto:projetoresidencia2014@gmail.com)

TLM: 918173161

Maio/2014



## Anexo 2. Secção A do PAQvER- SASUC

**Secção A****Parte 1: Perfil do estudante**

Coloque um **X** na resposta que melhor caracteriza o seu caso ou complete com a informação pedida

Idade do estudante \_\_\_\_\_ anos

Sexo: Feminino  Masculino

Nacionalidade \_\_\_\_\_

Ciclo que frequenta:  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

Pós-Doutoramento

Qual o curso que está a frequentar? \_\_\_\_\_

Nome da residência em que está alojado: \_\_\_\_\_

**Parte 2: Caracterização socio – económica do estudante**

(Coloque um **X** na resposta que melhor caracteriza o seu caso ou complete com a informação pedida)

Considera que o dinheiro de que dispõe mensalmente para se manter no Ensino Superior é: Suficiente  Insuficiente

Está nesta residência há quanto tempo? \_\_\_\_anos / \_\_\_\_meses

Com quantas pessoas partilha atualmente o seu quarto na residência? \_\_\_\_ pessoa (s)

Responda às questões seguintes apenas se partilhar o seu quarto na residência

Como caracteriza a sua relação com o seu colega de quarto? (Coloque um círculo em torno da resposta que caracteriza o seu caso)

	1	2	3	4	5	6	7	
Não nos entendemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Entendemo-nos muito bem

Qual o seu nível de adaptação à residência na qual está alojado?

	1	2	3	4	5	6	7	
Nada adaptado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente adaptado

**Parte 3: Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU)** (Ferraz, Pinheiro & Pereira, 2013, adaptado de “*Student Residential Satisfaction*”, Nurul, 2010)

Coloque um **X** na resposta que melhor caracteriza o seu nível de satisfação

#### ESIQ (Quarto)

**1** - Fortemente Insatisfeito; **2**- Insatisfeito; **3**- Satisfeito; **4** -Fortemente Satisfeito; **5** – Não existe

**Qual o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspetos:**

Estudar no quarto	1	2	3	4	NE
Dormir no quarto	1	2	3	4	NE
Relaxar e descansar no quarto	1	2	3	4	NE
O número de pessoas que partilham o quarto	1	2	3	4	NE
Receber amigos no quarto	1	2	3	4	NE
Privacidade do quarto	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Mobiliário, roupas de cama, TV no quarto, etc.)	1	2	3	4	NE
Tipo de cama, colchão e travesseiro	1	2	3	4	NE
Tipo de mesa de estudo com prateleira, cadeira e quadro de avisos / recados	1	2	3	4	NE
Capacidade do guarda-roupa	1	2	3	4	NE
Móvel para guardar sapatos, pequena vassoura, pequeno cesto de lixo, cesto de roupa suja, cabides e suportes para toalhas	1	2	3	4	NE
Qualidade e quantidade de espelhos no quarto	1	2	3	4	NE
Qualidade e facilidade de uso de portas e janelas do quarto	1	2	3	4	NE
Adequação da iluminação, ventilação e número de tomadas no quarto	1	2	3	4	NE
Internet no quarto ( <input type="checkbox"/> Wireless <input type="checkbox"/> Cabo)	1	2	3	4	NE
Segurança do quarto (Roubo, vandalismo, etc.)	1	2	3	4	NE
Decoração do quarto	1	2	3	4	NE
Acabamentos e cores dos móveis do quarto	1	2	3	4	NE
Perceção geral do quarto da residência	1	2	3	4	NE

**ESIS (Instalações sanitárias)**

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito; NE – Não existe

**Qual o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspetos:**

Localização da casa de banho relativamente ao seu quarto	1	2	3	4	NE
Número de pessoas que partilham a casa de banho	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Banheira, base de chuveiro, lavatório, sanita, etc.)	1	2	3	4	NE
Número de casas de banho com duche	1	2	3	4	NE
Número de casas de banho sem duche	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da casa de banho	1	2	3	4	NE
Higiene e limpeza da casa de banho	1	2	3	4	NE
Perceção geral das instalações sanitárias da residência	1	2	3	4	NE

**ESITR (Instalações de tratamento de roupas)**

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito; NE – Não existe

**Qual o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspetos:**

Localização da Lavandaria relativamente ao seu quarto	1	2	3	4	NE
Número de pessoas que partilham a lavandaria	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Máquina de lavar e secar, ferro e tabua de engomar, etc.)	1	2	3	4	NE
Adequação da máquina de lavar roupa	1	2	3	4	NE
Adequação da máquina de secar roupa	1	2	3	4	NE
Adequação do tanque de lavagem de roupa	1	2	3	4	NE
Adequação do ferro de passar e da tábua de engomar	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da lavandaria	1	2	3	4	NE
Limpeza da lavandaria	1	2	3	4	NE
Perceção geral das instalações de tratamento de roupa	1	2	3	4	NE

**ESICRD (Instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa)**

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito; NE – Não existe

**Qual o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspetos:**

Localização da Cozinha, dispensa e sala de refeições	1	2	3	4	NE
Número de pessoas que partilham a cozinha, dispensa e sala de refeições	1	2	3	4	NE
Conseguir trazer amigos para partilhar refeições	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Fogão, frigorífico, mesas de refeição, lava-louça, etc.)	1	2	3	4	NE
Número de mesas de cozinha e cadeiras	1	2	3	4	NE

Capacidade da dispensa	1	2	3	4	NE
Adequação da torneira de água quente e fria	1	2	3	4	NE
Adequação dos produtos das <i> vending machine </i> (Máquinas de snacks)	1	2	3	4	NE
Adequação do frigorífico, torradeira, micro-ondas, cafeteira e lava-louças	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da cozinha e sala de refeições	1	2	3	4	NE
Limpeza da cozinha, dispensa e sala de refeições	1	2	3	4	NE
Perceção geral das instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	1	2	3	4	NE

### ESISE (Sala de estudo)

A sua residência tem uma sala própria e exclusiva para o estudo? Não  Sim

A sua residência tem uma sala onde se pode estudar embora não seja exclusiva para o estudo?  
Não  Sim

Qual o seu nível de satisfação com a sala de estudo?

**1** - Fortemente Insatisfeito; **2**- Insatisfeito; **3**- Satisfeito; **4** –Fortemente satisfeito; **NE** – Não existe

Número de pessoas que partilham a sala de estudo	1	2	3	4	NE
Localização da sala de estudo	1	2	3	4	NE
Conversar na sala de estudo	1	2	3	4	NE
Nível de silêncio na sala de estudo	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Mesas individuais, fichas elétricas, luz natural, livros, etc.)	1	2	3	4	NE
Número de mesas de estudo, cadeiras, livros, revistas e prateleiras com jornais	1	2	3	4	NE
Adequação das tomadas de energia necessárias para equipamentos	1	2	3	4	NE
Adequação da iluminação, ventilação, ar condicionado e quadro de avisos/recados	1	2	3	4	NE
Força do sinal de acesso à Internet sem fio (Wireless)	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da sala de estudo	1	2	3	4	NE
Limpeza da sala de estudo	1	2	3	4	NE
Perceção geral da(s) sala(s) de estudo	1	2	3	4	NE

### ESITV (Sala de Televisão)

A sua residência tem uma sala própria e exclusiva para ver televisão?  
Não  Sim

A sua residência tem uma sala onde se pode ver televisão embora não seja exclusiva para o eito?  
Não  Sim

Qual o seu nível de satisfação com a sala de televisão?

**1** - Fortemente Insatisfeito; **2**- Insatisfeito; **3**- Satisfeito; **4** -Fortemente Satisfeito; **NE** –Não existe

Localização da sala de TV	1	2	3	4	NE
Convidar amigos para a sala de TV	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Televisão por cabo, DVD, etc.)	1	2	3	4	NE
Número de televisões	1	2	3	4	NE
Adequação do conjunto de sofá, iluminação, ar condicionado, ventilação e quadro de avisos/recados	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da sala de TV	1	2	3	4	NE
Limpeza da sala de TV	1	2	3	4	NE
Percepção geral da sala de TV	1	2	3	4	NE

### ESISC (Sala de convívio)

A sua residência tem uma sala de convívio própria e exclusiva para conviver? Não  Sim

A sua residência tem uma sala onde se pode conviver embora não seja exclusiva para isso?  
 Não  Sim

Qual o seu nível de satisfação com a sala de convívio?

**1** - Fortemente Insatisfeito; **2**- Insatisfeito; **3**-Satisfeito; **4** -Fortemente Satisfeito; **NE** –Não existe

Localização da sala de convívio	1	2	3	4	NE
Convidar amigos para a sala de convívio	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Mesas, sofás, TV, Leitor de CD, etc.)	1	2	3	4	NE
Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração da sala de convívio	1	2	3	4	NE
Limpeza da sala de convívio	1	2	3	4	NE
Percepção geral da sala de convívio	1	2	3	4	NE

### ESIHall (Hall de entrada)

A sua residência tem um hall de entrada próprio e exclusivo para receber alguém?  
 Não  Sim

A sua residência tem um hall onde se pode receber alguém embora não seja exclusivo para isso?  
 Não  Sim

Qual o seu nível de satisfação com o hall de entrada?

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3-Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito; NE- Não existe

Localização do <i>hall</i> de entrada	1	2	3	4	NE
Receber pessoas no <i>hall</i> de entrada	1	2	3	4	NE
Comodidades oferecidas (Sofás de espera, mesas, TV, telefone, etc.)	1	2	3	4	NE
Adequação do conjunto de sofá, revista e jornal prateleiras	1	2	3	4	NE
Mobiliário e decoração do <i>hall</i> de entrada	1	2	3	4	NE
Limpeza do <i>hall</i> de entrada	1	2	3	4	NE
Perceção geral do <i>hall</i> de entrada	1	2	3	4	NE

### ESISA (Instalações dos serviços de apoio)

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito; NE – Não existe

Qual o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspetos:

Parques de estacionamento	1	2	3	4	NE
Cafés, Minimercado e livrarias próximos da residência	1	2	3	4	NE
Telefones públicos e máquinas ATM (Multibanco)	1	2	3	4	NE
CFTV (circuito fechado de televisão) ou câmaras de vigilância	1	2	3	4	NE
Securitas ou guardas de serviço	1	2	3	4	NE
Elevadores, escadas	1	2	3	4	NE
Instalações elétricas	1	2	3	4	NE
Abastecimento de água	1	2	3	4	NE
Dispositivos de recolha de lixo na residência	1	2	3	4	NE
Sistemas de segurança contra incêndio	1	2	3	4	NE
Pessoal responsável pela residência	1	2	3	4	NE
Perceção geral das instalações dos serviços de apoio	1	2	3	4	NE

### ESRCRU (Regras de Convivência na RU)

Qual o seu nível de satisfação com os seguintes aspetos:

1 - Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4 -Fortemente Satisfeito

Relação de custo/qualidade da sua residência	1	2	3	4
Nível de ruído na sua residência	1	2	3	4
Respeito pelas regras e horas de silêncio na sua residência	1	2	3	4
Respeito pelo consumo moderado de bebidas alcoólicas na sua residência	1	2	3	4
Máquinas de <i>vending</i> (Máquinas de venda de snacks)	1	2	3	4
Respeito pelo não consumo de tabaco na sua residência	1	2	3	4
Respeito pelo não consumo de drogas na sua residência	1	2	3	4
Qualidade de vida proporcionada pela sua residência	1	2	3	4

Em relação às instalações abaixo indicadas assinale o **GRAU DE MELHORIA** que considera necessário

**1** - Não é necessário **melhorar nada**; **2** - É necessário **melhorar um pouco**; **3** - É necessário **melhorar muito**

Quarto	1	2	3
Instalações sanitárias	1	2	3
Instalações de tratamento de roupas	1	2	3
Instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	1	2	3
Sala de estudo	1	2	3
Sala de televisão	1	2	3
Sala de convívio	1	2	3
Hall de entrada	1	2	3
Instalações dos serviços de apoio	1	2	3

Qual o **nível de tensão e conflito** gerado entre residentes em cada um dos espaços abaixo referenciados?

**1**- Nenhum conflito; **2** - Algum conflito; **3** – Muito conflito

Quarto	1	2	3
Instalações sanitárias	1	2	3
Instalações de tratamento de roupas	1	2	3
Instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa	1	2	3
Sala de estudo	1	2	3
Sala de televisão	1	2	3
Sala de convívio	1	2	3
Hall de entrada	1	2	3

### ISG (Índice de Satisfação Global)

Qual o seu nível de satisfação relativamente a viver na residência? (Marque com **círculo** a sua resposta)

Fortemente Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Fortemente Satisfeito
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**Recomendaria a residência** universitária aos seus amigos? (Coloque **um círculo** em torno da sua opção)

	1	2	3	4	5	6	7	
Não recomendaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recomendaria fortemente

Qual o seu nível de **satisfação** com o **apoio** prestado pelos serviços administrativos dos **SASUC**?

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortemente insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fortemente satisfeito

Qual o seu nível de **satisfação** com o **apoio** dado pela/o **funcionária/o responsável pela sua residência**?

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortemente insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fortemente satisfeito



## Anexo 3. Secção B do PAQvER- SASUC

**Secção B – Desempenho académico**

Por favor, complete ou assinale a opção que melhor corresponde à sua situação académica

Nº de matrículas \_\_\_\_\_ Nº total de ECTS realizados no curso \_\_\_\_\_

Número de ECTS inscritos no atual ano letivo \_\_\_\_\_ ECTS

Atualmente qual é a sua média de curso? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Valores

Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu curso? (coloque **um círculo** no número que melhor caracteriza o seu pensamento neste momento)

Muito insatisfeito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito satisfeito
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------

**EAIA (Escala de Autoimagem Académica)**

Vejo-me como um aluno: (coloque **um círculo** no número que melhor caracteriza o seu pensamento neste momento)

Com baixo rendimento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Com elevado rendimento
Totalmente inseguro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente confiante
Com baixas bases de preparação para o curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Com elevadas bases de preparação para o curso
Nada motivado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito motivado
Sem objetivos definidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Com objetivos definidos
Com <span style="float: right;">baixo</span> investimento no curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Com elevado investimento no curso

**EACRA (Escala de Autoconceito e Realização Académica)**(Pinheiro, Simões & Ferraz, 2013; *adaptado de Powers, 2008*)

Por favor coloque um **círculo** em torno do número que corresponde ao seu nível de concordância com as afirmações abaixo

Discordo fortemente	Discordo	Discordo levemente	Nem concordo nem discordo	Concordo levemente	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5	6	7
Sou um estudante esforçado						
Gosto de estudar						
Sou um estudante organizado (Cadernos, sebatas, livros, mesa de estudo)						
Facilmente me disponibilizo para estudar						
O meu ambiente de estudo está organizado						
Sou um estudante com capacidade de trabalho						
Gosto do meu curso						
Não gosto de adiar as minhas tarefas académicas						
Considero-me um bom aluno						
Consigo gerir melhor o meu tempo desde que vivo na residência universitária						
No geral sou bem-sucedido no curso						
Possuo um bom desempenho académico						
Nos testes costumo obter notas abaixo da média da turma						
Geralmente costumo tirar notas acima da média da turma						
Não costumo obter notas elevadas						

## Anexo 4. Secção C do PAQvER- SASUC

**Secção C – Qualidade de vida**

EUROHIS-QOL-8 (Pereira et al., 2011)

**Coloque um círculo à volta do número da escala que mais se adequa à sua resposta**

Como avalia a sua qualidade de vida?

Muito Má	Má	Nem Boa nem Má	Boa	Muito Boa
1	2	3	4	5

Até que ponto está satisfeito(a) com a sua saúde?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

Tem energia suficiente para a sua vida diária?

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5

Tem dinheiro suficiente para satisfazer as suas necessidades?

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Completamente
1	2	3	4	5

Relativamente aos itens abaixo assinale o seu nível de satisfação

**1** - Muito insatisfeito ; **2** - Insatisfeito; **3** - Nem insatisfeito nem satisfeito ; **4** – Satisfeito ; **5** - Muito satisfeito

Até que ponto está satisfeito (a) com a sua capacidade para desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
Até que ponto está satisfeito (a) consigo próprio (a)?	1	2	3	4	5
Até que ponto está satisfeito (a) com as suas relações pessoais?	1	2	3	4	5
Até que ponto está satisfeito (a) com as condições do lugar em que vive (Residência Universitária)?	1	2	3	4	5

## Anexo 5. Secção D do PAQvER- SASUC

**Secção D- Resiliência global****Escala de Resiliência (ER versão estudante)**

Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013

Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e responda em relação a si, à sua forma de pensar, sentir e agir.

Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Coloque **um círculo** em torno da sua resposta

Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida	1	2	3	4	5	6	7
Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo.	1	2	3	4	5	6	7
Sou amigo/a de mim próprio/a.	1	2	3	4	5	6	7
Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
Sou determinado/a.	1	2	3	4	5	6	7
Raramente me questiono se a vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
Tenho autodisciplina.	1	2	3	4	5	6	7
Mantenho-me interessado/a nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir.	1	2	3	4	5	6	7
A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver.	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo 6. Secção E do PAQvER- SASUC

**Secção E – Resiliência específica**

**My Resilience Factors (MRF)** (DeRosier, Craig, & Leary, 2012; versão portuguesa Simões & Pinheiro, 2013)

Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e responda em relação a si, à sua forma de pensar, sentir e agir.

Nunca verdadeiro sobre mim	Raramente verdadeiro sobre mim	Algumas vezes verdadeiro sobre mim	Quase sempre verdadeiro sobre mim
1	2	3	4

Coloque **um círculo** em torno da sua resposta (25 itens)

Eu gosto de aprender	1	2	3	4
Rio-me muito e tenho um grande sentido de humor	1	2	3	4
Estou confiante quanto à minha capacidade/competência para o sucesso	1	2	3	4
Sou feliz com a qualidade das minhas relações de amizade na universidade	1	2	3	4
Na universidade tenho bom desempenho nas matérias principais	1	2	3	4
Sou independente e consigo pensar por mim próprio	1	2	3	4
Eu gosto de mim	1	2	3	4
Todas as semanas faço coisas divertidas e que são relaxantes para mim	1	2	3	4
Sou flexível e capaz de me adaptar às mudanças de circunstâncias	1	2	3	4
Consigo perceber com facilidade os pensamentos e os sentimentos dos outros	1	2	3	4
Estou envolvido em atividades extracurriculares (pelo menos uma vez por semana)	1	2	3	4
Sou auto-motivado para o sucesso (não necessito de fatores externos, como o dinheiro ou outros incentivos)	1	2	3	4
Acredito que sou capaz de ter sucesso na universidade	1	2	3	4
Na universidade, sinto-me socialmente ligado aos outros	1	2	3	4
Perante situações difíceis consigo “levantar-me sozinho”	1	2	3	4
Sou criativo	1	2	3	4
Quando acontecem coisas más, eu sei que as coisas vão melhorar	1	2	3	4
Sinto que estou ligado a algo superior a mim	1	2	3	4
Eu tenho uma dieta saudável (ex.: com baixo teor de gordura)	1	2	3	4
Consigo controlar as minhas emoções e pensamentos, mesmo quando estou aborrecido	1	2	3	4
Se eu tentar, consigo alcançar praticamente tudo	1	2	3	4
Sou um líder e por vezes os outros olham para mim à procura de liderança	1	2	3	4
Eu tenho relacionamentos próximos e positivos com a minha família	1	2	3	4
Sou capaz de estabelecer objetivos realistas para mim	1	2	3	4
Frequentemente sou bem-sucedido porque não desisto	1	2	3	4

Gratas pela sua colaboração