

SATISFAÇÃO, RENDIMENTO ESCOLAR E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Rosa Maria Gomes¹
Dora Maria Ramos Fonseca²
Anabela Sousa Pereira³



Resumo: Desde o início do século XXI, o Ensino Superior em Portugal tem passado por várias transformações, impulsionadas pela implementação do Processo de Bolonha e, mais recentemente, pela pandemia de COVID-19. Estas mudanças resultaram num aumento das fontes de stress e na alteração dos níveis de satisfação dos estudantes, comprometendo o seu bem-estar psicológico. O objetivo geral foi avaliar a satisfação dos estudantes universitários, a perceção do rendimento académico e níveis de stress na vida académica. Utilizamos o Questionário de Satisfação Académica, com 13 itens, distribuídos por três fatores de satisfação académica e duas questões adicionais, avaliadas numa escala *likert* de cinco pontos. A amostra foi recolhida no ano letivo 2023/2024, em conformidade com os princípios éticos. A maioria dos participantes são jovens adultos, com idades entre 17 e 28 anos, do género feminino e de cursos das Ciências Sociais. Os resultados evidenciam a importância da satisfação curricular e insti-

1.....Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Aveiro, Portugal, rosa.gomes@ua.pt, <https://orcid.org/0000-0003-4368-7319>

2.....Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Aveiro, Portugal, dorafonseca@ua.pt, <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>

3.....Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE), Évora, Portugal, anabela.pereira@uevora.pt, <https://orcid.org/0000-0002-3897-2732>

tucional para a satisfação académica global. A maioria dos estudantes perceciona o seu rendimento escolar geral como bom, embora relatem elevados níveis de stresse na vida académica. Situações de maior vulnerabilidade, como o stresse académico, afetam negativamente a qualidade das relações com colegas e professores, comprometendo a satisfação sócio relacional e curricular.

Palavras-chave: Políticas Educativas, Ensino Superior, Satisfação Académica, Stresse Académico, Bem-estar

SATISFACTION, ACADEMIC PERFORMANCE, AND WELL-BEING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PORTUGAL

Abstract: Since the beginning of the 21st century, higher education in Portugal has undergone several transformations, driven by the implementation of the Bologna Process and, more recently, by the SARS-CoV-2 virus. These changes have resulted in an increase in sources of stress and changes in student satisfaction, jeopardising their psychological well-being. The general objective was to assess university students' satisfaction, perception of overall academic performance and levels of stress in academic life. The 13-item Academic Satisfaction Questionnaire was used, with three academic satisfaction factors and two additional questions, assessed on a five-point Likert scale. The sample was taken in the 2023/2024 academic year, respecting ethical principles. The data indicates that the majority of participants are young adults, aged between 17 and 28, female, from social sciences programmes. The results highlight the importance of curricular and institutional satisfaction for overall academic satisfaction. Most students perceive their overall academic performance as good and are exposed to high stress in their academic life. Situations of greater vulnerability, such as academic stress, negatively affect the quality of relationships with classmates and teachers, jeopardising socio-relational and curricular satisfaction.

Keywords: Educational Policies, Higher Education, Academic Satisfaction, Academic Stress, Well-being.

1. Introdução

As alterações nas políticas educativas no Ensino Superior (ES), especialmente a implementação do processo de Bolonha (Almeida et al., 2022), trouxeram consigo novas abordagens ao introduzir metodológicas ativas, centradas no estudante, o desenvolvimento de competências interpessoais (*Soft Skills*) e o aumento da procura por este nível de ensino. Estas mudanças colocam novos desafios que importa investigar, para melhor compreender e intervir de forma eficaz, promovendo a prevenção do abandono e o sucesso académico.

Neste contexto, torna-se pertinente analisar de forma integrada os fatores emocionais e institucionais que influenciam a satisfação dos estudantes, a perceção do seu rendimento académico e os níveis de stress experienciados no quotidiano universitário.

A satisfação académica (SA) tem-se consolidado como um indicador central na qualidade do ensino superior, estando fortemente associada ao bem-estar dos estudantes e ao seu envolvimento nas atividades académicas (Franzen et al., 2021). A SA reflete não apenas a perceção dos estudantes sobre o currículo e os docentes, mas também sobre os aspetos relacionais, institucionais e emocionais que influenciam a experiência universitária (Zalazar Jaime et al., 2022).

Além disso, a investigação tem demonstrado que o bem-estar emocional e as competências socioemocionais (Taylor et al., 2017; Chen et al., 2023), desempenham um papel essencial na adaptação académica, no rendimento escolar e na permanência dos estudantes no ensino superior.

2. Revisão da literatura

2.1. Satisfação académica no ensino superior

A satisfação académica é conceptualizada como um estado psicológico subjetivo que resulta do confronto entre as expectativas do estudante e a realidade vivida no contexto académico (Elliott & Shin, 2002; Jaradeen et al., 2012). Trata-se de um construto multidimensional, que inclui domínios como a qualidade do ensino, o relacionamento com professores e

colegas, os serviços de apoio (Chico et al., 2022), os recursos institucionais e o ambiente físico (Astin, 1993, 1999; Ramos et al., 2015; Suehiro & Andrade, 2018).

Estudos empíricos demonstram que estudantes mais satisfeitos tendem a apresentar maior envolvimento académico, melhor desempenho escolar e níveis mais elevados de bem-estar psicológico. ZalazarJaime et al. (2022) evidenciaram que a SA explica uma proporção significativa da variabilidade no bem-estar subjetivo dos estudantes universitários. Por sua vez, o estudo de Howson e Matos (2021) baseado em inquéritos nacionais realizados no Reino Unido e nos EUA, identificou uma associação consistente entre a satisfação académica e o nível de envolvimento estudantil. Esses resultados reforçam a importância de considerar a SA como um indicador central na promoção do sucesso e do bem-estar no ensino superior. Estudo de Franzen et al. (2021) também mostrou que há uma relação bidirecional entre bem-estar e satisfação académica.

2.2. Competências socioemocionais e adaptação universitária

Relativamente aos estudantes universitários as competências socioemocionais são descritas como um conjunto de habilidades que abrangem a gestão emocional, a construção de relações interpessoais saudáveis e a tomada de decisões. No contexto universitário, estas competências são essenciais para a adaptação ao novo ambiente, para o sucesso académico e para o desenvolvimento pessoal. Elas ajudam os estudantes a gerir o stress associado às exigências académicas (Durlak, et al., 2011) a construir redes de apoio social e a tomar decisões que promovem o bem-estar e o sucesso a longo prazo. A promoção das competências socioemocionais e emocionais (Valente & Almeida, 2020) nas universidades pode contribuir significativamente para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, melhorando não apenas os resultados académicos, mas também a saúde mental (Taylor et al., 2017) e a satisfação geral dos estudantes.

A literatura tem evidenciado que, para além dos fatores académicos objetivos, as competências socioemocionais desempenham um papel central na adaptação ao contexto

universitário e na satisfação global (Durlak et al., 2011; Valente & Almeida, 2020), dos jovens adultos que frequentam o ES. Competências como a autorregulação emocional, empatia, resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis são essenciais para uma adaptação bem-sucedida ao ensino superior. Essas competências contribuem para o desenvolvimento pessoal, promovem relações interpessoais saudáveis e facilitam a gestão do stresse e da pressão académica (Valente & Almeida, 2020), vivenciada pelos estudantes durante a sua formação inicial ou pós-graduada.

O estudo de Linares et al. (2023) demonstrou que estudantes com níveis mais elevados de competências socioemocionais apresentam menor stresse académico e maior satisfação com a experiência universitária. Estas competências estão também positivamente associadas à autonomia, bem-estar pessoal (Song et al., 2010), à motivação, ao rendimento académico (Durán et al., 2006) e à satisfação com a vida (Liu et al., 2013), promovendo o sucesso académico e a realização pessoal.

2.3. Bem-Estar, stresse e rendimento académico

O bem-estar dos estudantes é entendido como um fenómeno multidimensional que integra componentes físicas, mentais, emocionais e sociais, numa perspetiva eudaimónica (Freire et al., 2013) centrada no conceito de bem-estar psicológico. O bem-estar resulta de práticas de autocuidado, relações saudáveis e estratégias eficazes de gestão do stresse. As situações de maior vulnerabilidade, especialmente o stresse académico, tem repercussões na qualidade das relações estabelecidas com os colegas (Pereira, 2005) e constituem um fator de risco relevante para a saúde mental dos estudantes (Keyes et al., 2012). Estes fatores estão frequentemente associados à sobrecarga de trabalho, prazos exigentes e dificuldades de adaptação social (Beiter et al., 2015; Stallman, 2010) à vida académica.

O equilíbrio emocional é um pilar fundamental para a adaptação ao ambiente académico, influenciando diretamente a capacidade dos estudantes de enfrentarem desafios e alcançarem sucesso. Keyes et al. (2012) investigou a relação entre o bem-estar mental e o desempenho académico, mostrando que os estudantes com maior equilíbrio emocional e bem-estar psicológico tendem a ter melhor rendimento académico.

A pandemia de COVID-19 intensificou estas dificuldades, levando ao aumento dos níveis de ansiedade, depressão e exaustão emocional (Holm-Hadulla et al., 2021; Lisiecka et al., 2023), realçando a importância dos contextos institucionais no bem-estar estudantil. Esta situação atípica, que decorreu a nível mundial, veio expor várias fragilidades, quer nos processos de ensino-aprendizagem, quer na organização e gestão dos sistemas educativos, motivada pelo confinamento social, na qual a comunidade educativa foi visada, para controlo pandémico.

A literatura indica que o suporte institucional e social está associado a melhores resultados académicos, menor stress e maior satisfação académica (Chen et al., 2023; Liu et al., 2013; Trigueros et al., 2020). Em Portugal, Chambel e Curral (2005) mostraram que o stress académico, mediado pelo suporte social e institucional, afeta significativamente tanto o bem-estar psicológico como o desempenho académico.

2.4. Abordagens pedagógicas

O ambiente institucional pode influenciar positiva ou negativamente a satisfação e o bem-estar dos estudantes. Abordagens pedagógicas que incentivam a interação social, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento emocional são reconhecidas como estratégias eficazes para promover o envolvimento e o desempenho académico (Chaleta et al., 2023; Cordeiro et al., 2024).

Práticas como a tutoria entre pares e programas de mentoria fortalecem o sentido de pertença, reduzem o isolamento social e promovem o sucesso académico e o bem-estar (Menezes et al., 2021; Trigueros et al., 2022), com contributos para a saúde mental dos estudantes. Metodologias ativas, como a metodologia PBL (Problem-Based Learning), (Gomes et al., 2016) são estruturantes do processo ensino-aprendizagem e colocam o discente como protagonista da sua formação, por isso mais implicado. Por contraste, modelos de ensino baseados unicamente na transmissão de conteúdos, sem retroação, tendem a gerar desmotivação e aumentar a tensão.

As instituições de ensino superior têm, por isso, procurado implementar políticas educativas que incentivem a inovação pedagógica (Almeida et al., 2022), promovendo o

bem-estar, a satisfação académica e o desempenho escolar. Tais dimensões estão intrinsecamente interligadas e são influenciadas por fatores individuais (como competências socioemocionais) e contextuais (como o ambiente institucional). Este enquadramento fundamenta o presente estudo, cujo objetivo é avaliar a satisfação dos estudantes universitários, a perceção do rendimento académico e os níveis de stresse no ensino superior em Portugal.

3. Metodologia

Este estudo transversal e quantitativo utilizou uma amostra de conveniência composta por 342 estudantes do ensino superior português. As idades dos participantes variaram entre 17 e 63 anos, sendo a maioria mulheres (74,0%) e jovens adultos entre os 17 e os 28 anos (69,9%). A maioria frequentava cursos de 1.º ciclo (53,8%), especialmente no 2.º ano (19,0%), pertencentes à área científica das Ciências Sociais (35,4%), em instituições universitárias públicas (84,2%), localizadas na região centro do país (59,9%).

O instrumento utilizado foi o “Questionário de Satisfação Académica (QSA)” de Soares e Almeida (2011), um questionário de autorrelato composto por 13 itens, avaliados numa escala tipo *likert* de cinco pontos, que avalia a satisfação dos estudantes do ensino superior. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) identificou três fatores, que explicam 53,84% da variância total. O *alfa de Cronbach* foi de .83, indicando boa consistência interna.

O QSA avalia: (i) a *satisfação sócio relacional*, com base nas relações interpessoais estabelecidas com os elementos dentro e fora do contexto universitário; (ii) a *satisfação institucional*, relativa às infraestruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição que frequentam; e (iii) a *satisfação curricular*, relativa às atividades e conteúdos do curso no qual estão inscritos. Duas questões adicionais avaliaram a *perceção do rendimento escolar geral* e o *nível de stresse académico*, também em escala de cinco pontos.

A recolha de dados ocorreu entre o final do primeiro e o início do segundo semestre do ano letivo 2023/2024, junto de estudantes do ensino superior que frequentavam o ensino universitário e politécnico de cursos de graduação e pós-gra-

duação portuguesas, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais, aplicados via plataforma *LimeSurvey*, com divulgação por e-mail através dos gabinetes de comunicação das instituições.

Todos os procedimentos éticos foram respeitados: a participação foi voluntária, com consentimento informado, e o estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer nº 36-CED/2023). A análise dos dados foi realizada com o software SPSS (versão 21.0), utilizando os referenciais metodológicos de Pestana e Gageiro (2014).

4. Resultados

Os resultados mostraram que a maioria dos participantes são jovens adultos, predominantemente do género feminino (74%), com idades compreendidas entre os 17 e os 63 anos, em média, com 28 anos de idade ($M = 27,57$; $DP = 11,05$). Devido à amplitude de idades, estas foram recodificadas em quatro grupos, que seguem a seguinte distribuição em termos globais: a) dos 17 aos 28 anos, 69,9%; b) dos 29 aos 39 anos, 11,1%; c) dos 40 aos 51 anos, 15,2%; d) superiores a 52 anos de idade, 3,8% (Tabela 1). Os participantes deste estudo frequentam na sua maioria cursos de 1.º ciclo (53,8%), inscritos no 2.º ano (19,0), em cursos na área científica das Ciências Sociais (35,4%), em instituições de ensino superior do centro do país (59,9%), Público Universitário (84,2%).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos Estudantes do ES (N=342)

Variáveis		N	%
Gênero			
feminino		252	74,0
masculino		88	25,7
Intervalo de idades (anos)			
17-28		239	69,9
29-39		38	11,1
40-51		52	15,2
52+		13	3,8
Tipo de Curso			
	1º ciclo (licenciatura)	184	53,8
	2º ciclo (Mestrado)	90	26,3
	3º ciclo (doutoramento)	55	16,1
	outro	13	3,8

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da análise das medidas de tendência central dos itens, o item 13 “satisfação na relação com familiares e/ou outras figuras significativas” é o que apresenta média (3,79) mais elevada. Através da análise descritiva dos fatores (Tabela 2) que compõem o questionário QSA, os dados mostram que os valores médios mais altos são a *satisfação curricular* (M = 17,24; DP = 3,63), seguida da satisfação institucional (M = 13,99; DP = 2,55).

Tabela 2: Análise descritiva dos fatores do QSA

	N	M	DP
SC, Satisfação curricular	342	17,24	3,63
SI, Satisfação institucional	342	13,99	2,55
SS, Satisfação sóciorelacional	342	12,79	3,00

Elaborado pelas autoras.

Estes dados são indicadores que a satisfação académica no ES está relacionada com as atividades e a organização geral do curso que os estudantes frequentam e ainda, o investimento pessoal no curso e a qualidade das relações estabelecidas com os professores.

Se atendermos ao coeficiente de correlação paramétrica, correlação linear de *Pearson*, entre os fatores e, de cada um, com o total do instrumento QSA (Tabela 3), observamos que essas correlações são positivas e igualmente significativas ($p \leq .01$). Para os demais fatores, as correlações variam entre .39 e .88, indicando que estão associados e, portanto, provavelmente medem o mesmo construto.

Tabela 3: Matriz de correlações entre os fatores do QSA

	QSA_T	SC	SI	SS
QSA_T, Total do QSA	1			
SC, Satisfação curricular	.879**	1		
SI, Satisfação institucional	.751**	.523**	1	
SS, Satisfação sóciorelacional	.795**	.539**	.390**	1

SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sóciorelacional

**Correlação é significativa ao nível de $p \leq .01$

Elaborado pelas autoras.

A correlação entre o fator SS (Satisfação Sóciorelacional) e o fator SC (Satisfação Curricular) é moderada ($r = .54$; $p = .000$), indicando uma relação significativa entre essas variáveis. Além disso, todos os fatores apresentaram uma correlação positiva com os valores totais do instrumento QSA. Especificamente, o fator *Satisfação Curricular* mostrou uma correlação positiva forte com o valor total do instrumento ($r = .88$, $p = .000$).

A Tabela 3 permite-nos referir que, de entre todas as subescalas, é a satisfação curricular que se destaca como sendo aquela que melhor explica a satisfação académica dos estudantes ($r = .88$), seguida pela satisfação sóciorelacional ($r = .80$).

Pela análise de variância (ANOVA) e com uma probabilidade de erro de 95%, encontramos diferenças estatística-

mente significativas (Tabela 4) entre os fatores do QSA: o fator *Satisfação curricular* ($M= 20,21$; $DP=3,03$; $F=26,56$; $p<.001$), o fator *Satisfação institucional* ($M=15,18$; $DP=2,46$; $F=4,84$; $p<.001$), o fator *Satisfação sóciorelacional* ($M=14,34$; $DP=3,08$; $F=7,46$; $p<.001$) e a *Perceção do rendimento escolar geral* quando os estudantes o percecionam como muito bom.

Tabela 4: Análise da variância ANOVA na QSA e a Perceção do *rendimento escolar geral*

Fatores	QREG, Rendimento Escolar Geral	M	DP	F	p
SC	Muito fraco	8,00	-	26,56	<.001
	Fraco	12,68	2,52		
	Suficiente	15,91	3,08		
	Bom	17,90	3,32		
	Muito bom	20,21	3,03		
SI	Muito fraco	14,00	-	4,84	<.001
	Fraco	12,21	2,30		
	Suficiente	13,76	2,50		
	Bom	14,07	2,52		
	Muito bom	15,18	2,46		
SS	Muito fraco	16,00	-	7,46	<.001
	Fraco	10,63	2,22		
	Suficiente	12,12	3,05		
	Bom	13,06	2,83		
	Muito bom	14,34	3,08		

Legenda: SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sóciorelacional $p\leq .01$
Elaborado pelas autoras.

Também verificamos diferenças estatisticamente significativas entre os fatores do QSA (Tabela 5): o fator *Satisfação curricular* ($M= 21,00$; $DP=3,61$; $F=8,47$; $p<.001$), o fator *Satisfação sóciorelacional* ($M=17,67$; $DP=1,53$; $F=6,55$; $p<.001$) e o nível de stresse a que os estudantes estão expostos na vida académica, quando os estudantes consideram não ter níveis de stresse “nenhum”.

Tabela 5: Análise da variância ANOVA da escala QSA e a o nível de stress e a que está exposto/a na vida académica

Fatores	QSA, Stress e na vida académica	M	DP	F	p
SC	Nenhum	21,00	3,61	8,47	<.001
	Pouco	18,44	4,56		
	Relaxado	18,98	3,16		
	Muito	17,13	3,36		
	Elevado	15,86	3,55		
SI	Nenhum	14,67	2,52	1,53	.193
	Pouco	14,08	3,66		
	Relaxado	14,65	2,55		
	Muito	13,96	2,39		
	Elevado	13,59	2,47		
SS	Nenhum	17,67	1,53	6,55	<.001
	Pouco	13,20	3,73		
	Relaxado	14,04	2,69		
	Muito	12,66	2,81		
	Elevado	11,96	3,00		

Legenda: SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sócio-relacional $p \leq .01$
Elaborado pelas autoras.

Importa referir que, contrariamente aos outros fatores, a *Satisfação Institucional* não apresentou diferenças estatisticamente significativas em função dos níveis de stress académico.

5. Discussão

Considerando que a maioria da amostra é composta por jovens adultos do sexo feminino em cursos das Ciências Sociais, os níveis de stress percebido e envolvimento curricular poderão refletir especificidades desse perfil.

A análise descritiva dos fatores indica que a *satisfação curricular* é o fator que mais contribui para a satisfação global dos estudantes em contexto universitário, seguida pela *satisfação*

institucional. Estes resultados, em consonância com estudos de referência, reforçam que a qualidade do currículo e a organização institucional são determinantes para o bem-estar e sucesso académico dos estudantes, como salientado por vários estudos (Bair & Bair, 2020; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005). Tais estudos também sublinham a importância da congruência entre o conteúdo curricular e as expectativas dos estudantes, uma questão enfatizada por Barnett (2011), que considera essa congruência fundamental para o envolvimento e satisfação académica.

A forte correlação positiva entre os fatores, especialmente entre a *satisfação curricular* e a *satisfação global* ($r = .88$), corrobora a noção de que o currículo desempenha um papel central na experiência académica dos estudantes. Tinto (1997) já destacava que o envolvimento académico, mediado por um currículo relevante e bem estruturado é essencial para o sucesso académico.

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre a perceção do envolvimento no curso e os fatores de satisfação, sugerindo que estudantes mais envolvidos nas atividades académicas tendem a apresentar maior satisfação, tanto curricular quanto institucional. Esses achados são consistentes com estudos de García-Ros et al. (2018), que indicam que o envolvimento ativo no curso está diretamente relacionado ao desempenho académico e à satisfação geral dos estudantes.

A correlação entre a satisfação académica e o rendimento escolar geral ($r = .67$) reforça a importância do desempenho percebido como um preditor de satisfação. Estudantes que consideram o seu rendimento académico elevado tendem a experienciar níveis mais altos de satisfação com a vida académica. Indicador este, que está em linha com as conclusões de Zhang e Cui (2021), que identificaram uma relação positiva significativa entre desempenho académico e satisfação com a vida universitária.

Em relação ao stress académico, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre os níveis percebidos de stress e os fatores de satisfação académica, especialmente a satisfação curricular (SC) e a satisfação sócio-relacional (SS). Estudantes que afirmam não experienciar stress na vida académica apresentam níveis significativamente mais elevados

de satisfação curricular e sóciorelacional do que aqueles que relatam níveis de stresse mais elevados. Estes resultados corroboram a literatura existente, que aponta o stresse académico como um fator preditor negativo do bem-estar psicológico e da satisfação com a vida universitária (Beiter et al., 2015; Franzen et al., 2021; Stallman, 2010). Como refere Trigueros et al. (2020), estudantes com maior capacidade de gestão emocional e menores níveis de stresse tendem a relatar maior satisfação académica, dado este que também é sustentado pelos dados deste estudo.

A relação significativa entre stresse e a *satisfação sócio-relacional* reforça a importância das redes de apoio social e das relações interpessoais saudáveis no contexto académico. Tal evidência está em linha com os estudos de Chen et al. (2023) e Trigueros et al. (2022), que destacam o papel do suporte social no aumento da satisfação académica e na mitigação dos efeitos negativos do stresse.

Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis de stresse e o fator *satisfação institucional* (SI). Este resultado pode indicar que a perceção da instituição — independentemente do stresse vivenciado — é menos afetada, ou que fatores como as infraestruturas e serviços institucionais, são avaliados de forma mais objetiva, menos influenciada pelo estado emocional dos estudantes. No entanto, estudos como os de Zalazar-Jaime et al. (2022) e Franzen et al. (2021) sugerem que, a longo prazo, o stresse pode afetar também a perceção institucional, sendo este um aspeto relevante para futuras investigações.

Observou-se ainda que os níveis de *satisfação curricular* e *sócio-relacional* diminuem progressivamente à medida que aumentam os níveis de stresse percebido. Este padrão evidencia o impacto negativo do stresse na experiência académica global, e reforça a necessidade de as instituições de ensino superior implementarem programas de promoção do bem-estar e de desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme sugerido por Durlak et al. (2011) e Taylor et al. (2017).

Além disso, os desafios relacionados com a sustentabilidade das instituições de ensino superior, especialmente no que se refere à atração e retenção de novos estudantes, são cada vez mais relevantes (Mendoza-Villafaina & Lopez-Mosquera, 2024). As universidades só conseguirão responder eficazmente

a esse desafio se oferecerem experiências educacionais percebidas como úteis e com valor profissional no futuro próximo.

6. Conclusões

As instituições de ensino superior (IES) devem priorizar a implementação de políticas educativas e programas que promovam a satisfação académica e o bem-estar dos estudantes, com especial atenção à melhoria das condições curriculares e sócio relacionais. Estas intervenções não apenas aumentam a satisfação global dos discentes, mas também favorecem a criação de um ambiente académico mais saudável, com impactos positivos nas taxas de sucesso e retenção escolar. Tais iniciativas são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino superior e assegurar a sustentabilidade e a qualidade da educação, especialmente no contexto português.

Situações de maior vulnerabilidade, como o stress académico, tem repercussões significativas na qualidade das relações interpessoais entre os estudantes — tanto com colegas do próprio curso como de outros —, no seu investimento pessoal no curso e na relação com os professores, comprometendo, assim, a satisfação sócio relacional e curricular. O estudo de Rodríguez-Rivero e colaboradores (2021) reforça o papel preponderante dos professores na regulação dos níveis de stress e satisfação dos estudantes.

No ensino superior, é fundamental contemplar políticas de promoção do bem-estar psicológico, as quais contribuem para reduzir o esgotamento e aumentar o envolvimento na aprendizagem — inclusive em contextos de aprendizagem mista, como evidenciado por estudos realizados durante a pandemia de COVID-19 (Batista et al., 2022; Fu & Qiu, 2023).

Ainda que este estudo apresente algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de amostra e aos instrumentos de medição utilizados, os seus resultados oferecem contribuições relevantes para futuras investigações que pretendam aprofundar a compreensão da satisfação estudantil no contexto académico.

O fortalecimento das sinergias entre inovação pedagógica e responsabilidade social das IES emerge como um compromisso estratégico — não apenas com a qualidade dos

processos de ensino e aprendizagem, mas também com o bem-estar integral dos estudantes.

Ademais, as políticas educativas devem integrar o desenvolvimento de competências socio emocionais, essenciais para a formação integral dos discentes. A inclusão de estratégias de gestão do bem-estar psicológico e prevenção da saúde mental na comunidade académica torna-se, assim, imperativa.

Portanto, o desenvolvimento de uma abordagem holística na gestão das experiências académicas poderá contribuir significativamente para a sustentabilidade e qualidade da educação superior, refletindo o compromisso das instituições com a formação de indivíduos preparados para os desafios da contemporaneidade.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 do (CIDTFF).

Referências

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação*. A3ES Readings, 16. Lisboa: - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529
- Bair, A. N., & Bair, R. E. (2020). The Role of Institutional Support in Student Satisfaction and Retention. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 455-469. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1689808>
- Barnett, R. (2011). Being a Student in the 21st Century: The Relevance of the Curriculum. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 128-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00474.x>

- Batista, P., Afonso, A., Lopes, M., Fonseca, C., Oliveira-Silva, P., Pereira, A., & Pinho, L. (2022). Anxiety and Coping Stress Strategies in Researchers During COVID-19 Pandemic. *Front Public Health*. 10:850376. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.850376>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clariana, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Chaleta, E., Pereira, A., & Leal, F. (2023). *Programa de mentoria por pares. Universidade de Évora: projeto IPI.sucesso*. <http://hdl.handle.net/10174/36352>
- Chambel, M. J., & Curral, L. A. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135–147. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social Support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23, 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Chico, B., Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). Satisfação acadêmica de estudantes do ensino superior: Análise da produção científica (2010–2020). *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(2), 37–54. <http://hdl.handle.net/10400.26/42100>
- Cordeiro, J. G., Campos, A. C., Costa, H. N. R., & Oliveira, A. L. R. D. (2024). O ensino de habilidades socioemocionais: seu papel no sucesso escolar: Teaching socio-emotional skills: their role in academic success. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, Caçador (SC), Brasil, 13(1), p. e3500-e3500. <https://doi.org/10.33362/visao.v13i1.3500>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceive. *Psicothema*, 18(1), 158–164. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education*, 24(2), 197-209. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Franzen, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. T. (2021). Psychological Distress and Well-Being among Students of Health Disciplines: The Importance of Academic Satisfaction. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(4), 2151. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4(31), 329-342. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040005>
- Fu, L., & Qiu, Y. (2023). Contributions of psychological capital to the learning engagement of Chinese undergraduates in blended learning during the prolonged COVID-19 pandemic: The mediating role of learning burnout and the moderating role of academic buoyancy. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00759-5>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Tomás, J. M. (2018). The influence of perceived social support, academic self-efficacy, and engagement on the academic achievement of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 733-747. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1487452>
- Gomes, R. M., Brito, E., & Varela, A. (2016). Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interações*, 12(42), 44-57. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11812>
- Holm-Hadulla, R. M., Klimov, M., Juche, T., Möltner, A., & Herpertz, S. C. (2021). Well-being and mental health of students during the COVID-19 pandemic. *Psychopathology*, 54(6), 291-297. <https://doi.org/10.1159/000519366>
- Howson, C. K., & Matos, F. (2021). Student Surveys: Measuring the Relationship between Satisfaction and Engagement. *Education Sciences*, 11(6), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci11060297>

- Jaradeen, N., Jaradat, R., Safi, A. B., & Tarawneh, F. A. (2012). Students satisfaction with nursing program. *Bahrain Med Bull*, 34(1), 1-6. https://bahrainmedicalbulletin.com/march_2012/Students_Satisfaction.pdf
- Keyes, C. L. M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behaviour and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Linares, J. J. G., Jurado, M. M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Martínez, A. M., & Márquez, M. M. S. (2023). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Anxiety Sensitivity and Academic Burnout in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010572>
- Lisiecka, A., Chimicz, D., & Lewicka-Zelent, A. (2023). Mental Health Support in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Case Study and Recommendations for Practice. *International journal of environmental research and public health*, 20(6), 4969. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064969>
- Liu, Y., Wang, Z., & Lu, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 850–855. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.010>
- Mendoza-Villafaina, J., & Lopez-Mosquera, N. (2024). Educational experience, university satisfaction and institutional reputation: Implications for university sustainability. *The International Journal of Management Education*, 22(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101013>
- Menezes, D. P. F., Cunha, A. T. R. D., Oliveira, L. C. D. R., & Souza, L. F. D. F. (2021). Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(Suppl 01), e103. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210088>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass

- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 6.ª Edição, Edição revista e aumentada. Editora Silabo
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduate nursing students. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(1), 187–195. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>
- Rodríguez-Rivero, R., Lantada, A. D., Ballesteros-Sánchez, L., & Juan-Ruiz, J. (2021). The impact of emergency remote teaching on students' stress and satisfaction in project-based learning experiences. *International Journal of Engineering Education*, 37(6), 1594–1604. https://www.ijee.ie/1atestissues/Vol37-6/13_ijee4128.pdf
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina
- Song, L. J., Huang, G.-H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. (2018). Satisfação com a experiência académica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 77–86. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Rocamora, P., & García-Luengo, A. V. (2022). University student's motivation, resilience, and academic performance: The role of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1531. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031531>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164. <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>
- ZalazarJaime, M. F., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2022). Contribution of Academic Satisfaction Judgments to Subjective WellBeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>
- Zhang, L., & Cui, Y. (2021). The Relationship Between Academic Performance and Student Satisfaction in Higher Education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 168-179. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4147>