

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CAPITAL PSICOLÓGICO E O *ENGAGEMENT*
ACADÉMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: O
PAPEL MODERADOR DO APOIO DOS COLEGAS**

Miguel Marques da Silva Gomes

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DOS RECURSOS HUMANOS, DO
TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES**

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CAPITAL PSICOLÓGICO E O *ENGAGEMENT*
ACADÉMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: O
PAPEL MODERADOR DO APOIO DOS COLEGAS**

Miguel Marques da Silva Gomes

Dissertação orientada pela Professora Doutora Vânia Sofia Carvalho

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DOS RECURSOS HUMANOS, DO
TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES**

2023

Agradecimentos

Neste momento agridoce de encerrar um ciclo, gostaria de agradecer a quem fez parte deste caminho, e de certa forma se gradua comigo hoje:

Às professoras Vânia Sofia Carvalho e Maria José Chambel, pela orientação neste processo, por me responsabilizarem e por ajudarem a trazer clareza às ideias desta dissertação

Aos meus pais, Susana e Rui, por todo o apoio e paciência, pelo incentivo, por estarem lá sempre, e por acreditarem em mim mesmo quando eu não o faço

Aos meus avós - Maria José, Elsa, Leonel e Manuel Luís - por sempre me incentivarem neste caminho formativo, e pelo privilégio que é poder contar com o seu apoio e companhia

À cidade e universidade de Groningen, por me ter desafiado e ajudado a crescer. Aos amigos que por lá ficaram e por esse mundo fora, que levarei sempre comigo

Aos colegas da faculdade, por todos os momentos partilhados e a quem desejo o melhor para este caminho que agora começa.

Um agradecimento também à organização *Finding Hope Romania*, pela sua hospitalidade durante parte deste processo, e pelo seu exemplo inspirador de apoio social.

A todos, muito obrigado!

Lisboa, 20 de Setembro de 2023

Obrigado

Thank You

Hartelijk dank

Mulțumesc

Índice

Resumo	iv
<i>Abstract</i>	v
Introdução	1
Enquadramento Teórico	2
<i>Engagement</i> Académico e o Capital Psicológico	2
O papel moderador do Apoio dos Colegas	6
Metodologia	10
Procedimento e Amostra	10
Medidas	11
Análise de Dados	13
Resultados	14
Análise Fatorial Confirmatória	14
Valores Médios, Desvios Padrão e Correlações entre variáveis estudadas	15
Teste de Hipóteses	16
Discussão	19
Limitações e Sugestões para estudos futuros	24
Implicações	26
Referências	28

Índice de Quadros

Quadro 1 - Valores Médios, Desvios-Padrão (<i>DP</i>) e Correlações (<i>r</i>) entre Variáveis em estudo	16
Quadro 2 - Análise de Efeito das dimensões do Capital Psicológico sobre o <i>Engagement Académico</i>	17
Quadro 3 - Análise de Moderação do Apoio Social de Colegas (<i>AC</i>) na relação entre as dimensões do Capital Psicológico e o <i>Engagement Académico</i>	18

Índice de Figuras

Figura 1 - Gráfico representativo da interação entre a Auto-Eficácia e o Apoio Social de Colegas na predição do <i>Engagement Académico</i> dos Estudantes	19
---	----

Resumo

O Capital Psicológico é um construto que tem sido consistentemente associado a um maior *Engagement* dos estudantes no contexto universitário. Contudo, a literatura ainda não investigou a forma como a percepção de Apoio dos Colegas pode impulsionar esta relação. O presente estudo partiu da Teoria de Conservação de Recursos para examinar esta hipótese de moderação, analisando as respostas de 4242 estudantes universitários em Portugal. Os resultados suportam a relação positiva e significativa entre as quatro componentes do Capital Psicológico (Esperança, Auto-eficácia, Resiliência e Otimismo) e o *Engagement* académico. Por outro lado, é evidenciado um efeito de intensificação significativo do Apoio de Colegas, mas apenas para a dimensão de Auto-eficácia. São discutidas duas possíveis explicações para os resultados, sendo uma baseada na saliência relativa deste recurso psicológico na amostra, e outra numa possível complementaridade entre os recursos de Auto-eficácia e Apoio de Colegas, no contexto específico da promoção de experiências de *Engagement*. Adicionalmente, são dadas sugestões para o aprofundamento desta linha de investigação, bem como discutidas algumas implicações práticas dos resultados, particularmente numa visão do ensino centrada no aluno.

Palavras chave: Capital Psicológico; *Engagement*; Apoio Social, Estudantes

Abstract

Psychological Capital (PsyCap) has consistently been associated with higher student Engagement in the academic context. However, the literature has not yet investigated how the perception of support from peers may energize this relationship. The present study drew upon Conservation of Resources Theory to examine this moderation hypothesis, using the responses from 4242 university students in Portugal. The results of the analysis further support the positive and significant relationship between the four dimensions of Psychological Capital (Hope, Self-Efficacy, Resilience and Optimism) and Academic Engagement. Additionally, a significant intensification effect of Peer Support is evident, but only for the Self-Efficacy component of PsyCap. Two possible explanations for the results are discussed, one based on the relative salience of this psychological resource in the sample, and another on the potential complementarity between Self-Efficacy and Peer Support, in the specific context of promoting engagement experiences. Additionally, suggestions for further research in this line of investigation are provided, and practical implications of the results are discussed, particularly in a student-centered learning perspective.

Keywords: Psychological Capital, Engagement, Social Support, Students

Introdução

A passagem pelo ensino superior é indiscutivelmente uma etapa muito significativa para os cerca de 235 milhões de estudantes universitários em todo o mundo (UNESCO, 2023). Durante este ciclo formativo, o jovem adulto desenvolve a sua autonomia, explora a sua identidade e cria memórias e relacionamentos que o marcarão para o resto da vida. Por outro lado, enquanto fase preparatória para a vida contributiva, a educação terciária oferece aos formandos oportunidades únicas de desenvolverem as suas capacidades produtivas, à medida que procuram e constroem o seu lugar no mundo do trabalho. Deste modo, uma experiência universitária estimulante e realizadora traz benefícios variados para o aluno, que não só abrangem o seu desempenho académico e a sua satisfação geral de vida (Boulton et al., 2019; Martinez et al., 2019), como a construção das bases de uma vida profissional prolífica e compensadora (Perkmann et al., 2020).

Para a promoção desta experiência de *Engagement* são relevantes diversos fatores, sendo alguns relacionados com o próprio meio académico. O apoio concedido pelos professores, o grau de autonomia nos estudos e uma cultura de aprendizagem ativa são exemplos de elementos externos importantes para o favorecimento deste estado psicológico positivo. Por outro, este é também muito dependente de fatores internos do próprio estudante, tais como a perseverança e a confiança nas suas próprias capacidades (Zepke & Leach, 2010; Ahmed et al., 2018). O desenvolvimento destes recursos psicológicos tende, por sua vez, a ser potenciado pela formação de relações significativas com os pares (Ching et al., 2019), numa altura em que os temas da pertença e intimidade estão particularmente presentes na vida do estudante (Orenstein & Lewis, 2021).

Deste modo, é conhecida a relevância das relações sociais para o bem estar e desenvolvimento integral do estudante, bem como, a importância deste último para a sua realização académica. No entanto, a literatura carece ainda de estudos sobre o modo como as

relações estabelecidas com os colegas influenciam o aproveitamento dos recursos psicológicos do estudante no contexto universitário, em particular no que diz respeito à promoção de uma experiência educativa motivadora. Por outras palavras, está por averiguar a possibilidade do Apoio de Colegas alterar substancialmente a relação documentada entre o Capital Psicológico dos estudantes e a sua experiência de *Engagement* na universidade - algo plausível ao levar em conta a saliência do fator social nesta população, bem como a importância destes relacionamentos para a qualidade da vivência estudantil (Orenstein & Lewis, 2021; Zepke & Leach, 2010).

Considerando os benefícios do *Engagement* para os estudantes e, por isso, para a sociedade a longo prazo, torna-se crucial compreender como potenciar ao máximo esta implicação académica, de modo a promover o bem-estar dos alunos e apoiar o íntegro florescimento do seu potencial contributivo. Assim, o presente estudo parte da Teoria de Conservação de Recursos (Hobfoll et al., 2018) para explorar a possibilidade teórica referida, procurando compreender como os recursos psicológicos positivos do estudante interagem com a sua adaptação social na promoção de uma experiência académica produtiva e gratificante. Concretamente, pretende-se testar a relação positiva entre o Capital Psicológico e o *Engagement* evidenciada na literatura (e.g. Luthans et al., 2016), estudando também o possível papel intensificador do Apoio dos Colegas nesta relação.

Enquadramento Teórico

Engagement Académico e o Capital Psicológico

O *Engagement* académico é um conceito que pode ser definido como um estado cognitivo positivo de realização académica (Alrashidi, 2016). Construto proveniente da psicologia positiva (tendo evoluído como contraste ao *burnout*), é composto por três dimensões chave: *Vigor*, correspondente ao nível de energia e entusiasmo que o estudante

traz para o seu trabalho académico; *Dedicação*, o nível de compromisso e empenho no mesmo; e *Absorção*, relativo ao nível de imersão do estudante na realização das suas tarefas (Schaufeli et al., 2002). A sua génese mais humanista faz com que esteja intimamente ligado a conceitos como o de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2012) e de *Flow* (comparável à componente de absorção - Csikszentmihalyi, 2013), sendo normalmente associado na literatura a uma maior performance e bem estar académico (Datu & King, 2018; Martinez, 2019). Assim, o estudante *engaged* é, essencialmente, um estudante motivado, energizado e comprometido para com o seu caminho formativo.

Sendo uma ocupação saliente na vida dos estudantes, uma incursão motivadora e satisfatória pelo contexto académico requer uma mobilização significativa de recursos variados, tais como recursos pessoais (e.g., saúde, energia, tempo, auto-estima, atribuições positivas de significado), sociais (e.g., relações com a família, colegas e professores), materiais (e.g., fundos para financiar os estudos), entre outros. Este leque de “ferramentas” assume, à luz da *Teoria de Conservação de Recursos* (COR), um papel central no bem-estar e no bom ajustamento do estudante. Segundo esta teoria motivacional, os indivíduos são naturalmente movidos pela obtenção de novos recursos, bem como pela potenciação e conservação dos que já possuem. Neste sentido, a perda de recursos é experienciada como uma fonte de stress, podendo gerar estados emocionais negativos como a ansiedade - o ganho, por sua vez, é motivador, potenciando o bem-estar do indivíduo (Halbesleben et al., 2014; Hobfoll et al., 2018).

Um aspeto notável desta dinâmica prende-se com a natureza cíclica de ganhos e perdas. Por um lado, as perdas exigem investimento de recursos para que o indivíduo se adapte à diferença e recupere as suas capacidades - assim, cada perda não só gera *stress*, como limita a capacidade de adaptação a perdas subsequentes. Por outro lado, o ganho de recursos segue uma tendência semelhante, mas no sentido oposto. Deste modo, a aquisição de

recursos reforça o reservatório do indivíduo ao longo do tempo, colocando-o em melhor posição para alargar ainda mais o seu leque de “ferramentas” e lidar melhor com perdas futuras - potenciando, pelo caminho, a sua motivação e bem-estar (Hobfoll et al., 2018). Este fenómeno é conhecido como “espiral de ganhos”, e embora se desenvolva mais lentamente que o registado no sentido oposto, é uma tendência importante na evolução dos recursos dos indivíduos, sendo instrumental na potenciação de estados afetivos positivos (como o de *Engagement*) que advêm do seu desenvolvimento contínuo (Halbesleben et al., 2014).

No que toca aos recursos pessoais do estudante, um conceito particularmente relevante é o de *Capital Psicológico* - um construto relativamente recente, também proveniente da psicologia positiva (neste caso, da sua adaptação ao mundo organizacional), que pode ser definido como uma medida dos recursos psicológicos positivos do estudante (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Este divide-se em quatro componentes, sendo eles a *Esperança* (relativa à perseverança e adaptabilidade do estudante na busca dos seus objetivos), a *Auto-Eficácia* (crença na capacidade de mobilizar recursos para alcançar as metas a que se propõe), a *Resiliência* (capacidade de lidar com as mudanças, adversidades e de se reerguer após o insucesso) e o *Otimismo* (relativo a um estilo de atribuição interna de eventos positivos, bem como uma atitude positiva em relação ao futuro). Estas dimensões são passíveis de serem desenvolvidas, revelando-se importantes para uma experiência de bem estar e sucesso académico (Selvaraj, 2015).

Levando em conta os mecanismos descritos pela teoria COR, é desde logo previsível que um Capital Psicológico elevado promova os processos de desenvolvimento, proteção e recuperação de recursos, já que estas estratégias exigem por si só a mobilização de recursos (Hobfoll et al., 2018). Por outras palavras, um Capital Psicológico elevado representa desde logo um reservatório de recursos mais robusto, algo que beneficia o indivíduo na gestão e negociação dos mesmos. Da mesma forma, a teoria permite antecipar uma maior potenciação

dos estados psicológicos positivos de motivação (e *Engagement*) que caracterizam a aquisição e conservação de recursos (Ribeiro et al., 2021). Efetivamente, estas suposições teóricas tendem a refletir-se na literatura de forma bastante sólida, sendo a relação entre Capital Psicológico e *Engagement* acadêmico descrita como positiva e bilateral. Deste modo, não só a existência de recursos psicológicos positivos tende a promover o *Engagement* acadêmico (Luthans et al., 2016; Veldsman, 2018), como a própria experiência de realização acadêmica parece favorecer o desenvolvimento do Capital Psicológico do aluno (Martinez et al., 2019). Esta descrição vai de encontro à ideia de “espiral de ganhos”, em que pelo mecanismo anteriormente explicitado, a aquisição e o desenvolvimento de recursos tende a criar um ciclo de *feedback* positivo ao nível da motivação e da construção de novos recursos (Hobfoll et al., 2018).

Por outro lado, a relação positiva entre o Capital Psicológico e o *Engagement* acadêmico parece não só registrar-se ao considerar estes construtos na sua integridade, como considerando os componentes individuais dos mesmos. A literatura tem apontado várias evidências neste sentido - Por exemplo, Ahmed et al. (2018) documentaram recentemente que as dimensões de Auto-Eficácia e de Resiliência se relacionam positivamente com o *Engagement* acadêmico. Por sua vez, numa investigação que pretendia avaliar a forma como a Resiliência e o *Engagement* impactam conjuntamente a performance acadêmica, Ayala e Manzano (2018) reportaram intercorrelações moderadas a fortes entre medidas de Resiliência e Otimismo e as componentes de Vigor, Dedicção e Absorção. Finalmente, Yoon et al. (2015) estudaram a influência da Esperança no *Engagement* acadêmico de estudantes canadianos e estadunidenses, tendo documentado uma correlação positiva moderada.

As intercorrelações reportadas a este nível conferem mais solidez ao corpo de evidências que relaciona positivamente o Capital Psicológico com o *Engagement* acadêmico, sendo, no entanto, mais escassas na literatura. Por outro lado, a ligação entre os dois

construtos é fortalecida pela recência dos dados e pela variedade de contextos formativos e culturais em que esta relação se tem observado - um pouco por todo o mundo, desde cursos universitários a pós-graduações e em áreas que vão da Engenharia às Humanidades, têm surgido evidências que sustentam esta dinâmica (Saleem et al., 2022; You, 2016). Deste modo, é expectável que se observe uma relação positiva entre Capital Psicológico e *Engagement* académico também na presente amostra de estudantes universitários em Portugal - sendo que, para enriquecer a análise e compreensão desta relação, as quatro dimensões do Capital Psicológico serão consideradas individualmente.

Hipótese 1: O Capital Psicológico dos estudantes relaciona-se positiva e significativamente com o seu *Engagement* académico, de tal modo que:

H1a) a Esperança é um preditor significativo do *Engagement*;

H1b) a Auto-eficácia é um preditor significativo do *Engagement*;

H1c) a Resiliência é um preditor significativo do *Engagement*;

H1d) o Otimismo é um preditor significativo do *Engagement*.

O papel moderador do Apoio dos Colegas

Como mencionado anteriormente, os recursos sociais são um tipo de recursos que assume particular relevância na incursão dos alunos pelo contexto académico. Um conceito importante nesse sentido é o de *Apoio Social*, que se refere ao nível de interações sociais positivas e produtivas acessíveis ao estudante. Esta noção teve grande destaque no mundo organizacional através do trabalho de Karasek e Theorell (1990), com o desenvolvimento do modelo *Job-Demand-Control-Support* (JDC-S). Segundo esta teoria, a perceção subjetiva de suporte e cooperação do grupo de trabalho é essencial para bem lidar com as exigências da atividade, sendo determinante para a prevenção de estados subjetivos negativos (como o *stress* e o *burnout*) e para a promoção do bem-estar do indivíduo no trabalho.

A importância deste tipo de recursos no contexto universitário é em grande parte sustentada pela abrangência do conceito de Apoio Social. Autores como House (1981, 1987) e Williams et al. (2004) explicitam esta realidade, ao decomporem esta noção em 4 definições operacionais. Entre estas destaca-se o *Apoio Emocional* - referente à percepção de empatia, afeto e suporte no enfrentar das dificuldades - por ser a definição mais frequentemente associada ao Apoio Social. A esta dimensão junta-se o *Apoio Avaliativo*, que remete para a oportunidade de aprendizagem e construção de confiança através do ajustamento aos outros - algo que engloba processos de comparação, *feedback* e afirmação. Por sua vez, o *Apoio Informacional* refere-se à possibilidade de obter orientação ou informações que ajudem o indivíduo a lidar melhor com as situações que enfrenta (e.g. o apoio obtido através de mentoria ou do contacto com os colegas mais velhos). Finalmente, o *Apoio Instrumental* representa a manifestação mais tangível do conceito de suporte social, englobando ajudas na forma de dinheiro, bens materiais ou outras formas de auxílio concreto.

Assim, tendo em conta a abrangência e a variedade de recursos contidos neste construto, é natural que a literatura associe a percepção de suporte dos colegas ao desenvolvimento psicológico positivo do estudante. Estudos como o de Li et al. (2014) e Ching et al. (2019) suportam esta ideia ao reportar uma relação positiva entre Apoio Social percebido e o Capital Psicológico dos alunos, sendo esta dinâmica benéfica também para o seu bem estar subjetivo. Por outro lado, a percepção de suporte social também tem sido apontada como um facilitador da experiência de *Engagement* académico, contribuindo para tal a relação positiva mútua documentada entre este e o Capital Psicológico (Martinez et al., 2019), bem como a maior abundância de recursos que um Apoio Social forte representa (Hobfoll et al., 2018). Um exemplo de suporte empírico desta ideia é o trabalho de Fernández-Lasarte et al. (2019), que aponta para uma relação positiva entre o Apoio Social percebido por jovens estudantes bascos e o seu *Engagement* académico.

No entanto, apesar das relações documentadas entre os construtos, uma possibilidade que ainda carece de investigação é a de o Apoio Social dos Colegas intensificar a relação positiva entre Capital Psicológico e *Engagement* acadêmico reportada pela literatura. Por um lado, esta possibilidade faz sentido à luz da teoria COR, assumindo uma perspectiva de enriquecimento de recursos. Partindo deste princípio, um Capital Psicológico elevado e uma forte percepção de Apoio de Colegas representam, em conjunto, um reservatório de recursos mais desenvolvido. Este, de acordo com o mecanismo de espiral de ganhos, coloca o indivíduo em melhor posição para cultivar ainda mais o seu leque de “ferramentas”, conduzindo também a ganhos motivacionais mais elevados (Hobfoll et al., 2018). Deste modo, tendo também em conta a relevância específica destes recursos para a promoção da realização acadêmica (Fernández-Lasarte et al., 2019; Veldsman, 2018), é expectável que a sua presença forte e simultânea tenha um efeito combinado no *Engagement* maior do que a simples soma das suas partes.

Por outro lado, a hipótese de moderação poderá também ser explicada assumindo uma perspectiva de mobilização de recursos. Mais concretamente, poderá ser postulado que estudantes com melhores (e mais produtivas) relações com os pares estarão mais implicados no seu caminho universitário, pelo que os seus recursos psicológicos positivos serão mais investidos na sua experiência educativa, predizendo o seu grau de realização acadêmica de forma mais pronunciada. Para fundamentar esta perspectiva podem ser considerados tanto fatores identitários como motivacionais. Primeiramente, estudos recentes sugerem que aspetos como o Apoio Social percebido, amizade e relações produtivas com os colegas estão positivamente relacionados com o nível de identificação organizacional do indivíduo (Broch et al., 2018; He et al., 2022). Este construto (relativo ao nível de congruência e pertença sentido pelo indivíduo em relação à sua organização) é enquadrado por Norman et al. (2010) como um intensificador significativo da relação entre o Capital Psicológico do indivíduo e os

seus comportamentos de cidadania organizacional - uma forma de estar implicada, colaborativa e pró-social, muito associada no mundo do trabalho a colaboradores *engaged* (Ariani, 2013; Sahoo & Mohanty, 2019). De modo semelhante, especificamente no contexto universitário, Bernabé et al. (2016) evidenciam que uma identificação social acrescida promove a proatividade e o envolvimento do aluno, contribuindo assim para um maior *Engagement* acadêmico.

Por outro lado, assumindo uma lente mais motivacional, Datu et al. (2018) parecem sugerir que o grau de motivação acadêmica do aluno interage significativamente com os seus recursos psicológicos positivos na predição da experiência de *Engagement* acadêmico - algo relevante quando se considera que este nível de motivação tende a ser promovido por uma forte percepção de Apoio Social, conforme apontado por Safriti et al. (2021) e Lin et al. (2023). Finalmente, You (2016) apresenta resultados semelhantes através de uma análise de mediação, ao dar o conceito de *Learning Empowerment* como um fator explicativo da relação positiva entre o Capital Psicológico e o *Engagement* acadêmico. Este construto - relativo a uma forma de estar nos estudos autónoma, responsável e intrinsecamente motivada - é também potenciado pelo estabelecimento de relações positivas e colaborativas com os colegas (Kirk et al., 2016; Titus & Muttungal, 2023).

Deste modo, são várias as evidências de que a percepção de Apoio Social dos Colegas é um fator potenciador da implicação dos mesmos no seu caminho acadêmico - algo que, em teoria, deverá significar um maior aproveitamento dos seus recursos psicológicos neste contexto (particularmente, para a criação de uma experiência universitária produtiva e realizadora). No entanto, esta possibilidade ainda não foi averiguada diretamente pela literatura. Até ao momento, Ahmed et al. (2018) é o trabalho que mais se aproximou desta hipótese, ao documentar um efeito intensificador do apoio dos professores na relação entre dois dos componentes do Capital Psicológico (Resiliência e Auto-eficácia) e o *Engagement*

académico dos estudantes. Porém, sendo o Apoio dos Colegas um conceito distinto (Karasek & Theorell, 1990) e igualmente relevante para esta relação (Ching et al., 2019; Fernández-Lasarte et al., 2019), é importante que este seja incluído na exploração desta hipótese. Do mesmo modo, é benéfico que esta análise inclua as quatro dimensões do Capital Psicológico, de modo a obter uma imagem mais compreensiva desta dinâmica. Assim, o presente trabalho pretende suprir estas lacunas na literatura, explorando diretamente a possibilidade de a relação positiva entre o Capital Psicológico e o *Engagement* dos estudantes se intensificar na presença de forte percepção de Apoio dos Colegas.

Hipótese 2: O Apoio Social dos colegas modera a relação entre Capital Psicológico e *Engagement* académico, de tal modo que:

H2a) a relação entre Esperança e *Engagement* é significativamente mais forte na presença de forte Apoio Social;

H2b) a relação entre Auto-eficácia e *Engagement* é significativamente mais forte na presença de forte Apoio Social;

H2c) a relação entre Resiliência e *Engagement* é significativamente mais forte na presença de forte Apoio Social;

H2d) a relação entre Otimismo e *Engagement* é mais significativamente forte na presença de forte Apoio Social.

Metodologia

Procedimento e Amostra

A recolha de dados para o presente estudo foi realizada no âmbito de um projeto de investigação sobre o Stress e Bem-Estar na Universidade de Lisboa, sob a coordenação da Professora Doutora Maria José Chambel. Porém, apenas foram utilizadas algumas das

variáveis originalmente recolhidas, de acordo com a sua relevância para a investigação. Para a recolha de dados, um questionário foi partilhado com os estudantes de várias escolas da Universidade, explicando-se os objetivos do estudo e apelando à participação dos alunos. Estes foram informados de que a sua participação no estudo era voluntária, assegurando-se também o anonimato das suas respostas.

A amostra obtida consistiu num total de 4242 alunos, todos matriculados em cursos de licenciatura. Tratou-se de uma amostra diversificada, proveniente de 17 escolas da Universidade de Lisboa, mas especialmente concentrada em 5 faculdades específicas - Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Letras, Instituto Superior Técnico e ISCSP (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas) - cujos alunos compuseram cerca de três quartos da amostra. A maioria dos participantes é do sexo feminino (64%). Por outro lado, os estudantes locais predominaram entre os respondentes (62,9%), seguidos dos alunos deslocados nacionais (33,6%) e de uma pequena minoria de estudantes internacionais (3,5%). Além disso, observou-se que a maior parte dos inquiridos reside com a família (nuclear ou alargada - 71,9% da amostra) e dedica-se exclusivamente aos estudos (84,9%), sem outra ocupação profissional.

Medidas

Capital Psicológico

Para a medição desta variável, foi utilizada uma versão reduzida do *Psychological Capital Questionnaire* (Luthans et al. 2007), adaptada ao contexto académico. Esta versão - denominada PCQ-12 - conta com 12 itens destinados a medir as quatro dimensões do Capital Psicológico, sendo 2 para a componente de Otimismo, 4 para a de Esperança, e 3 para as subescalas de Auto-Eficácia e de Resiliência. O instrumento foi validado na população Portuguesa por Viseu et al. (2012) e inclui itens como: “*No que se refere aos meus estudos,*

vejo sempre o lado positivo das coisas”; e “*Atualmente estou a atingir os objetivos a que me propus nos meus estudos*”. Na sua aplicação, foi pedido aos participantes que respondessem a cada item numa escala de *Likert* de 1 (*Discordo Totalmente*) a 7 (*Concordo Totalmente*). Deste modo, pontuações mais elevadas representam recursos psicológicos mais desenvolvidos. As escalas de Esperança ($\alpha= 0.88$), Auto-Eficácia ($\alpha=0.89$), Resiliência ($\alpha=0.71$) e Otimismo ($\alpha=0.80$) apresentaram níveis adequados de consistência interna.

Engagement Académico

Esta variável foi medida utilizando a versão reduzida da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9 - Schaufeli et al., 2006). Esta escala é composta por 9 itens para aplicação no contexto educativo, selecionados a partir dos 17 itens da escala original (Schaufeli e Bakker, 2003). A UWES-9 é um instrumento amplamente traduzido, tendo sido validada no contexto português por Martins (2013). Alguns exemplos de itens são “*Estou entusiasmado com os meus estudos*” e “*Deixo-me levar’ quando estou a estudar*”. Foi pedido aos respondentes que classificassem cada item de acordo com a frequência em que este ocorre, recorrendo a uma escala de *Likert* de 7 pontos (1- *Nunca* a 7- *Sempre*). Assim, pontuações mais elevadas na escala apontam para níveis de *Engagement* académico superiores. A escala apresentou uma boa consistência interna, com um Alfa de Cronbach de .89.

Perceção de Apoio Social

Para a avaliação desta variável, foram utilizados 6 itens do *Job Content Questionnaire* (JCQ - Karasek, 1998) destinados a medir a perceção de suporte social de colegas. Estes foram baseados na versão portuguesa do JCQ, concebida e validada por Vilas-Boas e Cerqueira (2017). São exemplos de itens utilizados nesta medição: “*Dou-me bem com os meus colegas*” e “*Os meus colegas ajudam na realização do meu trabalho*”. Os participantes

avaliaram cada um dos itens numa escala de *Likert* com 7 níveis de resposta, de 1 (*Discordo Totalmente*) a 7 (*Concordo Totalmente*). Deste modo, pontuações mais altas indicam uma maior percepção de Apoio Social por parte do estudante. À semelhança das outras medidas utilizadas, esta escala demonstrou um nível de consistência interna adequado ($\alpha = 0.86$).

Análise de Dados

Para o tratamento dos dados foram utilizados os programas estatísticos *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 26.0) e *SPSS Analysis of Moment Structures* (AMOS 26.0), bem como a ferramenta *Process* 4.2 - um complemento ao SPSS desenvolvido por Hayes (2022).

O primeiro passo consistiu na análise de valores em falta (*missings*), que não detetou valores omissos nas respostas obtidas. Após essa confirmação, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória, utilizando o programa AMOS 26.0. O objetivo desta análise foi analisar o ajustamento do modelo proposto aos dados recolhidos. Para este efeito, foram analisados os índices de ajustamento, que de acordo com a literatura (e.g. Hsu, 2010) devem ser iguais ou inferiores a .08 - no caso do RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*) - e iguais ou superiores a .9 - no caso do CFI (*Comparative Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*) - sendo esses valores indicativos de um bom ajuste entre o modelo e os dados. Procurou-se também excluir a hipótese de um erro de método comum - isto é, de os resultados obtidos serem influenciados pelo uso do mesmo método de medida (neste caso, o questionário). Para tal, realizou-se uma comparação entre o modelo teórico e o modelo de um fator - no qual todas as variáveis observadas são conectadas a uma única variável latente. Este processo ocorreu através da análise das diferenças do Qui-Quadrado (χ^2) de ambos os modelos, bem como da verificação dos índices de ajustamento do modelo de um fator.

De seguida, utilizou-se o *software* SPSS 26.0 para realizar a análise descritiva das principais variáveis em estudo, recorrendo ao cálculo de medidas de tendência central e de dispersão. Posteriormente, procurou-se estudar a relação entre estas variáveis no que diz respeito à sua direção, intensidade e significância estatística - algo realizado com recurso ao cálculo de correlações de Pearson. Finalmente, recorreu-se à ferramenta *Process* do SPSS para testar as hipóteses em estudo. Neste sentido, foi utilizado o *Modelo 1* (modelo padrão) para analisar de forma mais aprofundada a relação entre as quatro dimensões do Capital Psicológico e o *Engagement Académico*, bem como para investigar o possível papel moderador da perceção de Apoio Social. Deste modo, a análise realizada permitiu averiguar a intensidade, direção e significância estatística dos efeitos hipotetizados neste trabalho.

Resultados

Análise Fatorial Confirmatória

A análise fatorial confirmatória foi realizada no programa AMOS, a fim de averiguar o ajustamento dos dados ao modelo teórico proposto. Este inclui como variáveis latentes o Apoio Social de Colegas, o *Engagement Académico* e as quatro dimensões do Capital Psicológico (Esperança, Auto-eficácia, Resiliência e Otimismo). Os índices de ajustamento analisados mostraram uma boa concordância do modelo teórico com os dados recolhidos, como indicado pelos valores de Qui-Quadrado ($\chi^2 (298) = 4442.58, p < .001$), CFI (0.94), IFI (0.93), TLI (0.92) e RMSEA (0.06). Por outro lado, ao confrontar o modelo proposto com o modelo de um fator, é possível verificar que o primeiro se ajusta significativamente melhor aos dados. Tal é evidenciado pelo fraco ajustamento do modelo unifatorial ($\chi^2 (313) = 23167.91, p < .001$; CFI = 0.66; IFI = 0.66; TLI 0.62; RMSEA = 0.13), bem como pela diferença significativa entre os valores de Qui-Quadrado de ambos os modelos ($\Delta\chi^2 (15) = 18725.33, p < .001$). Deste modo, é possível excluir a possibilidade de um erro de método

comum, confirmando-se também que os dados são melhor explicados quando as variáveis latentes são consideradas construtos teóricos distintos (conforme proposto pelo modelo teórico).

Valores Médios, Desvio-Padrão e Correlações entre Variáveis Estudadas

No Quadro 1, são apresentados os valores médios (M) e o desvio-padrão (DP) das variáveis na amostra analisada. Observando estes indicadores, é possível verificar que as respostas relativas ao Capital Psicológico variam consoante as dimensões. Concretamente, a componente de Auto-Eficácia parece estar comparativamente mais desenvolvida nos estudantes inquiridos ($M = 4.81$, $DP = 1.53$), apresentando valores moderadamente elevados (próximos de 5, *Concordo Moderadamente*). Por outro lado, as dimensões de Esperança ($M = 3.96$, $DP = 1.43$) e Otimismo ($M = 3.82$, $DP = 1.60$) exibiram valores relativamente mais baixos, mas ainda assim moderados (aproximando-se de 4, *não concordo nem discordo*), verificando-se o mesmo para a componente de Resiliência ($M = 4.28$, $DP = 1.33$). Já no que toca ao nível de *Engagement* académico, os dados sugerem uma experiência moderada ($M = 3.90$, $DP = 1.29$), com a média da amostra a posicionar-se entre 3 (*algumas vezes*) e 4 (*regularmente*), mais próxima deste último valor. Por fim, podemos observar uma perceção moderadamente elevada de Apoio dos Colegas ($M = 5.10$, $DP = 1.06$), com um valor médio próximo de 5 (*concordo moderadamente*).

Atendendo ainda ao Quadro 1, podemos constatar que todas as variáveis estudadas se correlacionam entre si de forma positiva e significativa ($p < .001$), embora com diferentes níveis de intensidade. Por um lado (e como expectável), é desde logo visível que as dimensões do Capital Psicológico (Esperança, Auto-eficácia, Resiliência e Otimismo) exibem correlações positivas elevadas entre si. Por outro lado, estas quatro dimensões apresentam correlações positivas moderadas a altas com o *Engagement* académico (entre $r = .40$, $p <$

.001 - Resiliência; e $r = .56, p < .001$ - Esperança), e correlações baixas a moderadas com o Apoio Social (entre $r = .23, p < .001$ - Resiliência; e $r = .35, p < .001$ - Auto-Eficácia). Por fim, observa-se ainda uma correlação positiva ligeira entre a percepção de Apoio dos Colegas e a experiência de *Engagement* acadêmico ($r = .28, p < .001$). Deste modo, os resultados parecem sugerir, em linha com o hipotetizado neste estudo, que quanto mais desenvolvidos os recursos psicológicos positivos do estudante, maior a sua experiência de *Engagement* acadêmico. Por outro lado, tanto as componentes do Capital Psicológico como o *Engagement* acadêmico tendem a aumentar na presença de um Apoio de Colegas mais forte.

Quadro 1

Valores Médios, Desvios-Padrão (DP) e Correlações (r) entre Variáveis em estudo

	Média	DP	r					
			1.	2.	3.	4.	5.	
1. Apoio Social dos Colegas	5.10	1.06	-					
2. <i>Engagement</i> Académico	3.90	1.29	.28**	-				
3. Esperança	3.96	1.43	.30**	.56**	-			
4. Auto-Eficácia	4.81	1.53	.35**	.42**	.61**	-		
5. Resiliência	4.28	1.33	.23**	.40**	.63**	.46**	-	
6. Otimismo	3.82	1.60	.29**	.49**	.62**	.48**	.63**	-

Nota: $N = 4242$. ** $p < .001$

Teste de Hipóteses

De seguida, com vista ao teste de hipóteses, foi utilizado o Modelo 1 da ferramenta *Process* (no SPSS), que permite testar um modelo básico de moderação. A primeira hipótese deste estudo previa uma relação positiva significativa entre os componentes do Capital

Psicológico e a experiência de *Engagement* acadêmico. Tal como as análises anteriores haviam sugerido, os resultados suportaram integralmente esta hipótese - observando o Quadro 2, é possível constatar que as dimensões de Esperança ($\beta = .56, p < .001$), Auto-Eficácia ($\beta = .42, p < .001$), Resiliência ($\beta = .40, p < .001$) e Otimismo ($\beta = .49, p < .001$) são preditores significativos da experiência de *Engagement* acadêmico dos estudantes, indo de encontro ao sustentado nas hipóteses 1a, 1b, 1c e 1d.

Quadro 2

Análise de Efeito das dimensões do Capital Psicológico sobre o Engagement Acadêmico

	β	t	p
Esperança	.56	44.10	< .001
Auto-Eficácia	.42	30.33	< .001
Resiliência	.40	28.47	< .001
Otimismo	.49	36.97	< .001

Nota: $N = 4242$.

Por sua vez, a segunda hipótese postulava um efeito intensificador do Apoio de Colegas na relação entre as quatro dimensões do Capital Psicológico e o *Engagement* acadêmico. Os resultados apresentados no Quadro 3 sugerem que o Apoio de Colegas não altera significativamente a relação que as dimensões de Esperança ($B = .01, p = .60$), Resiliência ($B = .02, p = .14$) e Otimismo ($B = .01, p = .48$) registam com o construto de *Engagement* acadêmico, o que significa que as hipóteses 2a, 2c e 2d não foram suportadas. No entanto, é possível notar que o Apoio de Colegas interage de forma significativa com a dimensão de Auto-Eficácia na predição do *Engagement* acadêmico ($B = .02, p = .02$), em linha com a hipótese 2b. Deste modo, o Apoio Social de Colegas apenas demonstrou o efeito

de interação esperado na relação entre Auto-Eficácia e *Engagement* acadêmico, não se verificando o mesmo ao considerar os restantes componentes do Capital Psicológico.

Quadro 3

Análise de Moderação do Apoio Social de Colegas (AC) na relação entre as dimensões do Capital Psicológico e o Engagement Acadêmico

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AC * Esperança	.01	.01	.53	.60
AC * Auto-Eficácia	.02	.01	2.35	.02*
AC * Resiliência	.02	.01	1.49	.14
AC * Otimismo	.01	.01	.71	.48

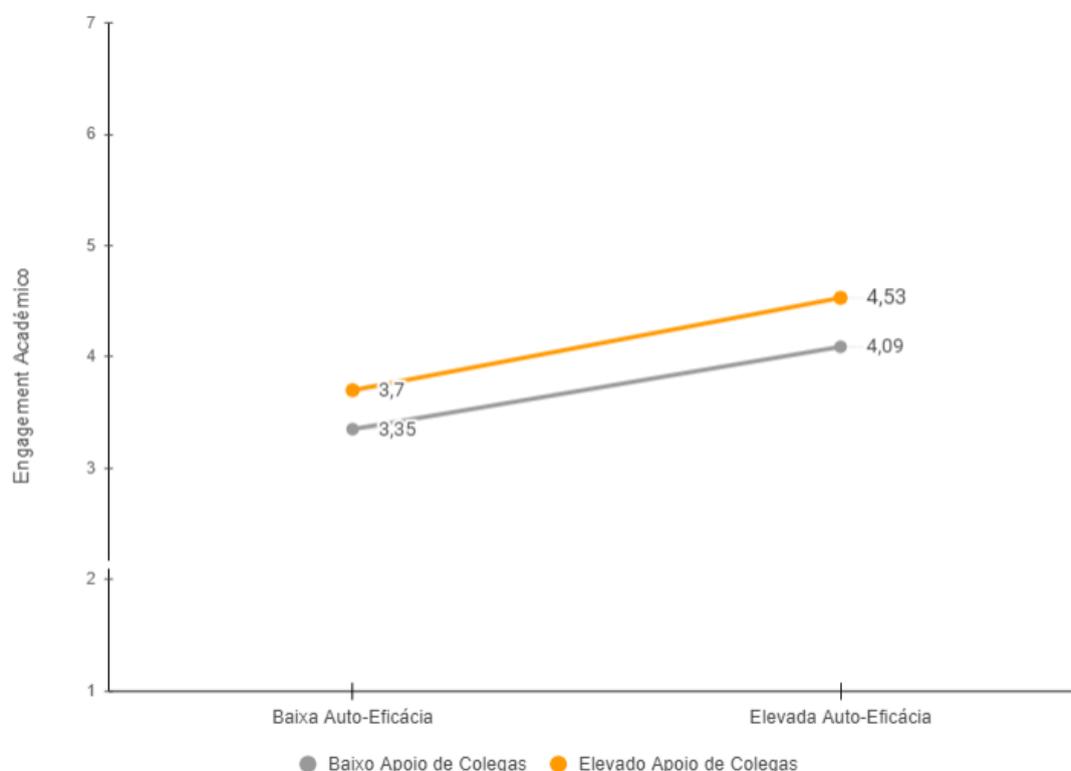
Nota: *N* = 4242. *B* = Coeficiente de regressão não estandardizado. *SE* = Erro Padrão.

**p* < .05

Na Figura 1 é apresentado um gráfico representativo da interação significativa. Neste, podemos observar que o *Engagement* acadêmico tende a aumentar quando o recurso de Auto-eficácia está mais desenvolvido, independentemente do Apoio Social percebido pelos estudantes. No entanto, é visível uma ligeira tendência para esta relação ser mais pronunciada na presença de um forte Apoio Social. Concretamente, e de acordo com os dados, o efeito da Auto-eficácia no *Engagement* parece ser significativamente maior quando o Apoio Social é elevado do que quando este é reduzido. Assim, podemos concluir que os resultados suportaram a hipótese 2b.

Figura 1

Gráfico representativo da interação entre a Auto-Eficácia e o Apoio Social de Colegas na predição do *Engagement Académico* dos Estudantes



Discussão

O objetivo do presente estudo foi testar o papel moderador do Apoio Social de Colegas na relação entre Capital Psicológico e *Engagement* académico. Concretamente, foi postulado que os componentes do Capital Psicológico (Esperança, Auto-eficácia, Resiliência e Otimismo) seriam preditores significativos do *Engagement* dos estudantes, e que estas relações seriam significativamente mais fortes na presença de um forte Apoio dos Colegas. Os resultados mostram que as quatro dimensões do Capital Psicológico são, de facto, fatores preditivos do *Engagement* académico. No entanto, o Apoio Social de Colegas apenas teve o efeito intensificador esperado na relação entre a dimensão de Auto-Eficácia e o *Engagement*, não se verificando o mesmo para as restantes componentes do Capital Psicológico.

Tendo em conta a primeira hipótese, os resultados não são surpreendentes e enquadram-se na restante literatura, que já tem vindo a associar recursos psicológicos positivos mais desenvolvidos a uma experiência de maior realização académica (Luthans et al., 2016; Veldsman, 2018; Ahmed et al., 2018). Também em linha com os princípios da teoria COR (segundo a qual uma maior disponibilidade de recursos potencia os ganhos motivacionais do indivíduo - Hobfoll et al., 2018), a ligação entre o Capital Psicológico e o *Engagement* académico é assim reforçada, obtendo suporte empírico no contexto universitário português e numa amostra de estudantes das mais variadas áreas de especialização.

Considerando a segunda hipótese, podemos observar que apenas o efeito da Auto-Eficácia no *Engagement* académico foi significativamente potenciado pelo grau de Apoio dos Colegas. Ou seja, embora o Apoio Social também possa ser um recurso relevante para a promoção do *Engagement* académico (algo sugerido pela sua ligeira correlação com este construto, e em linha com investigações anteriores - Fernández-Lasarte et al., 2019), a relação entre os recursos psicológicos positivos do estudante (à exceção da Auto-Eficácia) e o seu *Engagement* académico não vê a sua magnitude aumentada pela presença desta perceção.

Existem várias interpretações plausíveis para estes resultados. Por um lado, um dos argumentos utilizados para sustentar esta hipótese prendia-se com um enriquecimento de recursos, que previa ganhos progressivamente mais substanciais na presença de mais recursos (algo sustentado pelo mecanismo de espiral de ganhos da teoria COR - Hobfoll et al., 2018). À luz desta argumentação, é possível alegar que este efeito existe, mas é negligenciável na sua magnitude - ou seja, não é suficientemente forte para ser notado. Esta interpretação seria coerente com a teoria COR, que tende a atribuir um destaque inferior aos ganhos (de acordo com o princípio da primazia da perda) e assume que os efeitos de espirais de ganhos são mais lentos e menos significativos que os registados no sentido oposto (Halbesleben et al., 2014;

Hobfoll et al., 2018). Deste modo, e em linha com o referido, o efeito de intensificação registado na dimensão de Auto-Eficácia pode estar relacionado com a sua maior abundância na amostra, já que este não foi apenas o recurso mais desenvolvido nos estudantes, mas o único que estes tenderam a destacar de forma positiva (considerando que as médias das restantes dimensões podem ser interpretadas, à luz da escala usada, como *não concordo nem discordo*). Assim, como os estudantes tendem a salientar a presença deste recurso em comparação aos demais (com pontuações mais afastadas da indiferença), o efeito de espiral de ganhos poderá ser mais substancial e, por isso, mais facilmente identificável (ultrapassando a “barreira” da significância estatística).

Por outro lado, é também fundamental ter em conta as particularidades dos recursos analisados. Concretamente, tinha sido proposto que o Apoio Social de Colegas poderia, na sua especificidade, ser um fator mobilizador da relação entre o Capital Psicológico dos estudantes e o seu *Engagement* académico, potenciando a ligação entre os dois construtos e contribuindo para uma experiência académica mais realizadora. Observando os resultados, podemos alegar que o Apoio de Colegas intensifica esta mobilização, mas de forma mais seletiva que o antecipado - concretamente, apenas no caso da Auto-Eficácia. Tendo em conta que esta dimensão não parece ser especialmente saliente na predição do *Engagement* académico quando comparada com as restantes componentes do Capital Psicológico (Ayala & Manzano, 2018; Luthans et al., 2016; Veldsman, 2018), é possível argumentar que o efeito encontrado se deve a uma complementaridade específica entre o recurso de Auto-Eficácia e o Apoio de Colegas, de tal forma que o impacto do primeiro no *Engagement* é substancialmente aumentado pela presença do último.

Para considerar esta última perspetiva, é relevante considerar a natureza do *Engagement* não só como um construto positivo, mas também acional. Mais do que um estado psicológico positivo, este é um produto da ação e expansão dos estudantes na direção

dos seus objetivos, estando largamente dependente dessa mobilização (Schaufeli et al., 2002; Alrashidi, 2016). Tendo isto em conta, é possível considerar que a Auto-eficácia é o componente do Capital Psicológico mais congruente com esta visão simultaneamente positiva e acional. Concretamente, enquanto que a Resiliência diz respeito à capacidade de lidar com adversidades (ou perdas) e a Esperança e Otimismo se referem à perseverança e atitudes positivas em relação ao futuro (respetivamente), a Auto-Eficácia representa a crença do indivíduo nas suas próprias capacidades - isto é, nas ferramentas internas que tem ao ser dispor, e na sua capacidade de as investir proativamente na procura dos seus objetivos académicos (Selvaraj, 2015). Por outro lado, o suporte dos colegas representa uma maior disponibilidade de recursos sociais para utilizar neste processo expansivo de concretização das suas metas (e.g. interações positivas e produtivas, apoio emocional, apoio informativo), potenciando assim os ganhos motivacionais deste processo (Hobfoll et al., 2018). Por outras palavras, quando tanto a Auto-Eficácia e o Apoio dos Colegas são elevados, tal poderá significar não apenas mais recursos internos e sociais, mas uma maior confiança e propensão para aproveitar ativamente este conjunto de “ferramentas” mais alargado - uma interação sinérgica particularmente benéfica para o *Engagement* do estudante.

Esta ideia parece plausível à luz da literatura - por um lado, autores como Bandura (1997) associam a Auto-eficácia a uma maior capacidade de aprendizagem autónoma do estudante. Por outro, a satisfação desta necessidade de autonomia tem sido enquadrada por vários estudos como um fator fundamental no aproveitamento de recursos do indivíduo - isto é, ao potenciar o valor e o efeito dos restantes recursos (entre os quais os recursos relacionais) nos seus ganhos motivacionais, bem como na obtenção de objetivos (Gagné & Deci, 2005; Halbesleben et al., 2014). Deste modo, a Auto-eficácia poderá ser enquadrada como um fator especialmente relevante no aproveitamento dos recursos sociais do indivíduo, no contexto da promoção de experiências de *Engagement*.

Por último, apesar da escassez de estudos anteriores sobre este tema, há que endereçar as diferenças encontradas em relação aos mesmos. Concretamente, o trabalho de Ahmed et al. (2018) havia sugerido que o apoio social de professores é um impulsionador significativo do efeito da Auto-eficácia e Resiliência no *Engagement* académico de estudantes universitários, sendo que o presente trabalho, ao investigar o efeito moderador do Apoio de Colegas, encontrou um efeito de potenciação apenas para a dimensão de Auto-eficácia. Estes resultados sugerem que os efeitos da Resiliência no *Engagement* são mais potenciados pelo apoio de professores do que pelo suporte de colegas.

Podemos considerar algumas possíveis explicações para esta diferença. Primeiramente, os estudantes poderão valorizar o apoio de colegas e de professores de forma diferente consoante a situação em que se encontrem. Em concreto, tomando os professores como especialistas e orientadores, o aluno poderá recorrer ao seu apoio no processo de procura dos seus objetivos académicos (que mobiliza a sua Auto-eficácia), bem como na superação dos desafios que vai encontrando pelo caminho (na qual se destaca o recurso da Resiliência). Por outro lado, o aluno poderá também valorizar o suporte dos colegas na busca do seu sucesso académico, mas não procurar tanto o seu apoio nas situações de maior dificuldade nos estudos. Investigações como Granziera et al. (2022) tendem a ir de encontro a esta visão mais pragmática da relação entre estudantes e professores, reportando que apenas o apoio instrumental (e não o emocional) dos últimos é um promotor significativo da Resiliência e do *Engagement* dos alunos. Deste modo, o apoio de professores poderá ser um fator mais saliente que o apoio dos colegas em situações de dificuldade, intensificando também a forma como a Resiliência do aluno prediz o seu *Engagement*.

Por outro lado, a ausência de moderação do Apoio dos Colegas na relação entre estes dois construtos pode também estar relacionada com fatores contextuais. Por exemplo, Li et al. (2017) sustentaram a importância da Resiliência no ajustamento académico de estudantes

chineses, concebendo este recurso psicológico como muito dependente do apoio social da família e dos professores. Porém, foi notado que, em contraste com as universidades ocidentais, os estudantes não identificaram os seus colegas como fontes de apoio social - diferença que os autores atribuem à cultura de competitividade na educação chinesa. Deste modo, é plausível que em ambientes académicos excepcionalmente colaborativos se possa verificar o efeito hipotetizado do Apoio de Colegas na relação entre Resiliência e *Engagement* - uma possibilidade que, no entanto, ainda não foi investigada.

Assim, os resultados do presente estudo reforçam a importância global dos recursos psicológicos positivos do estudante na promoção de experiências de *Engagement* académico, atribuindo particular relevância à interação entre Auto-eficácia e Apoio de Colegas como fator potenciador desta experiência. Ainda assim, tendo em conta a abundância relativa deste recurso psicológico na amostra, torna-se necessário continuar a avaliar a consistência destes resultados e a robustez de um possível efeito sinérgico entre os construtos referidos, no contexto da promoção deste estado psicológico positivo. Investigações futuras poderão fazê-lo ao estudar, por exemplo, se este efeito moderador desaparece quando a Auto-eficácia está menos desenvolvida na amostra, ou se o mesmo também se evidencia para outros recursos quando estes são mais abundantes na população estudada.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

Este estudo, ao examinar o papel moderador do Apoio de Colegas na relação entre Capital Psicológico e *Engagement* académico, contribuiu para colmatar uma lacuna da literatura, valendo-se para isso de uma amostra considerável ($N = 4242$) de estudantes universitários das mais variadas áreas formativas. Ainda assim, há algumas limitações que devem ser consideradas.

Por um lado, a amostra incluiu apenas estudantes do ensino superior português - este facto, aliado à não existência de estudos anteriores que incidam sobre esta dinâmica, limita a generalização dos resultados e das interpretações propostas. Assim, estudos futuros poderão investigar estes efeitos noutros contextos educativos (e.g. ensino básico e secundário) ou culturais (e.g. universidades de diferentes países). Tal permitirá testar a consistência destes resultados, bem como descortinar variáveis que possam ter influência nestas relações, mas que não tenham sido controladas por este estudo (e.g. práticas de ensino em Portugal, características individuais dos estudantes, particularidades da amostra). Por outro lado, para aprofundar a compreensão sobre o tema, a pesquisa pode ser alargada para outros contextos (e.g. empresas, organizações do setor social), de modo a estudar como o Apoio de Colegas interage com os recursos psicológicos do indivíduo na promoção de experiências de realização pessoal nesses meios.

Por outro lado, este estudo reconheceu a abrangência do conceito de Apoio Social, usando-a como sustento para a hipótese de ganhos acrescidos na sua presença. Ainda assim, na medição desta variável, não foram feitas distinções entre os vários tipos de apoio identificados na literatura (e.g. emocional, informativo, avaliativo e instrumental - House, 1987). Futuramente poderá ser relevante investigar se estes tipos de apoio diferem na sua importância para o *Engagement*, tanto no seu efeito direto, como num possível efeito de potenciação - isto é, promovendo um maior aproveitamento dos recursos psicológicos positivos do indivíduo.

Adicionalmente, é importante considerar as limitações inerentes ao desenho experimental utilizado. Concretamente, embora a natureza transversal do estudo tenha permitido uma recolha de dados mais abrangente e a obtenção de um maior número de respostas, esta não permite testar efeitos de causalidade entre as variáveis do modelo teórico. Aliás, revisões de literatura como Halbesleben et al. (2014) defendem que, pela natureza

dinâmica dos mecanismos previstos pela teoria COR, a investigação neste âmbito tende a ser beneficiada pela utilização de desenhos experimentais mais sofisticados. Assim, estudos futuros poderão utilizar uma abordagem longitudinal, de modo a enriquecer os resultados e aprofundar a compreensão das relações estudadas.

Finalmente, embora algumas variáveis identitárias (e.g. identificação social) e motivacionais (e.g. *learning empowerment*) tenham sido consideradas como fundamentação de uma maior mobilização de recursos, esta investigação não averiguou diretamente essas medidas. Assim, estudos futuros poderão ter em conta estes ou outros fatores que possam ajudar a explicar o “Porquê” e o “Como” dos efeitos encontrados (ou da ausência dos mesmos), incluindo no seu modelo variáveis individuais (e.g. motivação académica do estudante, identificação com o curso) ou contextuais (e.g. práticas educativas das instituições) possivelmente relevantes para o aprofundamento desta compreensão.

Implicações

Apesar das limitações apontadas, os resultados desta investigação sugerem alguns caminhos práticos. Em primeiro lugar, os dados reforçam a relevância das dimensões do Capital Psicológico enquanto recursos promotores da experiência de *Engagement* académico. Deste modo, a procura do desenvolvimento dos recursos de Auto-eficácia, Resiliência, Otimismo e Esperança dos estudantes são caminhos importantes a considerar na promoção do seu *Engagement* académico.

Ainda assim, estes resultados atribuem um destaque particular à interação entre a Auto-eficácia e o Apoio Social dos Colegas para esta promoção. Deste modo, o desenvolvimento simultâneo de recursos psicológicos acionáveis e de uma rede social proveitosa parece ser um caminho particularmente relevante para a facilitação de uma experiência de realização académica, ao ser capaz de gerar ganhos motivacionais adicionais.

Assim, a aplicação prática destas ideias envolve a construção, no contexto educativo, destes recursos específicos do estudante - concretamente, o seu “Capital Social” (e.g. relações positivas e produtivas no contexto académico), a sua autoconfiança (e.g. crença nas próprias capacidades), bem como o desenvolvimento personalizado e sustentado das competências específicas ao seu trajeto académico.

De um modo geral, esta descrição é congruente com um modelo de aprendizagem ativa, colaborativa e ajustada ao ritmo e necessidades de cada estudante, promotora da sua autonomização e confiança própria. Estas são algumas das diretivas que mais têm sido destacadas pela literatura no que diz respeito à promoção do *Engagement* académico na universidade, onde os temas da relação e da autodeterminação tendem a ser destacados (Kahu, 2013; Zepke e Leach, 2010). Por outro lado, esta visão *student centered* da aprendizagem é também tida como um ideal no caso concreto do ensino superior português, que ao longo das décadas tem procurado reformar-se no sentido de passar o aluno para o centro do processo educativo (Fernandes, Melo e Vieira, 2015). Assim, espera-se que este estudo, ao contribuir para fundamentar os ganhos inerentes a esta abordagem, possa ajudar a orientar este caminho de evolução tão importante - contribuindo para que a universidade seja, cada vez mais, um meio onde os alunos possam florescer integralmente, enquanto indivíduos e contribuidores ativos da sociedade.

Referências

- Ahmed, U., Umrani, W.A., Qureshi, M.A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46.
<https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Alrashidi, O., Phan, H.P. and Ngu, B.H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), p. 41. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Ariani, D. W. (2013). The relationship between employee engagement, organizational citizenship behavior, and counterproductive work behavior. *International Journal of Business Administration*, 4(2), 46. <https://doi.org/10.5430/ijba.v4n2p46>
- Ayala, J.C. & Manzano, G. (2018): Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bernabé, M.; Lisbona, A.; Palací, F.J.; Martín-Aragón, M. (2016). Social identity and engagement: An exploratory study at university. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(2), 103-107. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.02.003>
- Boulton, C.A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J.R., Williams, H.T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *PLOS ONE* 14(11): e0225770. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225770>
- Broch, C., Lurati, F., Zamparini, A., & Mariconda, S. (2018). The Role of Social Capital for Organizational Identification: Implications for Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*, 12(1), 46-66.
<https://doi.org/10.1080/1553118X.2017.1392310>

- Ching, S., Siswanto, I., & Febriana, R. (2019). Psychological Capital, Social Support, and Career Capital of Indonesian Students in Taiwan. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 25(1), 1-9. <https://doi.org/10.21831/JPTK.V25I1.20694>
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Datu, J.A., & King, R.B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Datu, J.A., King, R.B., & Valdez, J.P. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260–270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Fernandes, D., Melo, B., & Vieira, M.M. (2015). Autonomia estudantil e práticas pedagógicas no ensino superior. In M.L. Rodrigues e M. Heitor (Org.), *Quarenta anos de políticas de ciência e de ensino superior*, pp. 695-734. Coimbra: Almedina
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Granziera, H., Liem, G. A., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A Study of High School and

- elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Halbesleben, J.R., Neveu, J.P., Paustian-Underdahl, S.C., & Westman, M. (2014). Getting to the “COR” - understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of management*, 40(5), 1334-1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
- Hayes, A.F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd Edition). New York: The Guilford Press.
- He, K., Oláh, J., & Hasan, M. (2022). The influence of psychological ownership and social support on organizational resilience: The mediating role of organizational identity. *Journal of Business Economics and Management*, 23(3), 650–667. <https://doi.org/10.3846/jbem.2022.16571>
- Hobfoll, S.E., Halbesleben, J., Neveu, J.P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Addison Wesley.
- House, J. S. (1987). Social support and social structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135-146.
- Hsu, M. K. (2010). Structural Equation Modeling with IBM SPSS Amos: A methodology for predicting behavioral intentions in the services sector, 4-5.
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org//10.1080/03075079.2011.598505>
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative

- assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.3.4.322>
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books
- Kirk, C.M., Lewis, R.K., Brown, K., Karibo, B., & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 589–595. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.1002880>
- Lin, X., Hu, Y., Chen, C., & Zhu, Y. (2023). The Influence of Social Support on Higher Vocational Students' Learning Motivation: The Mediating Role of Belief in a Just World and the Moderating Role of Gender. *Psychology research and behavior management*, 16, 1471–1483. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402643>
- Li, H., Bottrell, D., & Armstrong, D. (2017). Understanding the pathways to resilience. *YOUNG*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1103308817711532>
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., & Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(1), 135-144. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.135>
- Luthans, F. L., Avolio, B. J., & Avey, J. A. (2007). *Psychological Capital Questionnaire (PsyCap)* [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t06483-000>
- Luthans, K. W., Luthans, B.C., & Palmer, N.F. (2016). A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development*, 35(9), 1098-1118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMD-06-2015-0091>

- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and Psychological Capital Resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Martins, J. C. (2013). Validação da versão portuguesa do questionário Utrecht Work Engagement para medir o engagement no trabalho dos profissionais dos cuidados de saúde primários. *Projeto de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa*.
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L., Graber Pigeon, N. (2010). The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on Employee Organizational Citizenship and Deviance Behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380–391. <https://doi.org/10.1177/1548051809353764>
- Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2021). Erikson's stages of psychosocial development. In *StatPearls [Internet]*. StatPearls Publishing.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. E. (2020). Academic Engagement: A Review of the Literature 2011-2019. *Development of Innovation eJournal*. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Ribeiro, N., Gupta, M., Gomes, D., & Alexandre, N. (2021). Impact of psychological capital (PsyCap) on affective commitment: mediating role of affective well-being. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(4), 1015-1029. <https://doi.org/10.1108/IJOA-04-2020-2122>
- Safitri, P. R., Tumanggor, R. O., & Tasdin, W. (2021). Social Support and Learning Motivation for New Students During the Covid-19 Pandemic. *International*

- Conference on Economics, Business, Social, and Humanities 2021*, 229-234. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210805.037>
- Saleem, M. S., Isha, A. S., Awan, M. I., Yusop, Y. B., & Naji, G. M. (2022). Fostering academic engagement in post-graduate students: Assessing the role of positive emotions, positive psychology, and stress. *Frontiers in Psychology*, *13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395>
- Sahoo, S. R., & Mohanty, S. (2019). Impact of Employee Engagement on Organizational Citizenship Behavior: An Overview. *Revista Espacios*, *40*(06), 1-6.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual [Version 1.1, December 2004]. Utrecht: Utrecht University, Occupational Health Psychology Unit. Retirado de www.wilmarschaufeli.nl
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, *3*(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Selvaraj, P. R. (2015). *Using positive psychological capital to predict mental health in college students: Implications for counseling and higher education* (Doctoral dissertation, Ohio University).
- Titus, A., & Muttungal, P. V. (2023). Empowered learning in school: A scoping review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *12*(2), 729-738. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24429>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *What you need to know about higher education*. UNESCO.org. www.unesco.org/en/higher-education/need-know
- Veldsman, N. (2018). *The Relationships between PsyCap, Academic Engagement and Academic Performance amongst Postgraduate Students in a South African Higher Education Institution*. (Master's thesis, University of Cape Town).
- Vilas-Boas, M., & Cerqueira, A. (2017). Assessing stress at work: The Portuguese version of the Job Content Questionnaire. *Revista Avaliação Psicológica*, 16(1), 70–77. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1601.08>
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), 4-16.
- Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and Practice. *Qualitative Health Research*, 14(7), 942–960. <https://doi.org/10.1177/1049732304266997>
- Yoon, H.J., In, H., Niles, S. G., Amundson, N. E., Smith, B. A. ., & Mills, L. (2015). The Effects of Hope on Student Engagement, Academic Performance, and Vocational Identity. *Canadian Journal of Career Development*, 14(1), 34–45.
- You, J.W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>