

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

**Processos de resiliência em estudantes  
universitários que trabalham: estudo  
exploratório durante a pandemia COVID-19**

**Inês Ferraz Sá Correia**

**M**

**2021**





**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE  
TRABALHAM: ESTUDO EXPLORATÓRIO DURANTE A PANDEMIA COVID-**

**19**

**Inês Ferraz Sá Correia**

Outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Susana Coimbra (FPCEUP) e pela Professora Doutora Cláudia Andrade (ESEC–IPC).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## AGRADECIMENTOS

Antes de mais, gostaria de aproveitar este espaço para agradecer às professoras Susana Coimbra e Cláudia Andrade pela excelente orientação deste trabalho. Pela disponibilidade, simpatia e paciência, mas sobretudo pelo seu cuidado, profissionalismo e rigor ao longo de todo este processo. Por me incentivarem a nunca desistir deste projeto, a manter um ritmo constante de trabalho e a procurar cada vez mais aperfeiçoar cada detalhe. A sua confiança nas minhas capacidades e na importância do projeto que me propus realizar foi inigualavelmente motivadora. Por isso, sem o seu apoio e incentivo este processo não teria sido de todo possível.

Aos participantes deste estudo, sou muito grata pela boa vontade, predisposição e abertura em partilharem aspetos tão importantes das suas vidas e de um contributo fundamental para este estudo. A força e determinação de cada participante foi inspiradora e trouxe-me grandes ensinamentos.

Aos meus amigos e colegas de curso, pelas informações técnicas, partilhas de ideias, experiências e incertezas e por todos os momentos de diversão que se revelaram também muito importantes para o meu processo. Com eles, aprendi que por vezes também é importante me divertir e aproveitar todos os momentos de cada fase da minha vida e isso foi, sem dúvida, libertador.

À minha família e amigos mais próximos, pelo apoio incondicional, estímulo constante e motivação incomparável. Por sempre terem acreditado em mim, pela paciência que tiveram nos momentos mais difíceis deste projeto e por me incentivarem a seguir os meus instintos. Aos meus pais e irmão, por serem as pessoas mais resilientes que conheço e porque foi neles que me inspirei para a escolha deste tema. Ao meu namorado, também pelo apoio incondicional, motivação e paciência, mas principalmente pelos momentos de reflexão, pensamento crítico e partilha. Pelas conversas intermináveis que me impulsionaram a fazer mais e melhor.

E a todos os que, de alguma forma, me apoiaram e contribuíram para que este projeto fosse possível. A todos, um enorme obrigada.

## RESUMO

A conciliação entre os estudos e o trabalho é uma realidade cada vez mais frequente entre a comunidade universitária portuguesa, à medida que o ensino superior se configura como uma opção para um número crescente e com perfil mais diversificado de estudantes. Vários são os motivos desta escolha, entre os quais se destacam as necessidades financeiras, mas também a busca de autonomia, exploração e desenvolvimento, tarefas típicas da fase de desenvolvimento da adultez emergente. Contudo, vários são também os fatores de risco associados a este processo, em particular o risco de exaustão e de declínio do desempenho e motivação académicos, em particular entre estudantes não tradicionais com menos recursos económicos. Torna-se, por isso, pertinente conhecer as experiências e perceções destes/as estudantes que trabalham acerca da resiliência na gestão dos vários papéis desempenhados, em particular durante um período tão atípico em termos académicos, profissionais e pessoais como é a pandemia COVID-19. O presente estudo teve como objetivo o de procurar conhecer os fatores de risco e de proteção, obstáculos e facilitadores que caracterizam a vida destes/as estudantes, pretendendo-se compreender os desafios adicionais especificamente vivenciados como consequência da pandemia COVID-19. A metodologia de investigação adotada foi a abordagem de investigação qualitativa, recorrendo-se à realização de sete entrevistas semiestruturadas a estudantes que trabalham com idades compreendidas entre os 19 e os 25 anos de idade que se encontravam a frequentar diferentes cursos universitários. Da análise de conteúdo, foram identificadas três categorias principais: representações de ser estudante que trabalha/fatores de risco e proteção, balanço de ganhos e perdas e perceção de resiliência e impacto da pandemia covid-19 e recomendações. Os/as participantes identificam a personalidade, as estratégias de *coping* e o suporte social como as dimensões mais importantes a considerar tanto na proteção, como no risco. De uma forma geral, os resultados evidenciaram que o balanço é bastante positivo e demonstrativo de processos de resiliência, sendo que a pandemia covid-19 até terá permitido uma gestão mais autónoma e eficaz da multiplicidade de papéis. Algumas reflexões dos/as estudantes entrevistados/as permitem identificar algumas recomendações, em particular sob a forma de medidas a tomar pelas instituições académicas no sentido de potenciar a melhor experiência possível aos/às estudantes que trabalham.

**Palavras-chave:** Resiliência; Estudantes não tradicionais; Estudantes universitários que trabalham; COVID-19

## ABSTRACT

Reconciling studies and work is an increasingly common reality among the Portuguese university community, as higher education becomes an option for a growing number and more diversified profile of students. There are several reasons for this choice, among which stand out financial needs, but also the search for autonomy, exploration, and development, typical tasks of the emerging adulthood development phase. However, there are also several risk factors associated with this process, in particular the risk of exhaustion and decline in academic performance and motivation, particularly among non-traditional students with fewer economic resources. It is therefore pertinent to know the experiences and perceptions of these working students about resilience in managing their various roles, particularly during such an atypical period in academic, professional and personal life as the COVID-19 pandemic. This study aimed to find out the risk and protection factors, obstacles and facilitators that characterize the lives of these students, with the purpose of understanding the additional challenges specifically experienced as a consequence of the COVID-19 pandemic. The research methodology adopted was a qualitative research approach, using seven semi-structured interviews with students who work aged between 19 and 25 years old attending different university courses. From the content analysis, three main categories were identified: representations of being a working student/risk and protection factors, balance of gains and losses, and perception of resilience and impact of the covid-19 pandemic and recommendations. The participants identify personality, coping strategies, and social support as the most important dimensions to consider in both protection and risk. In general, the results showed that the balance is quite positive and demonstrative of resilience processes, and that the covid-19 pandemic has even allowed a more autonomous and effective management of the multiplicity of roles. Some reflections of the interviewed students allow us to identify some recommendations, particularly in the form of measures to be taken by the academic institutions in order to enhance the best possible experience for working students.

**Keywords:** Resilience; Non-traditional students; Working college students; COVID-19

## RÉSUMÉ

Concilier études et travail est une réalité de plus en plus fréquente au sein de la communauté universitaire portugaise, l'enseignement supérieur devenant une option pour un nombre croissant et un profil plus diversifié d'étudiants. Plusieurs raisons expliquent ce choix, parmi lesquelles les besoins financiers, mais aussi la recherche d'autonomie, d'exploration et de développement, tâches typiques de la phase de développement de l'âge adulte émergent. Cependant, plusieurs facteurs de risque sont également associés à ce processus, notamment le risque d'épuisement et de baisse des performances académiques et de la motivation, en particulier chez les étudiants non traditionnels disposant de moins de ressources économiques. Il est donc pertinent de connaître les expériences et les perceptions de ces étudiants travailleurs en matière de résilience dans la gestion des différents rôles assumés, en particulier pendant une période aussi atypique en termes académiques, professionnels et personnels que la pandémie de COVID-19. Cette étude visait à identifier les facteurs de risque et de protection, les obstacles et les facilitateurs qui caractérisent la vie de ces étudiants, en vue de comprendre les défis supplémentaires spécifiquement vécus en conséquence de la pandémie de COVID-19. La méthodologie de recherche adoptée a été une approche qualitative, utilisant sept entretiens semi-structurés avec des étudiants actifs âgés de 19 à 25 ans suivant différents cours universitaires. L'analyse de contenu a permis d'identifier trois catégories principales : les représentations du statut d'étudiant actif/facteurs de risque et de protection, le bilan des gains et des pertes, et la perception de la résilience et de l'impact de la pandémie de covid-19 et des recommandations. Les participants ont identifié la personnalité, les stratégies d'adaptation et le soutien social comme les dimensions les plus importantes à prendre en compte en matière de protection et de risque. En général, les résultats ont montré que le bilan est plutôt positif et démonstratif des processus de résilience, la pandémie de covid-19 permettant même une gestion plus autonome et efficace de la multiplicité des rôles. Certaines des réflexions des étudiants interrogés nous permettent d'identifier quelques recommandations, notamment sous la forme de mesures à prendre par les institutions académiques afin d'améliorer la meilleure expérience possible pour les étudiants qui travaillent.

**Mots-clés:** Résilience; étudiants non traditionnels; étudiants universitaires actifs; COVID-19



## ÍNDICE

<b>AVISOS LEGAIS</b> .....	iv
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>RÉSUMÉ</b> .....	viii
<b>I – INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
<b>Capítulo 1 – Olhares teóricos sobre resiliência</b> .....	3
1.1. Origem dos estudos de resiliência .....	3
1.2. Resiliência enquanto Traço vs. Processo .....	5
1.3. Fatores de risco, fatores de proteção e indicadores de ajustamento: características associadas à resiliência .....	7
<b>Capítulo 2 – Resiliência, estudantes universitários não-tradicionais e o impacto da COVID-     19 nas suas vidas</b> .....	10
2.1. O papel de variáveis contextuais no funcionamento individual .....	10
2.2. Estudantes do ensino superior não-tradicionais: da adultez emergente à conciliação entre o trabalho e os estudos .....	11
2.3. COVID-19 e o seu impacto nos estudantes universitários .....	15
<b>III – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	17
<b>Capítulo 3 – Método</b> .....	17
3.1. Objetivos gerais e específicos .....	17
3.2. Caracterização dos participantes .....	18
3.3. Instrumento e procedimento de recolha de dados .....	19
3.4. Processo de análise de dados .....	20
<b>IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	21
<b>V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
<b>VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	42

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Declaração de Consentimento Informado .....	50
<b>Anexo 2.</b> Guião de Entrevista .....	52
<b>Anexo 3.</b> Excertos Adicionais de cada Categoria de Análise .....	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Principais Categorias Temáticas .....	21
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Participantes .....	18
--------------------------------------	----

## I – INTRODUÇÃO

A resiliência constitui-se como um conceito amplamente investigado. O surgimento dos estudos deste construto remonta ao século XVII (Coimbra & Fontaine, 2015), mas a sua aplicação no âmbito da Psicologia é bem mais recente (Kolar, 2011). Um dos autores que se notabilizou no estudo da resiliência psicológica foi Norman Garmezy. O principal objetivo do seu projeto – projeto Competência – seria o de conhecer o processo de superação de pessoas expostas a altos níveis de adversidade, em particular crianças provenientes de meios economicamente desfavorecidos e o efeito cumulativo da pobreza. Apesar da diversidade de estudos no domínio da resiliência, é relativamente exíguo o número de estudos com jovens adultos trabalhadores-estudantes, em particular no contexto nacional. É crescente o número de jovens que têm como objetivo prosseguir os estudos, ingressando no ensino universitário. Muitos desses estudantes procuram assegurar, por necessidade económica e/ou de realização e independência financeira, a conciliação entre a vida académica e a vida laboral mais precocemente. Sendo ambos contextos de uma exigência considerável, é de se esperar que estudantes com este perfil possam estar expostos/as a maior adversidade e pressão que podem comprometer o seu desempenho e realização académicos. Essa situação será exponenciada quando, decorrente de vínculos precários, não é possível usufruir do estatuto de trabalhador-estudante. Como tal, parece-nos de particular importância compreender como é que estes/as estudantes são capazes de se ajustar de forma adaptativa a uma realidade que exige tanto de si em termos físicos, mentais, emocionais e relacionais, mais concretamente, quais são os fatores de proteção que podem promover trajetórias de resiliência em estudantes que trabalham. Esta temática tornou-se ainda mais pertinente no contexto atual de pandemia COVID-19, que tantas mudanças e implicações trouxe para o domínio académico, profissional e pessoal.

O presente trabalho está dividido em três partes principais. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico, sendo composta por dois grandes tópicos: o primeiro, que procura aprofundar a origem da resiliência e os principais aspetos em torno do conceito, e o segundo, que procura fazer uma caracterização dos estudantes que trabalham e das especificidades que os caracterizam, procurando contextualizar o impacto da pandemia COVID-19 nas suas vidas. A segunda parte do trabalho apresenta o método do estudo empírico realizado, um estudo qualitativo, procurando caracterizar o instrumento utilizado, os/as participantes e o procedimento de recolha e análise dos dados. A terceira parte refere-

se à apresentação e discussão dos resultados, na qual serão partilhadas e discutidas as principais categorias encontradas, exemplificando-as com alguns contributos dos participantes. Por último, é feita uma conclusão com algumas implicações e sugestões futuras.

## II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo 1. Olhares teóricos sobre resiliência

#### 1.1. Origem dos estudos de resiliência

Resiliência é um termo amplamente utilizado nas mais vastas áreas de estudo, sendo por isso um conceito familiar à maioria das pessoas (Wright & Masten, 2015). Contudo, a sua definição está longe de ser consensual, sobretudo na Psicologia.

Este é um termo que deriva do verbo latino “*resilire*”, o que significa saltar ou voltar ao seu estado inicial. As suas primeiras definições remontam ao século XVII e surgiram associadas a domínios como a física e a mecânica, que caracterizaram este conceito como a capacidade de alguns materiais resistirem a grandes choques sem se alterarem significativamente (Coimbra & Fontaine, 2015). A resiliência foi primeiramente introduzida na literatura académica por Thomas Tredgold em 1818, descrevendo-a como uma propriedade da madeira que a possibilita suportar grandes cargas sem quebrar (Wright & Masten, 2015). Assim, de uma forma geral, resiliência refere-se à capacidade de, face à exposição a elementos do meio indutores de *stress*, um organismo, partícula ou molécula se adaptar. Esta adaptação estaria dependente de características intrínsecas associadas à sua estrutura. Como forma de exemplificar o sentido geral do conceito de resiliência, Anthony sugeriu a famosa analogia das três bonecas de três materiais diferentes (vidro, plástico e aço), que foram expostas ao mesmo risco, uma martelada. Verificou-se que a de vidro se partiu completamente, a de plástico apresentou uma marca definitiva e a de aço apenas emitiu um pequeno som (Coimbra & Fontaine, 2015). Este fenómeno salienta a possibilidade de surgirem diferentes *outcomes* face a um mesmo acontecimento de condições negativas (Hammen, 1991), mas poderá não ser suficiente para compreender a razão dessa diferença quando falamos de resiliência psicológica.

Alguns autores defendem que a resiliência psicológica começou a ser estudada, entre 1940 e 1950, no âmbito da natureza e suscetibilidade à doença mental, em particular a esquizofrenia, para depois, no início de 1960, se focalizar no estudo de crianças filhas de pais doentes mentais, devido ao seu elevado risco de desenvolver perturbações. Diferenciando-se do panorama vigente de estudos sobre temáticas como a psicopatologia e

pobreza, que enfatizam os resultados negativos para o desenvolvimento das crianças e jovens, Garmezy e seus colegas procuraram descobrir a razão pela qual algumas crianças se desenvolvem de forma adaptativa apesar da sua exposição a circunstâncias de risco, desenvolvendo o célebre Projeto Competência nos Estados Unidos da América, estudo longitudinal que acompanha desde o período pré-natal até à vida adulta pessoas pertencentes a níveis contrastantes de risco, sobretudo associado à pobreza (Coimbra & Fontaine, 2015; Garmezy, 1987; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Masten & Powell, 2003). Tal como o estudo longitudinal de Werner e Smith (Shiner & Masten, 2012; Werner, 1996) e outros, é identificado um efeito em cadeia de alguns acontecimentos de vida na infância, resultante do risco cumulativo associado à pobreza, apesar de os mesmos não predestinarem o futuro das crianças, em muito graças à presença de fatores de proteção que contrariaram ou amortizaram o efeito do risco sobre o ajustamento. Deste modo, são observadas trajetórias de ajustamento interno e externo contra todas as expectativas.

Assim sendo, o desenvolvimento da investigação da resiliência em Psicologia marcou-se por várias etapas distintas. De acordo com Rutter (1987), são três as principais linhas de investigação em resiliência. A primeira seria referente ao trabalho de Anthony já mencionado (Coimbra & Fontaine, 2015), que estudava a suposta invulnerabilidade de crianças filhas de pais com referentes de doença mental. A segunda linha estaria associada à perspetiva psicobiológica de acordo com a qual a interação entre os indivíduos e o meio exercia influência nas suas principais transições de vida. Finalmente, uma terceira linha de investigação seria referente à evidência empírica do estudo do temperamento e personalidade de que as qualidades intrínsecas das crianças e jovens exercem, de facto, influência nas suas respostas ao *stress* (Rutter, 1987).

Outros autores apontam para a existência de quatro fases no estudo da resiliência (Kolar, 2011). A primeira associa-se ao trabalho de Garmezy e colaboradores, marcado pela tentativa de se identificar os indicadores e correlatos de adaptação entre os jovens expostos a situações adversas, devido aos riscos ambientais ou genéticos. Além disso, foi também nesta primeira fase que se procurou dar ênfase à existência de fatores protetores associados à resiliência. Já a segunda fase caracterizou-se pelo estudo dos processos e mecanismos associados aos fatores de proteção. Contrariamente às anteriores, a terceira e quarta fases são de definição inconsistente na literatura. Assim, considera-se a terceira fase como marcada pelo desenvolvimento da prevenção, intervenção e política para fazer face à necessidade de promoção da resiliência entre grupos vulneráveis, ou como uma nova

perspetiva de que os recursos externos e internos contribuem para a resiliência. A quarta fase seria marcada pela pesquisa acerca de conceitos como as diferenças individuais a gradientes de risco ambiental, a suscetibilidade diferencial e pelo papel distinto que a cultura e o contexto podem exercer sobre a resiliência nos seus vários elementos de risco, proteção e ajustamento.

Tendo tudo isto em consideração, apesar do vasto investimento dos autores no estudo da resiliência, esta é uma área de investigação relativamente recente e, como tal, existe ainda pouca consensualidade a vários níveis. Também quanto à sua definição é de se notar a falta de consenso na literatura. Para uns, a resiliência reflete uma adaptação saudável e normativa dos indivíduos a situações de adversidade, enquanto que para outros traduz uma capacidade de adaptação excecional ou um maior desenvolvimento/crescimento perante os mesmos contextos de risco (Kolar, 2011). Apesar das divergências, as principais ideias chave sobre as quais assentam as várias definições de resiliência propostas pelos autores refletem a importância de dois conceitos, a natureza mais ou menos desafiante e/ou protetora do contexto e a qualidade de adaptação face a determinada situação de risco (Wright & Masten, 2015).

## **1.2. Resiliência enquanto Traço vs. Processo**

Uma outra questão debatida na literatura em torno do conceito de resiliência associa-se à existência de duas grandes perspetivas, uma que concetualiza a resiliência enquanto traço e outra que a considera como um processo dinâmico.

A resiliência enquanto traço corresponde a uma determinada característica de personalidade presente nas pessoas e que as protege da adversidade e de situações de risco. De acordo com esta perspetiva é, portanto, algo inato, interno e estático, pelo que se manifesta em várias situações, virtualmente todas, e é característica de apenas alguns casos raros de pessoas (Brandão, 2009; Coimbra & Fontaine, 2015; Wright & Masten, 2015). Alguns autores referem nos seus trabalhos que esta perspetiva decorreu da primeira fase de investigação do construto de resiliência anteriormente mencionada e, por isso, possui ainda algumas limitações (Masten & Obradovic, 2006). Primeiramente, esta perspetiva apresenta uma noção errónea de resiliência, já que a ideia que pretende transmitir se compara mais à existência de um traço de resistência que a uma capacidade de adaptação ou plasticidade. Assim sendo, este torna-se um conceito irrealista, uma vez que é impossível ser invulnerável

a tudo, o tempo todo. Por outro lado, ao considerar o construto como algo interno, esta perspectiva associa-se também a uma visão negativa do meio, visto apenas como fonte de risco. Atualmente, sabe-se que muitos dos fatores protetores responsáveis pelos processos de resiliência não residem primeiramente na pessoa, tal como, por exemplo, o apoio comunitário da família ou de amigos, o que revoga a tentativa de se definir a resiliência enquanto um traço intrapsíquico e inato (Coimbra & Fontaine, 2015; Wright & Masten, 2015).

Contrariamente, a perspectiva da resiliência enquanto processo considera este construto como um processo dinâmico promotor de um ajustamento positivo por meio da interação que se estabelece entre os recursos internos e externos de qualquer pessoa. Ou seja, em vez de a resiliência se constituir como o resultado de uma característica inata e estável presente em apenas alguns, raros, indivíduos, a mesma resulta da totalidade de fatores internos e externos (ou ambientais, tais como outras pessoas ou outros sistemas) que, em contínua interação, promovem comportamentos adaptativos e um maior desenvolvimento (Wright & Masten, 2015). Assim, este é um processo que conduz à modificação dos efeitos do risco e que não é exclusivo de “pessoas excepcionais” (Coimbra & Fontaine, 2015; Masten, 2001). Além de todos estes aspetos, Rutter (1987) aponta ainda que a resiliência não se manifesta sempre, pelo que depende da fase da vida da pessoa e do ambiente que a rodeia (Rutter, 1987, 1993; Ungar, 2011). É, por conseguinte, frequente que uma pessoa se adapte positivamente a um conjunto de situações com determinadas características, mas não se conseguir ajustar da mesma forma face a outros tipos de situações (Luthar & Cicchetti, 2000; Rutter, 2007; Wright & Masten, 2015). Por exemplo, para uma pessoa pode ser mais fácil adaptar-se a uma mudança de habitação ou no contexto académico do que ter de lidar com alterações no seu contexto de trabalho. Em suma, esta perspectiva procura transmitir a ideia de que nem sempre as pessoas são resilientes. Não se manifesta em todos os momentos, nem em todos os contextos. É impossível ser-se resiliente o tempo todo, até porque o mesmo implica a conjugação de vários fatores que englobam dimensões como, por exemplo, as características individuais, o contexto familiar e o apoio externo. Desta forma, fica assente a ideia de que ninguém nasce resiliente. Esta é uma dimensão do ser humano que se desenvolve pela existência de situações de adversidade e vulnerabilidade que conduzem, ao longo do tempo, ao desenvolvimento de tais capacidades, permitindo diferentes níveis de ajustamento face às várias situações de vida (Coimbra & Fontaine, 2015).

Toda a complexidade em torno do construto da resiliência apenas salienta a necessidade de se adotar na sua compreensão e análise abordagens mais ecológicas e



transacionais que permitam o conhecimento do ser humano numa perspectiva holística e o mais completa possível (Cicchetti, 2012; Ungar, Ghazinour & Richter, 2012).

### **1.3. Fatores de risco, fatores de proteção e indicadores de ajustamento: características associadas à resiliência**

No presente estudo, adota-se a definição de resiliência como a “capacidade de um sistema se adaptar de forma bem-sucedida a adversidades que ameaçam o funcionamento, viabilidade e desenvolvimento do sistema” (Masten, 2014, p. 10), garantindo assim a continuidade do seu funcionamento saudável. Por isso, o risco e vulnerabilidade, bem como a capacidade de adaptação positiva, tornam-se conceitos de considerável importância, na medida em que exercem influência na capacidade dos indivíduos para lidarem com situações de *stress*.

O risco, por um lado, está associado a uma maior probabilidade de determinado grupo de indivíduos atingir *outcomes* indesejados. Por sua vez, os fatores de risco associam-se a um atributo individual ou contextual que se relaciona com um *outcome* negativo. Risco é também um termo probabilístico, já que, apesar de os indivíduos expostos a fatores de risco se associarem a uma maior probabilidade de *outcomes* negativos, não se sabe ao certo quais desses indivíduos conseguirão adaptar-se de forma bem-sucedida. Para além disso, os fatores de risco podem tornar-se cumulativos se se verificar a sua ocorrência simultânea (Shiner & Masten, 2012; Wright & Masten, 2015).

De acordo alguns autores, os fatores de risco podem ser divididos em três categorias (Anaut, 2005; Coimbra, 2008; Rutter, 1987). Os fatores centrados no indivíduo estariam relacionados com aspetos como défices cognitivos, patologias somáticas precoces, prematuridade ou separações precoces de figuras de vinculação, como a materna. Por outro lado, os fatores associados à configuração familiar corresponderiam à violência na família, divórcio dos pais, desentendimento crónico, falecimento ou doença crónica de um dos pais, entre outros aspetos. Por último, os fatores socioambientais estariam associados a situações como pobreza, desemprego, fragilidade económica, migração, entre outras.

A adaptação positiva, por sua vez, está geralmente associada à capacidade dos indivíduos, perante situações de adversidade ou de risco, de obterem *outcomes* positivos. Na literatura sobre resiliência são apontados como critérios de adaptação positiva a capacidade dos indivíduos de corresponderem a um conjunto de expectativas normativas de

comportamento ou desenvolvimento, expectativas estas muitas vezes designadas de tarefas desenvolvimentais. As mesmas podem ser universais, o que é raro, sendo mais provavelmente que possam variar consoante a idade, cultura, sociedade ou história pessoal. Por último, os fatores de proteção constituem-se como os recursos internos e externos dos indivíduos que lhes permite enfrentar as situações de adversidade. Assim sendo, protegem o indivíduo das experiências negativas, atuando como mediadores, ligados às causas, e como moderadores, associados às consequências, de modo a reduzir o risco e a cadeia de acontecimentos que dele emergem, promover a autoestima e autoeficácia, dar possibilidades e estabelecer oportunidades de mudança em situações em que um padrão de risco seja evidente (Gonçalves, 2009; Poletto, Wagner & Koller, 2004; Rutter, 1987; Wright & Masten, 2015).

Vários autores consideram também que os fatores de proteção se podem dividir em três categorias (Anaut, 2005; Coimbra, 2008; Garnezy, 1991; Poletto et al., 2004). Os fatores de proteção individuais referem-se, por exemplo, à autoestima, autoeficácia, capacidade de reflexão e empatia, competências sociais, temperamento afetivo e afável e capacidade de juízo crítico, isto é, às características internas do indivíduo que podem ter um papel preponderante no enfrentamento de situações adversas. Os fatores de proteção familiares, por sua vez, associam-se ao apoio materno e paterno, à presença de pais calorosos e afetuosos, às boas relações pais/filhos e à harmonia e compreensão mútua, correspondendo, por isso, a fatores de proteção exteriores ao indivíduo. Por último, os fatores de proteção extrafamiliares referem-se às redes sociais de apoio, em particular referentes ao contexto escolar, desportivo ou religioso.

No cruzamento entre altos e baixos níveis de risco e adaptação, surgem quatro perfis possíveis (Coimbra & Fontaine, 2015; Fergus & Zimmerman, 2005).

Primeiramente, as pessoas expostas a baixos níveis de risco e que apresentam baixos níveis de ajustamento representam o grupo de indivíduos vulnerável ou desajustado. O grupo de indivíduos exposto a baixos níveis de risco e que apresentam altos níveis de ajustamento são o grupo dos adaptados ou não desafiados. Contrariamente, indivíduos expostos a altos níveis de risco, mas apresentando baixos níveis de adaptação, refletem o grupo de risco. Finalmente, o grupo de indivíduos expostos a situações de alto risco e capazes de, mesmo assim, apresentar altos níveis de ajustamento associa-se ao grupo de pessoas resilientes (Coimbra & Fontaine, 2015; Fergus & Zimmerman, 2005).

Existe uma vasta investigação que aponta para a prevalência de um conjunto de características ou dimensões de personalidade que estão consistentemente associadas ao

construto de resiliência, tais como, a sensibilidade, adaptabilidade, flexibilidade e conscienciosidade, entre outras. Também nos estudos pioneiros sobre resiliência já abordados anteriormente se aponta para a importância de algumas características de personalidade na capacidade e competência das pessoas para lidarem com situações adversas (Shiner & Masten, 2012). No estudo de Werner e Smith (Shiner & Masten, 2012; Werner, 1996) foram incluídas medidas de temperamento das crianças como potenciais preditores de futura resiliência. Também no estudo do Projeto Competência de Garmezy e colaboradores se considerou que os atributos individuais poderiam constituir-se como a maior fonte potencial de resiliência (Garmezy et al., 1984). Assim, fica evidente a ideia de que os padrões de comportamentos e emoções que definem a personalidade têm um papel relevante na capacidade dos indivíduos para lidarem com situações de *stress*. A personalidade e/ou temperamento podem, assim, ser considerados como determinantes fatores de proteção internos, caso favoreçam o ajustamento de alguém que esteja posto a uma situação de adversidade.

De acordo com Drapeau e colaboradores (2007), são ainda poucos os estudos que tiveram como objetivo analisar os fatores que contribuem para a resiliência, embora seja salientada que a capacidade de jovens adultos vivenciarem experiências positivas se relaciona com a crença da qual partilham de que são capazes de controlar e planejar as suas vidas. O *locus* de controlo interno, a maior satisfação geral com a vida e estado de saúde, a inteligência, atividade, flexibilidade, realismo, autoestima, autoeficácia e autocontrolo parecem constituir-se como fatores promotores de resiliência. Ainda de destacar a capacidade de distanciamento face a situações dolorosas, reconhecimento do próprio valor, ausência de autoculpabilização pelas situações adversas e a crença num futuro melhor. A aceitação de alguns problemas e desafios como parte da sua identidade e como algo empoderador nas suas vidas parece também importante.

Contudo, apesar da importância destas características predominantemente intraindividuais, a resiliência não é, em si mesma e conforme já foi evidenciado anteriormente, um traço de personalidade (Masten, 2014). Se os traços de personalidade de cada pessoa podem moldar a sua exposição a situações de risco, as experiências, por sua vez, podem também ter a capacidade de moldar os traços de personalidade; e, por último, o mesmo traço pode constituir-se simultaneamente como fonte de proteção e de vulnerabilidade, dependendo de fatores como a idade e género da pessoa, do domínio em questão e do significado e valor sociocultural atribuído ao traço de personalidade em questão

(Shiner & Masten, 2012). Assim sendo, não é linear afirmar-se que as características de personalidade associadas à resiliência se apresentam de forma contínua e estável, já que, como foi referido, o seu papel e atuação dependem também de fatores contextuais.

## **Capítulo 2. Resiliência, estudantes universitários não-tradicionais e o impacto da COVID-19 nas suas vidas**

### **2.1. O papel de variáveis contextuais no funcionamento individual**

Como já foi referido anteriormente, vários estudos sobre o funcionamento dos indivíduos conduziram a uma crescente atenção para o impacto de variáveis contextuais no desenvolvimento.

Um dos modelos que salientou a importância dos vários contextos no desenvolvimento foi o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979). Este modelo assume particular importância já que sugere a relevância dos vários contextos nos quais cada indivíduo está inserido. Para o autor, a experiência individual dá-se na interação recíproca estabelecida entre os contextos, pelo que se torna relevante a análise dos mesmos para a compreensão do indivíduo na sua totalidade. Assim, constitui-se como um modelo exemplar da relação estabelecida entre o indivíduo e os seus múltiplos contextos, pelo que se revela fundamental para uma compreensão ecológica, integrada e mais completa do funcionamento geral do indivíduo. Tal como foi referido anteriormente, a resiliência desenvolve-se nos indivíduos não apenas pelas características e aspetos que os definem, mas também pelo contexto nos quais estão inseridos, pelo que são influenciados pelas pessoas e pelos vários sistemas que com eles interagem.

A família constitui um dos principais contextos nos quais se desenvolvem os indivíduos, pelo que exerce influência sobre a sua personalidade e sobre a forma como se relacionam com o mundo e com as pessoas. Assim, pode-se constituir também como um contexto promotor de resiliência, já que pode exercer efeitos sobre a capacidade das crianças e de jovens adultos lidarem com situações de risco ou de adversidade.

Tal como a família, a escola é um dos contextos que mais exerce influência na vida das crianças e jovens, pelo que se constitui como um dos mais importantes microssistemas, atuando como promotor do desenvolvimento das crianças e jovens, da sua formação

académica e preparando-os para a emergência do futuro (Bronfenbrenner, 1979). Assim, este representa o lugar no qual os alunos podem aprender não só os conteúdos programáticos e escolares, mas também sobre cidadania, política, cultura, entre outros aspetos. Para além disso, este é também o contexto na qual se desenvolvem as amizades com os pares, o que o torna num ótimo promotor de socialização, não só com outros colegas da mesma idade, mas também com os professores e funcionários. A escola tem ainda grande impacto na adversidade e na resiliência, anulando ou exacerbando os efeitos do risco na vida das crianças, moldando a capacidade de resiliência e, ainda, restabelecendo a normalidade. Além disso, a escola e os professores podem disponibilizar recursos para apoiar tanto as crianças que estiveram ou estão expostas a múltiplos contextos de risco fora da escola, como também crianças expostas a novos riscos no contexto escolar pelas suas dificuldades sociais com os pares ou outros fatores (Masten, 2014; Roeser & Eccles, 2014). Desta forma, atuam como importante promotor de resiliência, particularmente junto dos grupos de risco, ao garantir maiores oportunidades de relacionamento com adultos e pares apoiantes, ao servir como base emocional segura e ao proporcionar oportunidades de revelação de talentos.

Jovens com ótimos níveis de desempenho e de motivação, apesar da sua exposição a contextos de risco, são, por isso, de particular relevância, pelo que exacerbam a emergência da resiliência escolar (Martin & Marsh, 2006). Este processo pode ser explicado pelos fatores distais a si associados (fatores relacionados ao contexto demográfico dos indivíduos), bem como pelos fatores proximais, apesar da literatura se focalizar mais neste último. Os fatores proximais referem-se mais especificamente aos seguintes fatores: fatores psicológicos, tais como a autoeficácia, a perceção de controlo, orientação para objetivos e a motivação; fatores de suporte social, incluindo a família, os pares e as organizações pró-sociais; e fatores escolares, como a assiduidade, pontualidade, atividades extracurriculares, participação na turma, entre outros aspetos (Coimbra, 2008; Martin & Marsh, 2006). Apesar de ser predominantemente estudada até à transição para o Ensino Superior, afigura-se como uma grelha pertinente de leitura também neste nível mais avançado de ensino, em particular entre os designados estudantes não-tradicionais, como é o caso dos estudantes que trabalham.

## **2.2. Estudantes do ensino superior não-tradicionais: da adulez emergente à conciliação entre o trabalho e os estudos**

Nas últimas décadas, devido às alterações sociais e culturais dos países industrializados, têm-se verificado alterações nas configurações de vida dos jovens adultos. Ao contrário do que acontecia há alguns anos atrás, as tarefas de transição da adolescência para a idade adulta, tais como a entrada para o mercado de trabalho, a saída de casa dos pais, o matrimónio e a parentalidade, têm sido cada vez mais adiadas. O mesmo se verifica em Portugal, já que aquilo que significa ser adulto se associa ao exercício de uma atividade profissional e à constituição de família (Andrade, 2010). Em vez disso, atualmente o número de anos de escolaridade tem vindo a aumentar, bem como o acesso ao ensino superior, o que parece contribuir para que os jovens optem por se casar e ter filhos cada vez mais tarde (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009). Esta alteração de paradigma levou Jeffrey Arnett (2000) a definir uma nova fase de desenvolvimento dos indivíduos, baseando-se no trabalho já realizado por Erikson e à qual designou de *adulthood emerging* (Monteiro, Tavares & Pereira, 2009). De acordo com o autor, este seria um período entre os 18 e os 29 anos caracterizado pelo “adiamento de compromissos e de responsabilidades característicos do adulto e a simultânea experimentação de papéis, iniciada na adolescência e agora intensificada” (Monteiro et al., 2009, p. 130). Este configura-se como um fenómeno cultural manifestado sobretudo nas sociedades industrializadas, já que é nelas que se sucedem as crescentes alterações sociodemográficas abordadas anteriormente. Trata-se de um período heterogéneo e único, com características específicas em função do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. Apesar disso, Arnett (2000) aponta para cinco principais características desta fase de desenvolvimento. A primeira seria referente à necessidade de exploração da identidade dos jovens, no qual são experimentadas diferentes possibilidades e definidas as identidades. De seguida, a instabilidade seria também própria desta fase de vida, sendo eventualmente potenciada pelas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, pela exigência das carreiras profissionais e pelas limitações no acesso à habitação própria. Também a autocentralidade foi referida como característica da *adulthood emerging*, no sentido em que, por terem menos responsabilidades sociais, seria a oportunidade dos jovens se tornarem mais autónomos na gestão das suas vidas, o que potencia a livre tomada de decisões importantes. O sentimento “*in-between*” seria também característico deste processo de desenvolvimento, já que se refere à dificuldade dos indivíduos sentirem que estariam já na idade adulta. A maioria dos adultos emergentes sente-se a caminhar para a idade adulta, mas isso não significa que já a tenham atingido. Por último, a *adulthood emerging* constitui-se também como a fase das possibilidades, marcando-se pelo grande otimismo e esperança no futuro, já que este é o período em que os jovens se

tornam capazes de desenvolver a sua identidade independente e de decidir o que pretendem para o seu futuro (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Monteiro et al., 2009).

Em suma, tal como referem Mendonça, Andrade e Fontaine (2009), a adultez emergente pode ser definido como um período de possibilidades, liberdades e esperança, mas também de instabilidade, incertezas e dificuldades.

Uma das principais causas da emergência da adultez emergente é a generalização e extensão da frequência do ensino superior. Desde há algumas décadas que o número de jovens que optam pela continuidade dos estudos, ingressando no ensino universitário, tem vindo a aumentar, o que justifica a pertinência do seu estudo. De acordo com dados estatísticos do portal PORDATA (2021) referentes ao número total de inscrições no ensino universitário, cerca de 396.900 alunos inscreveram-se no ensino superior em 2020, o que revela um crescimento significativo da procura deste ensino, já que há apenas vinte anos atrás, em 1990, se aponta para a presença de apenas 157.869 jovens no ensino universitário.

O perfil dos estudantes do ensino superior tem vindo a diversificar-se ao longo dos anos, existindo uma crescente afluência de estudantes não-tradicionais. O conceito de estudantes universitários não-tradicionais não é ainda bem definido pela literatura. Porém, existem três grandes perspetivas que procuram fazer a caracterização deste tipo de estudantes (Kim, 2002). A primeira refere-se aos estudantes do ensino superior com idades superiores à média no momento de inscrição, normalmente com idades compreendidas entre os vinte e três e os vinte e cinco anos. A segunda inclui aqueles que diferem da maioria dos estudantes universitários tradicionais no que diz respeito à etnia, nível socioeconómico, geração e perfil profissional. Por fim, a terceira perspetiva enfatiza o papel dos fatores de risco para o abandono escolar, tais como inscrição tardia, trabalhar em regime *part-time* ou em regime *full-time*, ser financeiramente independente, ter dependentes, ser pai/mãe solteiro, entre outros (Kim, 2002). Em suma, apesar da falta de consensualidade acerca do tema, a noção de ser um estudante não-tradicional está habitualmente associada à idade, que normalmente é superior à dos estudantes tradicionais, e às respetivas responsabilidades, como é o caso de responsabilidades profissionais e familiares.

Muitos jovens consideram a independência económica relativamente à família de origem como algo fundamental (Mendonça et al., 2009; Andrade, 2016). De acordo com dados de um estudo da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018), cerca de 6,8% dos estudantes universitários encontrava-se a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo. Entre estes, cerca de 80% dos alunos refere já ter começado a trabalhar ainda durante o ensino secundário.

Como razões para esta decisão, a maioria refere a busca da autonomia e independência financeira (64%) e a vontade de ter o seu próprio dinheiro (31%), apesar de não existirem dificuldades económicas na família. Além disso, e ao contrário do expectável, cerca de 69% dos estudantes revela trabalhar a tempo inteiro, o que pode constituir-se como a uma situação particularmente exigente de conciliação entre o trabalho e os estudos.

Apesar de se constituir como um fator de risco, vários estudos procuram analisar os aspetos não só negativos mas também positivos de se trabalhar precocemente, ainda durante a fase de formação (Amazarray, Dutra-Thomé, Souza, Poletto & Koller, 2009; Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá & Gomes, 2010; Silva & Trindade, 2013). Como aspetos negativos, apontam-se o elevado *stress*, excesso de responsabilidades, elevada exigência e, ainda, a escassez de tempo que, por sua vez, conduz ao desgaste físico, emocional e psicológico. Muitas vezes, traduz-se, por exemplo, em dificuldades na alimentação e alterações no sono, já que é necessário garantir o equilíbrio entre o trabalho, vida académica, atividades extracurriculares, lazer e convívio com figuras significativas, como a família e os pares. Para além disso, as condições de trabalho podem também constituir-se como aspeto genericamente negativo, já que se caracterizam muitas vezes pela sua precariedade e falta de condições favorecedoras de satisfação ou realização profissional. As mesmas podem ter particular efeito nos jovens, já que estes são ainda sensíveis a estes fatores. Como aspetos positivos, salientam-se a possibilidade de aprendizagem e experiência, o desenvolvimento das competências sociais e do sentido de responsabilidade, diminuição dos conflitos familiares por ser capaz de ajudar a família, autonomia e independência económica e, ainda, a valorização da capacidade e poder de compra (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2010; Silva & Trindade, 2013).

Quando comparados com estudantes tradicionais, os estudantes universitários não-tradicionais são considerados como a minoria que deve ultrapassar barreiras pessoais, sociais e institucionais para aceder e ser bem-sucedido no meio académico. O mesmo sugere que é possível que os estudantes universitários não-tradicionais constituam um grupo particularmente resiliente (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017). Estes e outros resultados salientam a importância de dar atenção empírica à sua realidade, de modo a garantir uma maior divulgação no meio académico das suas especificidades e a contribuir para um maior apoio das instituições perante as mesmas, por exemplo, através de um ajuste dos métodos de ensino às características específicas deste tipo de estudantes (Gilardi & Guglielmetti, 2011).



Estudar e trabalhar pode significar uma maior probabilidade de exposição ao risco que pode comprometer o desenvolvimento e ajustamento pessoal, académico e profissional. Contudo, tal como foi referido, muitos estudantes parecem conseguir fazer uma boa gestão das múltiplas tarefas e fortalecer-se neste processo. Torna-se assim pertinente conhecer o que contribui para a resiliência na conciliação dos múltiplos contextos, como o familiar, académico e profissional.

### **2.3. COVID-19 e o seu impacto nos estudantes universitários**

A COVID-19 foi primeiramente detetada em Wuhan, uma província chinesa, em Dezembro de 2019 (Copeland et al., 2020). Uma vez que se caracteriza por ser uma doença infecciosa, rapidamente se espalhou pelos países de todo o mundo e em 11 de Março de 2020 foi declarada como condição pandémica pela Organização Mundial de Saúde (Patrão et al., 2020). Em Portugal, o primeiro caso da COVID-19 foi registado a 2 de Março de 2020. De acordo com a Direção Geral de Saúde (DGS), a 4 de Abril de 2020, Portugal contava já com 10 524 casos confirmados (Maia & Dias, 2020). Face à rápida propagação do vírus no país, começaram a ser adotadas algumas medidas de isolamento e distanciamento social, no sentido de contribuir para a diminuição do número de casos infetados. Assim, as pessoas começaram a ser limitadas do contacto social e da frequência nos seus meios diários de convivência. Diversos setores comerciais encerraram e apenas os serviços essenciais permaneceram abertos. A 12 de Março, as instituições de ensino encerraram e deu-se início ao ensino à distância. Ao mesmo tempo, também o teletrabalho foi implementado na maioria dos setores. Estudantes e trabalhadores passaram a realizar as suas funções a partir de casa. Todas estas alterações ocorreram de forma bastante rápida e implicaram nas pessoas a adaptação a novas rotinas e a necessidade de conciliação flexível entre a vida profissional/académica e a vida pessoal (Marques, 2020). Quando tudo se parecia ter tornado mais simples e calmo, em Outubro de 2020 o número de casos diários teve um crescimento exponencial devido ao surgimento de uma nova variante e os surtos em vários locais foi cada vez mais frequente. Em Janeiro de 2021, Portugal alcançava já a meta dos 10 000 casos diários e no dia 15 do mesmo mês o período de confinamento foi novamente retomado, desta vez com duração de mais de dois meses.

De acordo com alguns dados recolhidos pela instituição UNESCO, a pandemia teve impacto na vida de cerca de 197 000 000 de estudantes por todo o mundo. Quanto ao

encerramento das instituições, estima-se que o período médio em que as escolas estiveram encerradas nos países de todo o mundo foi superior às 40 semanas, o que corresponde a 9 meses, ou seja, quase um ano inteiro em que os estudantes não puderam frequentar qualquer estabelecimento de ensino (UNESCO, 2020). Em Portugal, as escolas do país estiveram encerradas durante 24 semanas.

De acordo com o contributo de alguns estudantes universitários oriundos de vários países face às dificuldades sentidas, foi referido que estes foram momentos de grande *stress*, principalmente devido à imprevisibilidade da situação pandémica, às dificuldades de aprendizagem a partir do computador e à impossibilidade de contacto próximo com amigos e professores (UNESCO, 2020). Já de acordo com o estudo de Andrade e Fernandes (2021), no contexto nacional e com trabalhadoras-estudantes, a COVID-19 parece ter tido um impacto significativo na gestão da fronteira entre papéis de mães, de trabalhadoras e de estudantes. A necessidade de teletrabalho e de frequência *online* das aulas limitou a capacidade das participantes de segmentar a vida laboral da vida privada, o que conduziu a maiores dificuldades e, por vezes, a conflitos na gestão satisfatória das fronteiras entre os vários papéis desempenhados.

Ora, em conjunto com todos os desafios vivenciados pelos estudantes universitários que trabalham que foram referidos anteriormente, as medidas adotadas durante o período de pandemia podem ter trazido desafios adicionais para estes estudantes e, por isso, ter tido um impacto maior nas suas vidas. Desta forma, considerou-se também de particular importância compreender o efeito que a pandemia COVID-19 pode ter tido na vida dos estudantes que trabalham.

## III – ESTUDO EMPÍRICO

### Capítulo 3 – Método

O presente estudo tem como objetivo explorar as vivências e experiências de estudantes universitários jovens adultos que trabalham, em particular conhecer os principais fatores de risco e de proteção, obstáculos e facilitadores que caracterizam o seu percurso. Para além disso, pretendeu-se compreender quais os desafios especificamente vivenciados por estes estudantes como consequência do impacto da pandemia COVID-19 em termos académicos, profissionais e pessoais.

Neste ponto, procede-se à apresentação da metodologia utilizada para se responder aos objetivos definidos: serão apresentadas as opções metodológicas adotadas, bem como os principais objetivos gerais e específicos, serão caracterizados os participantes do estudo, o instrumento de recolha e o procedimento de recolha e análise dos dados.

#### 3.1. Objetivos gerais e específicos

Como já foi referido anteriormente, este estudo teve como objetivo geral o de conhecer os processos de construção de resiliência em estudantes universitários jovens adultos que trabalham. Uma vez que o estudo foi iniciado durante o surgimento da pandemia COVID-19, considerou-se importante compreender o impacto desta nova realidade nas vidas dos participantes e, por isso, conhecer os desafios especificamente vivenciados por estes estudantes como consequência da pandemia COVID-19. Desta forma, considerando-se o objetivo geral anteriormente apresentado, foram delineados alguns objetivos específicos:

- Identificar os fatores de proteção e de risco intervenientes no processo de construção de resiliência
- Conhecer o impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho na vida dos participantes
- Compreender a importância que cada indivíduo atribui ao seu processo de construção de resiliência como forma de superação da adversidade
- Compreender as representações de cada indivíduo sobre o impacto da COVID-19 nas suas vidas

### 3.2. Caracterização dos participantes

A presente investigação contou com um total de sete participantes com idades compreendidas entre os 19 e os 25 anos, sendo quatro dos participantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Todos os participantes eram estudantes universitários de vários cursos diferentes, frequentavam o regime diurno e trabalhavam em regime *part-time* ou em regime *full-time* durante o tempo pandémico no momento em que foram realizadas as entrevistas. Na Tabela 1 são apresentadas as principais características de cada participante consideradas relevantes no âmbito deste estudo.

**Tabela 1**  
*Participantes*

	Idade	Curso Superior	Trabalho	Regime Laboral	Motivos para Começar a Trabalhar
Participante A	19	Gestão Administrativa	Atendimento ao público em loja	<i>Part-time</i>	Forma de Passar o Tempo
Participante B	22	Psicologia	Explicações num centro de estudos	<i>Part-time</i>	Independência Financeira
Participante C	24	Ciências da Comunicação	Fabrica de <i>design</i> de interiores	<i>Full-time</i>	Forma de Passar o Tempo e Ajudar os pais
Participante D	22	Psicologia	Transcrição de audios	<i>Freelancer</i>	Independência Financeira
Participante E	22	Psicologia	<i>Community Management e Field Work</i>	<i>Full-time</i>	Objetivo Pessoal
Participante F	24	Recursos Humanos	Recrutamento de pessoas numa multinacional	<i>Part-time</i>	Objetivo Pessoal e Ajudar os pais
Participante G	25	Engenharia Informática	Atendimento ao público em loja	<i>Part-time</i>	Independência Financeira e Ajudar os pais

Tendo em conta os dados recolhidos da literatura acerca do perfil de estudantes não-tradicionais, é possível de se verificar que o grupo de participantes recrutado para este estudo possui um conjunto específico de características. Apesar de serem estudantes que trabalham, o seu perfil de idades não corresponde ao definido na literatura para os estudantes não-tradicionais. Por isso, o grupo de participantes deste estudo refere-se a estudantes “tradicionais” em termos etários, e provavelmente também em termos de percurso (ou seja, passaram do ensino secundário para o ensino superior), mas que, para além de estudarem, também trabalham, embora não estejam no grupo formal dos “estudantes trabalhadores”. Assim, estes participantes partilham características de dois grupos: dos estudantes adultos emergentes e dos estudantes não-tradicionais.

Os participantes deste estudo foram recrutados a partir dos contactos pessoais das investigadoras e através da técnica de bola de neve. Os critérios de inclusão no estudo envolviam: ser estudante universitário jovem adulto, com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos de idade; ser trabalhador em regime *part-time* ou em regime *full-time*; estar a trabalhar enquanto estuda durante o tempo pandémico. Como critério de uniformização amostral, para o nosso estudo foram apenas selecionados participantes sem o estatuto de trabalhador-estudante por se considerar que, uma vez que estão menos protegidos institucionalmente, este fator poderia ter influência nas suas experiências e vivências.

### **3.3. Instrumento e procedimento de recolha de dados**

O presente estudo recorre à abordagem qualitativa. De acordo com Hignett e McDermott (2015), esta abordagem preocupa-se com a “compreensão dos significados” e procura conhecer “como é que os indivíduos dão significado ao seu mundo e como interpretam e experienciam diferentes eventos” (p. 120). Considerando a importância de se compreender a subjetividade e complexidade que caracterizam os processos de construção de resiliência, ainda mais no âmbito de uma pandemia sem precedentes no mundo contemporâneo, pareceu-nos inevitável optar por esta abordagem qualitativa e exploratória.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, por se considerar que permitia, de uma forma flexível, priorizar a exploração dos significados que os indivíduos atribuem às suas próprias vivências e experiências, assim como as reflexões que fazem acerca das suas trajetórias. No guião da entrevista semiestruturada procurou-se compilar os temas essenciais e os principais tópicos de discussão de acordo com

a literatura, garantindo a construção de questões claras, diretas e abertas. O guião encontra-se disponível no Anexo 2 e foi organizado da seguinte forma: informações gerais (dados biográficos dos participantes); percepções sobre ser estudante que trabalha (principais informações sobre a faculdade e trabalho, bem como as percepções sobre a conciliação de ambos e as suas implicações); vida pessoal (referência às características pessoais dos participantes e à percepção de suporte por parte das principais figuras significativas); COVID-19 e o seu impacto (percepções sobre a COVID-19 e sobre as suas principais implicações).

No início de cada entrevista, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, do anonimato da sua participação e dos propósitos da informação recolhida. Para além disso, foi também pedido que cada participante desse o seu consentimento para a gravação da entrevista e que preenchesse a declaração de consentimento informado (Anexo 1). As entrevistas foram realizadas através da plataforma *Zoom*, entre Fevereiro e Junho de 2021, e a sua duração variou entre os 30 e os 90 minutos.

### **3.4. Procedimento de análise de dados**

Após a realização de cada uma das entrevistas, foi feita a devida transcrição de conteúdo como forma de assegurar a sua posterior análise. De modo a garantir a veracidade das transcrições, procurou-se respeitar escrupulosamente a linguagem da narrativa utilizada por cada participante.

Os dados foram então submetidos a uma análise de conteúdo, no sentido de se procurar “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1990, p. 104). A técnica de análise de conteúdo utilizada foi a análise temática, por se constituir como uma técnica rápida e eficaz de análise de discursos diretos e simples (Bardin, 1977).

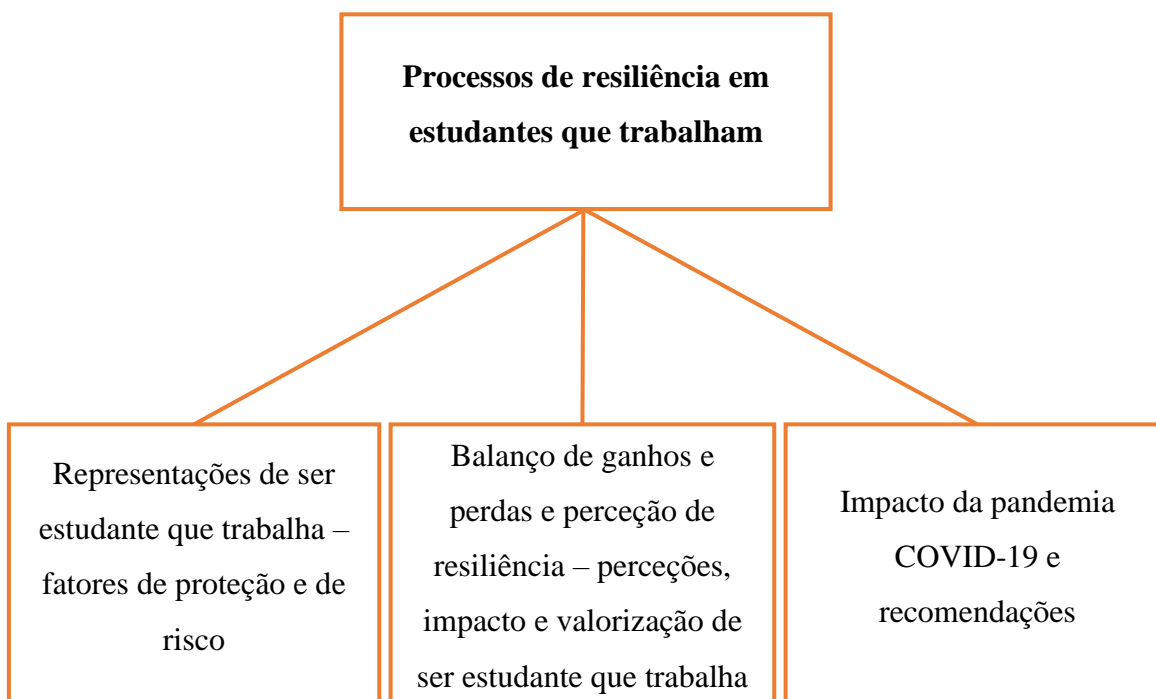
Uma vez garantida a fidedignidade de todo o material, foram criadas e definidas categorias temáticas definidas *a priori*, a partir da revisão da literatura e dos objetivos de investigação definidos, mas também *a posteriori*, a partir dos temas emergentes apontados pelos participantes ao longo das entrevistas. Este processo foi feito através da seguinte sequência de fases: leitura completa das transcrições de entrevistas; confrontação dos dados com a revisão da literatura e com os objetivos de investigação; organização dos dados por temas; criação das primeiras categorias e subcategorias; revisão das categorias e subcategorias delineadas.

## IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos no presente estudo. Como já foi referido anteriormente, as categorias são a *priori*, resultantes da revisão da literatura sobre o tema em que se alicerçaram os objetivos, mas também a *posteriori*, emergentes dos temas referidos pelos participantes. Agrupando as categorias referentes aos processos de resiliência em estudantes que trabalham, foi possível a definição de três grandes categorias temáticas: Representações de ser estudante que trabalha – fatores de proteção e de risco; Balanço de ganhos e perdas e percepção de resiliência – percepções, impacto e valorização de ser estudante que trabalha; Impacto da pandemia COVID-19 e recomendações. Na Figura 1 apresentada de seguida estão representadas e sintetizadas estas principais temáticas.

**Figura 1**

*Principais Categorias Temáticas*



De modo a ser respeitado o número limite de páginas permitidas à presente dissertação e procurando garantir a facilidade de leitura do documento, os resultados serão apresentados e discutidos simultaneamente e em resposta aos objetivos de investigação definidos. Ao longo da apresentação dos resultados, as categorias serão apresentadas de

acordo com esta ordem e, em cada uma, a ordem das subcategorias será apresentada de acordo com critérios de frequência amostral, sendo que as subcategorias mais referidas pelos participantes serão apresentadas em primeiro lugar. Para uma melhor ilustração dos dados, serão também partilhados extratos de entrevistas variados e exemplificativos de cada uma das categorias, sendo cada um destes extratos identificado com o respetivo participante (Participante A até ao Participante G, tal como ilustrado na Tabela 1 anteriormente apresentada). Os restantes extratos das narrativas dos participantes podem ser consultados no Anexo 3.

### **Categoria 1: Representações de ser estudante que trabalha – fatores de proteção e de risco**

Estabelecemos como objetivo do presente estudo conhecer quais os aspetos que, na perspetiva dos participantes, poderiam contribuir para a exposição dos indivíduos a situações de adversidade ao longo dos seus processos de construção de resiliência. Esta exposição, de acordo com os autores, pode ter um impacto negativo na capacidade de adaptação e ajustamento dos indivíduos, pelo que se revela como um fator fundamental de análise (Shiner & Masten, 2012; Wright & Masten, 2015). Para além disso, propusemo-nos também a procurar conhecer os aspetos que poderiam mediar e moderar o impacto da exposição a experiências de risco, contribuindo para uma adaptação positiva dos indivíduos. Assim como foi apresentado no enquadramento teórico, a literatura em torno do tema aponta para a importância destes fatores para os processos de construção de resiliência, pelo que se constitui, por isso, como um aspeto de alta relevância de análise (Poletto, Wagner & Koller, 2004; Wright & Masten, 2015).

A análise dos dados permitiu encontrar informações no contributo dos participantes que suportam o primeiro objetivo, definindo-se assim a primeira categoria do estudo (Categoria 1). Esta categoria inclui quatro subcategorias, tendo em conta aquilo que foi partilhado pelos participantes: fatores de proteção internos, fatores de proteção externos, fatores de risco internos e fatores de risco externos.



## 1.1. Fatores de proteção internos

Os fatores de proteção internos emergiram da referência de todos os participantes a aspetos de si próprios que podem ter tido uma influência positiva nas suas vidas. Verificou-se que os principais aspetos internos identificados se referem a aspetos da personalidade dos participantes e às estratégias de *coping* utilizadas.

Por um lado, na personalidade os contributos partilhados marcaram-se por uma referência frequente a características estáveis da personalidade de cada indivíduo que podem ter um papel protetor no seu percurso de vida, tais como a praticidade, adaptabilidade, empatia, ambição e perfeccionismo, espírito leve e animado, empenho e dedicação, organização, simpatia, persistência, responsabilidade e maturidade, curiosidade, realismo, simplicidade e perspicácia. Apesar destas características, no geral, corroboraram outras identificadas na literatura como sendo promotoras do processo de construção de resiliência (Shiner & Masten, 2012; Werner, 1996), como é o caso da inteligência ou a capacidade de adaptação, denota-se também a alusão a algumas características que parecem ser particularmente benéficas na conciliação de papéis, como é o caso do pragmatismo inerente a ser-se prático e realista. Abaixo são apresentados alguns dos contributos que exemplificam esta subcategoria:

*“(...) Qualidades, acho que é a questão da praticidade, ser muito prática. Sei bem quanto temos de ser objetivos e quando é que temos de ser mais subjetivos. Sou uma pessoa bastante adaptável. Depois, também a questão da empatia, a compreender o lugar do outro (...).”* – Participante B

*“Sou uma pessoa trabalhadora e foco-me nas coisas que estou a fazer. Tento sempre ao máximo melhorar nas coisas em que não sou tão bom. Sou perfeccionista e ambicioso, procuro sempre fazer aquilo que me faz feliz. Sou também uma pessoa divertida, que gosta de conviver nos tempos livres com as pessoas que mais gosto. (...) procuro sempre compreender a perspetiva das outras pessoas nas situações com que me deparo. Sou bastante focado e sou uma pessoa que tenta sempre ao máximo dar tudo de mim nas coisas que faço. Sou dedicado àquilo em que me comprometo a fazer e tento sempre ao máximo conciliar as duas coisas. Sou também muito metódico e gosto de ter as coisas organizadas.”*  
– Participante G

Associadas às características da personalidade, surgem outros fatores de proteção muito importantes para a nossa amostra: as estratégias de *coping* utilizadas em situações de adversidade, em particular na gestão de papéis. No seguimento do pragmatismo valorizado na personalidade, os participantes do presente estudo referiram ser importante relativizar os problemas e refletir sobre o que é mais importante de ser feito em cada momento. Nas suas perspetivas, a conciliação entre os estudos e o trabalho implica que várias tarefas sejam feitas num curto espaço de tempo, pelo que se torna importante avaliar as necessidades do momento e perceber o que será mais importante priorizar. Por outro lado, alguns participantes referiram também que nos momentos de maior dificuldade procuravam lembrar-se da razão pela qual decidiram estudar e trabalhar em simultâneo, encontrando as suas forças e a sua motivação na vontade de o conseguir realizar com sucesso, atribuindo um significado positivo mesmo às situações mais desafiantes. Deste modo, apesar de focarem sobretudo os seus esforços e energias na resolução do que é importante, não parecem negligenciar o recurso a estratégias focadas na emoção que permitem a manutenção não só de um ajustamento externo, de sucesso académico, mas também interno, de saúde mental. Estes resultados vão ao encontro dos dados encontrados na literatura que salientam o contributo que a utilização de estratégias de valorização do estado de saúde e de aceitação dos problemas pode ter na promoção da resiliência e da satisfação geral dos indivíduos (Drapeau et al., 2007).

*“(...) eu penso que “o que dá, dá e o que não dá, não dá”. Eu sei que não consigo fazer milagres. Quando tenho tempo livre, tento aproveitar o tempo que tenho, e quando não dá, não dá mesmo. (...) Por isso, é uma coisa que, se tivesse mais tempo, seria ótimo, mas não é uma coisa que me afete tanto, consigo lidar bem com isso. (...) Procuo mais perceber como posso resolver os problemas do que em pensar no porquê que determinado problema apareceu, acho que isso é uma perda de tempo. (...) no geral o que me movia era o gosto pelo curso, porque eu queria mesmo ser psicóloga e o ponto principal era realmente focar-me no quanto eu queria atingir o meu objetivo final.” – Participante B*

*“Eu acho que a forma que eu utilizo neste momento foi mesmo essa questão de criar hierarquias e perceber que neste momento estou a trabalhar e ainda por cima ainda estou numa fase ainda muito inicial e a minha prioridade tem que ser demonstrar capacidade e demonstrar trabalho e então essa é sempre a minha prioridade. Depois disso, sempre valorizar a minha saúde mental e saber que tenho que ter algum tempo para mim. Acho que*

*a criação de hierarquias e perceber que não posso abdicar de tudo só porque trabalho e estudo ajuda-me a perceber que realmente existe uma maneira de ultrapassar esses obstáculos (...).*” – Participante E

## **1.2. Fatores de proteção externos**

Nas entrevistas, foi possível compreender também a importância dos fatores de proteção externos. Para os participantes, é claro que o suporte de outras pessoas tem uma influência fundamental positiva na superação de situações adversas, assim como a sua ausência pode comprometer de forma decisiva o ajustamento. A mesma vai ao encontro do que foi encontrado na literatura de que a capacidade dos indivíduos se ajustarem positivamente apesar da exposição a experiências de risco depende dos próprios, mas também do apoio e suporte familiar ou extrafamiliar recebido (Anaut, 2005; Coimbra, 2008; Garmezy, 1991; Poletto et al., 2004).

No discurso dos participantes relativos a esta subcategoria é clara a referência ao suporte recebido por parte de familiares, amigos, colegas de trabalho e da faculdade. De uma maneira geral, no que diz respeito à vida pessoal, a família e os amigos parecem ser as figuras de apoio às quais os participantes do estudo mais recorreram, apontando para o seu apoio incondicional. Ao nível académico e profissional, figuras como colegas de curso ou de trabalho, chefes ou até mesmo professores foram também referenciados, como se pode verificar nos contributos abaixo:

*“A minha tia e a minha prima, elas apoiam-me muito (...). As minhas amigas também me apoiam muito, sempre me deram força para eu continuar quando eu me ia abaixo e tirava piores notas. Aqui no meu trabalho, quem me apoia são as minhas colegas que, apesar de tudo, vou ganhando algumas amizades e sei que posso contar com elas se precisar. O mesmo acontece no meu curso, os meus colegas também acabam por ser o meu apoio lá.”* – Participante A

*“Do sítio em que trabalho sim (...). Nos dias em que tenho aulas não trabalho, mesmo que só tenha aulas de manhã, não trabalho o dia todo e estou lá com o carácter de apenas ajudar, por isso sempre que tenha que faltar por alguma aula, algum exame fora do dia em que é suposto trabalhar, não há problema. (...) No meu dia a dia, independentemente*

*do que for, são os meus pais, o meu irmão e a minha namorada. (...) os professores ajudam sempre e até tive alguns professores que ofereceram outras hipóteses de avaliação, na mesma justas e não facilitadas, mesmo para os colegas não saírem prejudicados.”* – Participante C

### **1.3. Fatores de risco internos**

Os fatores de risco internos emergiram da referência de quase todos os participantes a características da sua personalidade que podem ter aumentado o risco de se atingir um *outcome* indesejado. Semelhante ao que foi apontado pela literatura (Anaut, 2005; Coimbra, 2008; Rutter, 1987), os principais tópicos apontados pelos participantes remontam para aspetos específicos da personalidade, em particular referentes à instabilidade emocional, tal como a tensão e a ansiedade. Também algumas estratégias de *coping* associadas a estas características podem demonstrar-se menos eficazes na obtenção de bons resultados de ajustamento externo e interno, como é o caso da menor organização no estabelecimento de prioridades ou a procrastinação. Denota-se, deste modo, que a personalidade e as estratégias de *coping* são os recursos mais enumerados como podendo ser fator de proteção ou fator de risco neste contexto.

Deste modo, os contributos partilhados marcaram-se por uma referência frequente aos principais obstáculos experienciados pelos indivíduos no seu percurso de conciliação entre os estudos e o trabalho. A maioria dos participantes referiu ser um processo difícil, no qual a gestão e divisão entre o tempo necessário para estudar e o tempo para se estar envolvido no trabalho parece ser o principal desafio vivenciado, para além da necessidade de se conciliar todas estas exigências com a vida pessoal. Estes resultados vão ao encontro dos dados encontrados na literatura acerca dos eventuais aspetos negativos de se trabalhar precocemente (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2010; Silva & Trindade, 2013). Citando o contributo de alguns dos participantes:

*“Sou muito negativa e (...) sou uma pessoa bastante ansiosa e fico muito preocupada se faço alguma coisa mal.”* – Participante A

*“O principal obstáculo é, sem dúvida, ter que dividir o esforço por duas áreas que exigem muito. (...) chego sempre ao fim do dia muito cansado e é quase impossível no mesmo*

*dia conseguir trabalhar e fazer coisas da faculdade. (...) depois de um dia de trabalho, estou cansado porque é um trabalho essencialmente físico. Por isso, reservo mais o fim de semana para isso (...). Assim, o principal obstáculo é também o cansaço.” – Participante C*

*“Os meus maiores defeitos provavelmente associam-se à minha incapacidade de... eu não tenho sentido de emergência de todo, portanto procrastinar é até quase um eufemismo para aquilo que eu faço. Eu deixo as coisas andar e não tenho sentido de emergência, então, por exemplo, tenho um teste amanhã, ainda não estudei, mas por algum motivo o meu sentido de emergência não começa a apitar e estou tranquilo na mesma e acho que isso é um bocado chato. (...) Defeitos definitivamente são a falta de sentido de urgência, muito muito procrastinador e também não sou muito organizado. (...) é muito difícil para mim motivar-me, porque sou uma pessoa que se distrai muito facilmente, é difícil de captar a minha atenção durante imenso tempo, por isso, se não fosse o caso, de no meu trabalho eu não me sentir motivado, seria muito mais difícil” – Participante E*

*“A principal dificuldade acho que é mesmo o facto de conseguir conciliar tudo, porque depois também tenho outros hobbies, ando no ginásio, o que me ocupa algum tempo, e gosto de estar com os meus amigos e família e conseguir conciliar isso tudo, mais o estudo, acho que se torna um pouco complicado. Talvez estas dificuldades afetem nas notas em si, talvez poderiam ser melhores (...).” – Participante G*

#### **1.4. Fatores de risco externos**

Analogamente, os fatores de risco externos emergiram da forte referência dos participantes a causas exteriores a si que podem também ter aumentado o risco de se atingir um *outcome* indesejado. A mesma vai ao encontro do que foi encontrado na literatura de que aspetos externos do contexto onde o indivíduo está inserido podem também exercer um impacto negativo na sua capacidade de adaptação (Anaut, 2005; Coimbra, 2008; Rutter, 1987).

Deste modo, a ausência de suporte foi algo salientado no discurso de dois participantes. De uma maneira geral, a falta de apoio sentida pelos indivíduos associa-se ao contexto académico que, ao contrário das suas expectativas, não corresponde às suas especificidades de apoio. De acordo com a narrativas dos participantes, alguns estudantes

demonstraram falta de empatia e compreensão e os próprios professores pareceram nem tão pouco se importar pelo facto de o estudante ser também trabalhador e de por vezes não dispor de tanto tempo para a realização das tarefas propostas. Estes resultados contrariam os dados encontrados na literatura de que a comunidade escolar poderia contribuir para a disponibilização de recursos e adaptação positiva dos estudantes, constituindo-se como um contexto promotor de resiliência (Masten, 2014; Roeser & Eccles, 2014). Por isso, conferiram a este estudo o efeito de novidade, já que não foram encontrados dados na literatura que apontassem para o eventual sentimento de ausência de apoio em particular por parte da comunidade académica.

*“Na faculdade, mesmo em Psicologia, eu não sinto que a maioria dos professores estejam abertos a isso. Em alguns casos, eu explicava aos professores que não conseguia entregar o trabalho naquele dia por causa de determinada razão e a resposta era “Eu não quero saber”. Eu senti isso no secundário com alguns professores, mas ainda era miúda e ainda estava a acabar o 12º ano. Mas na faculdade, com professores de Psicologia, eu não achei que isso fosse acontecer.” – Participante B*

*“Da parte da faculdade, tão pouco sabem que trabalho, mas em termos de carga de trabalho e em termos da compreensão por parte dos colegas, não há nenhuma. Não há ajuda, não há compreensão, não há nada disso. (...) Não há a compreensão de que há estudantes que querem trabalhar apesar de não terem contrato e estatuto, querem trabalhar seja para pagar as contas, seja para ter o seu próprio dinheiro e não há o mínimo de consideração pelas pessoas que trabalham. A experiência de trabalho tem-se trabalhando e não há o mínimo de abertura para isso, tanto da parte dos docentes como da parte dos alunos.” – Participante C*

## **Categoria 2: Balanço de ganhos e perdas e percepção de resiliência – percepções, impacto e valorização de ser estudante que trabalha**

Este estudo pretendia também conhecer o impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho na vida dos participantes e compreender a importância atribuída ao processo de construção de resiliência como forma de superação da adversidade. Assim como foi apresentado no enquadramento teórico, a literatura em torno do tema aponta para a

possibilidade de existirem aspetos não só negativos, mas também positivos de se trabalhar precocemente, ainda durante a fase de formação académica (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2010; Silva & Trindade, 2013). Torna-se importante perceber qual o papel que estas experiências podem ter tido no percurso de cada indivíduo. Para além disso, alguns autores referem também que a valorização feita pelo indivíduo do seu processo de construção de resiliência pode constituir-se ela própria como um indicador fundamental de ajustamento e de adaptação positiva. É neste processo que muitos destes indivíduos se tornam mais confiantes, já que se sentem capazes de ultrapassar as adversidades (Drapeau et al., 2007).

Uma vez que a análise dos dados permitiu encontrar informações que suportassem estes dois objetivos, foi definida a segunda categoria deste estudo (Categoria 2), composta por duas subcategorias: perceções sobre ser estudante e trabalhador e sobre o impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho e valorização pessoal da resiliência.

### **2.1. Perceção sobre ser estudante e trabalhador e sobre o impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho**

Esta subcategoria emergiu da reflexão de alguns participantes relativamente a eventuais ganhos e perdas associadas ao facto de ser estudante e de ser trabalhador. As mesmas narrativas permitiram identificar sentimentos ambivalentes relativamente a este tema, apesar de se ter verificado a predominância de perspetivas de ganhos. Por um lado, o facto de ingressarem no ensino universitário permitiu a alguns participantes estabelecerem de forma clara aquilo que realmente gostariam de fazer no futuro e ainda desenvolverem um maior sentido de responsabilidade e independência. Também o facto de trabalhar permitiu a uma das participantes desenvolver a sua capacidade de compreensão da perspetiva do outro, de empatia.

*“Depois, também a questão da empatia, a compreender o lugar do outro e acho que o trabalho foi o que me influenciou imenso nesse aspeto, o colocar-me no lugar do outro no atendimento ao público é essencial e então acho que isso me ajudou muito.”* – Participante B

*“Acho que já estava há muitos anos a dizer que queria Psicologia e que queria ir para a faculdade estudar e acho que é aquele momento em que sentes que tens 18 anos e*

*que és mais adulta e tens mais responsabilidades e acho que passa tudo mais delegado em ti do que teres outra pessoa a dizer-te o que fazeres e acho que a faculdade contribuiu um bocado mais nesse sentido.” – Participante D*

Verificou-se que apenas um dos participantes destacou unicamente os aspetos negativos do seu percurso académico, parecendo estar muito aquém das suas expectativas e expressando sentimentos negativos face às dificuldades que sentiu ao longo deste percurso:

*“Complicado, desde o momento de entrada no ensino superior. Já troquei de curso, já repeti um ano, mas estou sempre em busca de trabalhar numa área em que me sinta bem. (...) apesar de entrar no estágio, não fiz o estágio este ano, vou fazer para o próximo. Tinha estágio este ano, mas tinha uma cadeira para fazer e lá está, como era um trabalho de grupo... Então, não podia ir a estágio com uma cadeira em atraso e passou para o ano seguinte. É bastante chato... como eu disse, é um percurso académico muito difícil, mas a chegar ao fim, espero eu.” – Participante C*

Por outro lado, os participantes fizeram também referência frequente à perceção de ganhos e perdas associada à conciliação entre os estudos e o trabalho. A análise dos contributos permitiu perceber que existem, mais uma vez, sentimentos ambivalentes, bem como a predominância de perspetivas de positivas. Os resultados obtidos neste estudo permitiram corroborar os dados encontrados na literatura, já que foram identificados aspetos positivos e negativos associados à conciliação entre os estudos e o trabalho (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2010; Silva & Trindade, 2013). Relativamente às perspetivas de ganhos, verificou-se que a maioria dos participantes referiu que o seu percurso de conciliação entre os estudos e o trabalho lhes permitiu desenvolver um maior sentido de responsabilidade/maturidade, uma maior independência financeira e ainda uma maior motivação e crescimento pessoal. Citando o contributo de alguns dos participantes:

*“(...) eu acho que no geral foi bom porque eu sentia que eu estava a ganhar a minha independência económica e isso também é bom. Acho que me fez crescer de uma certa forma e encarar o mundo de uma forma diferente ao estar a fazer isso. (...) Dá-nos um desenvolvimento e uma perspetiva de vida diferente, não tem nada a ver.” – Participante D*



*“É bom porque a nível de crescimento pessoal vamos buscar garra e mesmo a nível de carreira profissional no futuro é muito bom porque começa a ver a vida de outra forma, ou seja, tens objetivos (...) acho que são muito mais delineados pelo facto de trabalhar e estudar. Tens uma responsabilidade, tens de trabalhar para sustentar o curso (...). Dá-nos um desenvolvimento e uma perspetiva de vida diferente, não tem nada a ver.”* – Participante F

Quanto às perspetivas de perdas, verificou-se que os participantes referiram que o principal impacto destes obstáculos na sua vida foi a diminuição da produtividade e o aumento da perceção de *stress*, tal como está exemplificado de seguida:

*“(...) diria que já sinto um pouco que ou não estou a 100% no trabalho ou não estou a 100% nas tarefas da faculdade. Por isso, eu diria que acaba por afetar na produtividade tanto de um lado como do outro.”* – Participante C

## **2.2. Valorização pessoal da resiliência e das conquistas alcançadas**

À semelhança da anterior, esta subcategoria corresponde aos objetivos específicos do estudo, mas também emerge de uma forma muito clara das narrativas dos participantes. O próprio momento de realização da entrevista terá propiciado as reflexões acerca da valorização das conquistas alcançadas e dos obstáculos ultrapassados ao longo do seu percurso de resiliência enquanto estudantes que trabalham. A maioria dos participantes que foi capaz de identificar o valor atribuído ao seu percurso referiu que este foi um processo que lhes deu uma nova bagagem para o futuro e que lhes permitiu um desenvolvimento pessoal e autoconhecimento que talvez de outra forma não teria sido possível, contribuindo para uma outra perspetiva de vida. Esta capacidade de se fortalecer na adversidade está no cerne da generalidade dos estudos de resiliência, que, apesar de forma não unânime, tendem a considerar que a resiliência é muito mais a capacidade de se transformar e melhorar do que manter-se incólume ou invulnerável em situações de adversidade (Drapeau et al., 2007).

*“Depois, eu fui para um curso profissional. A minha família apoiou, mas muita gente à minha volta me dizia que depois não ia conseguir entrar na faculdade. Então, sempre ouvi comentários como “Tu não vais conseguir” e isso na minha cabeça levou-me a tentar*

*mostrar ainda mais que ia conseguir. É uma forma de me mostrar a mim própria, talvez, e aos outros que consegui e que o curso está feito e que, apesar de eu ter escolhido um percurso diferente da maioria dos estudantes, consegui na mesma. (...)*” – Participante B

*“Mas é bom, é bom porque vamos buscar energia que às vezes nem sabemos que o nosso corpo é capaz. (...) Mas foi muito bom, muito bom, foi desafiante a nível de capacidade, até a mim me surpreendeu porque chegou a haver dias em que eu estava mesmo desgastada, cheguei mesmo ao ponto de dizer: “Meu deus, amanhã não me consigo levantar para ir trabalhar”, mas lá fui e até para mim foi surpreendente (...).”* – Participante F

### **Categoria 3: Impacto da pandemia COVID-19 e recomendações**

A necessidade de controlo eficaz da pandemia COVID-19 levou a que muitas medidas fossem tomadas, tais como o encerramento dos estabelecimentos de ensino, a limitação da livre circulação de pessoas e a obrigatoriedade do uso de máscaras. Tal como foi apontado pela literatura, estas alterações podem ter tido impacto na vida dos estudantes, particularmente na vida de estudantes não-tradicionais expostos a maiores níveis de risco (Andrade & Fernandes; 2021; Marques, 2020; UNESCO, 2020). Torna-se então importante perceber qual o papel que estas alterações podem ter tido no percurso de cada indivíduo. Por isso, este estudo teve também como objetivo compreender o impacto das restrições impostas decorrentes da situação pandémica na vida dos participantes e quais as eventuais repercussões na conciliação entre os estudos e o trabalho.

Numa fase final da entrevista, procurou-se conhecer as expectativas relativamente ao apoio prestado pelas instituições académicas e/ou entidades empregadoras, incentivando cada participante a partilhar o que, na sua perspetiva, poderia ser feito para apoiar os estudantes que trabalham, em particular nesta situação de pandemia. Uma vez que a análise dos dados permitiu encontrar informações que, por um lado, suportam o último objetivo do estudo e, por outro lado, reforçam a pertinência das sugestões partilhadas pelos participantes, foi definida a terceira categoria deste estudo (Categoria 3), que inclui o impacto das alterações derivadas da situação pandémica de COVID-19 e as recomendações futuras dos participantes.

### 3.1. Perceção sobre o impacto da situação pandémica de COVID-19

Esta subcategoria emergiu dos objetivos inicialmente definidos para o estudo e dos contributos dos participantes e pretende explorar as perceções dos participantes relativamente ao impacto da situação pandémica. Verificou-se que o contributo dos participantes foi novamente marcado pela grande ambivalência de perspetivas. Estes resultados foram, em parte, inesperados já que a literatura tinha apontado apenas para o eventual impacto negativo que a situação pandémica teria na vida dos estudantes que trabalham (Andrade & Fernandes; 2021; Marques, 2020; UNESCO, 2020).

O balanço positivo feito pelos participantes constitui-se, por isso, como um resultado inovador do presente estudo: destaca-se a exigência de maior responsabilidade, a maior disponibilidade para estar com as pessoas mais próximas e a maior flexibilidade na gestão do tempo para se dedicar aos estudos e ao trabalho. O confinamento que obrigou a fazer tudo a partir de casa permitiu então uma organização mais eficiente do quotidiano.

*“Quanto ao meu trabalho, desde que começou a COVID-19 já estive em três trabalhos diferentes, por isso não afetou em termos de empregabilidade.” – Participante A*

*“Relativamente ao tempo para a família, como agora estou online, sinto que consigo estar mais presente. Se calhar, não tão presente como eu gostaria, mas vou conseguindo estar presente, porque na altura de pandemia em que as coisas estavam abertas, sem dúvida que a questão principal seria essa (...). Tiveram muito impacto, algumas por uma questão positiva (...). Por exemplo, consegui fazer mais horas de trabalho, com as restrições impostas (...). Acho que me fez colocar as coisas em perspetiva, no sentido de ser menos ambiciosa e de exigir menos de mim. Acho que, se calhar, no início da pandemia eu sentia muito o sentimento de “Estás em casa, tens de ser produtiva” e sentia muito essa questão de que tinha sempre de fazer alguma coisa e acho que esta pandemia me fez perceber que tenho de ir com calma porque cada pessoa tem ritmos diferentes. Acho que isso aconteceu quer a nível do trabalho, quer a nível da escola. (...) Também sinto que esta situação de pandemia ajudou os trabalhadores-estudantes a acalmar um bocadinho, porque é mais fácil de gerir, porque poupamos o tempo das viagens.” – Participante B*

O balanço negativo feito pelos participantes associa-se, a um nível pessoal, à impossibilidade de contacto presencial com a maioria das pessoas. Os contactos diários

reduziram-se apenas às pessoas com quem viviam e isso dificultou ainda mais a vivência em tempos de isolamento. Em termos acadêmicos e profissionais, os participantes apontaram para maiores efeitos negativos da pandemia no meio acadêmico do que no meio profissional, já que todas as aulas teóricas e práticas passaram a ser no formato *online*, o que, do seu ponto de vista, afetou a motivação para o estudo e colocou em causa algumas aprendizagens. Estes resultados vão ao encontro dos estudos encontrados na literatura acerca do impacto negativo da COVID-19 na vida dos estudantes (Andrade & Fernandes; 2021; Marques, 2020; UNESCO, 2020). De seguida, são apresentadas alguns exemplos de contributos:

*“Tiveram muito impacto, obviamente. (...) no geral, na vida académica, teve um impacto negativo. As aulas à distância são horríveis, não só pela falta de contacto, mas também pelos trabalhos de grupo, que agora são simplesmente ineficazes, duvido que se aprenda alguma coisa. (...) não estar mais com a minha namorada, por exemplo. Foi uma das partes mais afetadas, principalmente no início porque não estávamos tanto tempo juntos, ou melhor, estávamos muito pouco tempo juntos porque somos os dois muito conscientes e temos os dois pessoas em casa e pensamos sempre no que lhes poderia acontecer se houvesse uma transmissão entre os dois.” – Participante C*

*“Enquanto estudante, senti bastante porque era o semestre que nós íamos ter que era mais prático. Nós íamos ter várias cadeiras práticas e isso afetou-me muito. Nessa altura, fiquei muito desmotivada porque ia ter várias coisas que eram presenciais, visitas a escolas e essas coisas e isso não aconteceu. Depois a questão de não podermos ir aos outros sítios e de não ter escape também acabamos por nos sentir um bocado presos na nossa vida pessoal e no estar com os amigos e essas coisas ter que ser tudo adaptado. Em termos profissionais, também fiquei com muito medo do que vem a seguir e do desemprego e nessas coisas que uma pessoa pensa como estou no último ano do curso. Primeiro, um dos meus maiores receios era infectar a minha família porque eu estava num estágio presencial e eu sempre tive muito medo, então sempre tive imenso cuidado (...). Era mais por aí, era a atenção constante de ter de desinfetar tudo e acho que isso é muito cansativo. E mesmo com as pessoas, com um vizinho qualquer, estar a falar e manter a distância e usar máscara acho que também nos afeta até no nosso relacionamento com as outras pessoas.” – Participante D*

### 3.2. Sugestões futuras para apoiar os estudantes que trabalham

Esta subcategoria emergiu da reflexão de todos os participantes relativamente ao que poderia ser feito para apoiar os jovens que trabalham. As opiniões dos participantes foram, surpreendentemente, muito semelhantes e estritamente relacionadas com a ausência de suporte social previamente mencionada como fator de risco. Deste modo, a principal recomendação foi a necessidade e uma maior sensibilidade dos docentes, em particular, e da comunidade académica, em geral, para as especificidades dos estudantes que trabalham, procurando ajustar os métodos de ensino e de avaliação às suas necessidades. Assim, através do diálogo e da compreensão, os participantes consideram que a vivência deste período seria significativamente mais favorável. Citando o contributo de alguns dos participantes:

*“Eu não acho que seja a questão de haver apoios, eu acho que é a questão de haver professores mais compreensivos. (...) Eu sinto que a lei está feita para termos esses apoios, mas falta a compreensão do lado dos professores. Eu não digo para eles nos facilitarem a vida, mas colocar um PowerPoint no Sigarra não dá assim tanto trabalho, quando sabem que há estudantes que não podem estar na aula porque estão a trabalhar. Eu senti que, pelo menos no curso de Psicologia, os professores iam ter a abertura para perceber certas situações e colocarem-se na situação dos estudantes, porque essas ajudas são imprescindíveis. Acho que são essas coisas que falham muito no ensino universitário hoje em dia.” – Participante B*

*“(...) acho que tem que ser tido em consideração pelos professores porque é necessariamente uma pessoa que está a estudar mas que tem outros encargos e as empresas acho que também deviam ter em consideração o facto de a pessoa ser trabalhadora-estudante para ter algum tipo de regalias no emprego em termos de horário, mais flexibilidade de horários, acho que isso também poderia ajudar.” – Participante D*

Um contributo diferenciado e também ele de valor apontou para a importância do meio estudantil em específico e da sua consciencialização para esta realidade cada vez mais presente nos dias de hoje. De acordo com este participante, os estudantes que trabalham são muitas vezes percecionados pela comunidade de estudantes de forma equivocada, irrealista e pouco empática, dando como exemplo situações simples como quando se realiza um

trabalho e é necessário marcar-se reuniões, mas a sua disponibilidade é mais reduzida que a dos restantes alunos.

*“(...) uma maior compreensão da parte dos (...) colegas porque às vezes há reuniões de grupo que são marcadas com base nos furos que têm no horário. Os trabalhadores-estudantes se calhar já não vão ter esse furo, mas fica-se com a ideia de que aquele estudante não é tão participativo e acho que isso é um grande erro porque num grupo de dez pessoas são dez vidas diferentes e nunca ninguém sabe o que a outra pessoa está a fazer para não poder estar naquela reunião, só que isso seria muito difícil de mudar porque seria mexer com a vida das pessoas, mas era uma grande mudança. Mas isso já não compete à faculdade, já era a compreensão de cada um.” – Participante C*

O mesmo participante apontou para a eventual necessidade de se apoiar os estudantes que trabalham ao nível das rendas de alojamento, já que refere serem muito caras:

*“Sim, haveria muita coisa para mudar e para fazer que pudesse ajudar esse tipo de estudantes, mas lá está, não sei se seria a prioridade. Eu diria que no ensino superior a grande prioridade seria em termos de alojamento, os custos são muito elevados.” – Participante C*

Porém, outras perspetivas foram também salientadas pelos restantes participantes, conferindo uma diversidade de sugestões futuras. De acordo com a participante A, as instituições académicas deveriam estar disponíveis para a necessidade de se analisar as necessidades de cada estudante, no sentido de contribuir para um apoio individualizado:

*“Acho que se deveria analisar caso a caso e ver as necessidades de cada estudante, de modo a que fossem tomadas as medidas necessárias ajustadas às suas realidades, porque cada caso é um caso.” – Participante A*

Por outro lado, a perspetiva trazida pela participante D remete para a possibilidade de os estudantes que trabalham recorrerem ao regime pós-laboral numa maior diversidade de cursos, tornando possível que a conciliação dos estudos com um trabalho a tempo inteiro:

*“Primeiro de tudo, uma coisa que eu acho que é muito importante e que não existe, é o pós-laboral (...) para as pessoas que trabalham, até para pessoas mais velhas que trabalham das 9h às 17h, por exemplo, e que só conseguem ter aulas às 18h, não se encontram aulas noturnas e acho que isso é um impedimento muito grande, porque há pessoas que trabalham para se candidatarem a cursos universitários e depois acabam por não conseguir ter horário” – Participante D*

Eventualmente, poderia haver maior acessibilidade para os estudantes recorrerem aos sistemas de apoio fornecidos pelas próprias instituições de ensino, já que, de acordo com o participante G, seria uma forma do estudante garantir a sua independência económica ao mesmo tempo que poderia investir na sua carreira e no seu futuro.

*“Deveria existir um fundo que ajude os jovens que necessitam e que querem continuar a estudar. De alguma forma, encontrar uma solução para a pessoa ter possibilidades financeiras para poder continuar os estudos. Poderia ser implementado, por exemplo, um sistema nas faculdades em que os jovens pudessem trabalhar na própria faculdade sendo remunerados, contribuindo assim para uma maior intervenção dos alunos na comunidade académica e também a possibilidade de alcançarem a sua independência financeira. Em vez de terem de trabalhar fora, trabalhariam na faculdade, realizando tarefas que de algum modo fossem úteis para o seu percurso académico como, por exemplo, trabalhando nos laboratórios de investigação.” – Participante G*

## V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação traçou como objetivo principal procurar compreender os processos de resiliência de estudantes que trabalham no contexto atual de pandemia COVID-19. Para tal, procurou-se conhecer as suas perspetivas e vivências adotando uma metodologia qualitativa.

De um modo geral, os objetivos definidos para este estudo foram alcançados com sucesso. A análise dos contributos dos participantes permitiu conhecer o papel desempenhado pelos fatores de risco e proteção internos e externos na superação de adversidades. Por um lado, os participantes foram capazes de identificar os fatores de risco a que estiveram expostos, tais como aspetos específicos da sua personalidade, em particular a instabilidade emocional, das estratégias de coping adotadas, em particular de adiamento e desorganização na abordagem às tarefas, e da ausência de apoio, em particular no contexto académico. Por outro lado, esse mesmo grupo de fatores, quando ajustados e devidamente contextualizados, parecem oferecer os andaimes, constituindo-se como fatores de proteção; destaca-se a importância de uma personalidade caracterizada pela maturidade e pragmatismo, da adoção de estratégias de *coping* de estabelecer prioridades na abordagem das tarefas e de atribuição de significado positivo à adversidade, e também a perceção de apoio por parte das figuras mais significativas, em particular familiares e amigos. Desta forma, por terem sido capazes de ultrapassar os obstáculos a que estavam expostos, consideramos os participantes do nosso estudo como sendo pessoas que demonstram resiliência.

Esta resiliência reflete-se no balanço da conciliação entre os estudos e o trabalho, onde predomina a perceção de ganhos sobre as perdas. Deste modo, ainda que com muitos desafios, ser estudante que trabalha parece ter trazido aos participantes uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento pessoal, contribuindo para uma perspetiva de vida e de futuro diferenciada e madura. Esta resiliência é tanto mais importante e de valorizar se se considerar as características desta amostra: pessoas que estão a passar por uma fase de desenvolvimento, a adultez emergente, num momento histórico tão específico e atípico, como é o caso da pandemia covid-19, sem precedentes na contemporaneidade. Foi uma realidade que lhes permitiu ser mais organizados, decididos, responsáveis e flexíveis, algo que referem que de outra forma não teria sido possível. Por isso, parece ser uma fase dos



seus percursos de vida que valorizam particularmente e que lhes parece ter conferido algum controlo e alguma agência.

Este estudo permitiu também verificar que existem perspetivas ambivalentes relativamente ao impacto da pandemia COVID-19 nas suas vidas. À semelhança dos dados encontrados pelos estudos de Andrade e Fernandes (2021) e da UNESCO (2020), como aspetos negativos os participantes salientaram que as principais dificuldades sentidas se associam à impossibilidade de contacto com as figuras significativas, o medo constante de ser infetado e de infetar as outras pessoas e o impedimento de ensino e trabalho presencial. Estas alterações parecem ter tido impacto no dia-a-dia de cada indivíduo, já que, na sua perspetiva, colocou em causa algumas aprendizagens, diminuiu a motivação para o estudo, aumentou a vivência de *stress* e ansiedade e contribuiu para a maior perceção de isolamento. Por outro lado, apesar das implicações que a pandemia teve nas suas vidas, os participantes foram capazes de identificar como aspetos positivos uma melhor autonomia na organização e gestão do tempo quando foi obrigatório permanecer em casa, uma maior disponibilidade para estar com a família e um reforço do sentido de responsabilidade decorrente da imprevisibilidade que caracteriza a situação pandémica. Estas reflexões revelam que, apesar de ter aumentado a exposição a situações de risco, a COVID-19 não parece ter comprometido os percursos dos participantes, já que se verificou que foram capazes de superar as adversidades e de se ajustar positivamente.

Algumas implicações para a prática podem ser ouvidas das narrativas dos próprios estudantes no que diz respeito à atuação das instituições e comunidade universitária. De acordo com as suas perspetivas, seria importante reajustar os métodos de ensino e aprendizagem e de avaliação individualizando, dentro do possível, às necessidades de cada estudante. Deste modo, seria possível a promoção de um maior envolvimento, motivação, satisfação e desempenho. A flexibilidade de regimes académicos, possibilitando aos estudantes recorrerem, por exemplo, ao regime pós-laboral, foi também apontada como uma alternativa importante. Para além disso, a maioria dos participantes apontou para a necessidade de uma maior compreensão, sensibilidade e empatia por parte dos docentes e colegas.

Apesar das potencialidades do presente trabalho, parece-nos também importante refletir um pouco acerca das suas limitações. As principais dificuldades da investigação decorreram, por um lado, da dificuldade de acesso à amostra. Como foi apontado pelos dados estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018), apenas cerca de 6,8% da população de estudantes universitários é representada pelos estudantes que

trabalham, o que significa que, apesar de ser uma realidade crescente, ainda se constitui como minoritária quando comparada às condições normativas. Para além disso, para o nosso estudo pretendíamos apenas participantes sem o estatuto de trabalhador-estudante, o que restringiu ainda mais os estudantes encaixados neste perfil. Decorrente da exiguidade de tempo disponível que caracteriza os estudantes que trabalham, revelou-se também desafiante a marcação de entrevistas. Uma vez que são vários os papéis desempenhados por estes estudantes, bem como as responsabilidades que lhes estão associadas, muitas vezes foi difícil chegar-se a acordo relativamente a uma data para a realização das entrevistas, o que levou a que a recolha de dados fosse mais demorada do que o pretendido. Estes dois aspetos conduziram àquilo que consideramos ser uma das limitações do nosso estudo, já que foi realizado com apenas sete participantes. Para além disso, a proporção de participantes em trabalhos *part-time* e *full-time* não foi equilibrada, o que pode ter tido efeito nos resultados sobretudo porque para os estudantes em trabalho *full-time* a realidade de compatibilização estudo-trabalho pode ser complexa. Também o facto de as entrevistas terem sido realizadas em contexto de pandemia e de isolamento se constituiu como uma potencialidade, mas também uma limitação, já que as mesmas tiveram que ser realizadas *online* a partir da plataforma *Zoom*. O facto de não ter sido possível um contacto presencial com os participantes pode, de alguma forma, ter tido impacto na abertura e conforto dos mesmos para abordar um tema tão significativo dos seus percursos de vida. Por último, consideramos também como limitação a ausência de informação que sustentasse uma revisão mais aprofundada da literatura, de modo a servir como base para o processo de análise e discussão de dados. No reverso da medalha, como pontos fortes, gostaríamos de destacar o contributo inovador do presente trabalho. Do nosso conhecimento, ainda nenhuma investigação tinha sido realizada em torno do construto da resiliência aplicada ao estudo dos estudantes que trabalham. Mais em particular, este trabalho constitui-se como um contributo único ao explorar as experiências vividas por estes estudantes durante o tempo pandémico, procurando perceber qual o eventual impacto desta realidade nos seus percursos.

Para investigações futuras sugerimos a realização de estudos longitudinais, de modo a que pudesse ser estudado de forma mais aprofundada a relação de causalidade entre algumas das variáveis identificadas como importantes pelos participantes: é a existência de uma determinada personalidade e predisposição para a adoção de algumas estratégias de *coping* que leva à decisão de trabalhar durante o percurso académico ou é essa decisão que aciona e estimula esses recursos internos? Poderia também revelar-se interessante a realização de estudos comparativos entre as perspetivas dos jovens estudantes que trabalham

com e sem o estatuto de trabalhador-estudante, no sentido de se perceber se esta diferença de condições tem impacto no balanço que os participantes fazem das suas experiências e na valorização dos seus percursos enquanto pessoas resilientes. Para além disso, estudos futuros poderiam também incluir estudantes do ensino superior em regime pós-laboral, no sentido de se perceber se sentem ou não as mesmas dificuldades. A recolha de dados junto a pessoas significativas, como familiares, amigos, colegas de trabalho e de faculdade, poderia também permitir triangular algumas das informações recolhidas.

Concluindo, espera-se que este estudo possa constituir um contributo para o aprofundamento do conhecimento de processos de resiliência nesta população em particular, esperando contribuir para uma maior sensibilização e compreensão das experiências e vivências dos estudantes jovens que trabalham.

## VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amazarray, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329–338.  
<https://doi.org/10.1590/s010237722009000300006>
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: Ultrapassar os traumatismos* (1<sup>st</sup> ed.). Climepsi.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255-267.  
<https://doi.org/10.14417/ap.279>
- Andrade, C. (2016). Maturidade psicológica e independência financeira: um estudo com adultos emergentes universitários. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 28-35. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1457>
- Andrade, C., & Fernandes, J. L. (2021). Role boundary management during Covid-19 pandemic: A qualitative analysis of focus group data with working-student mothers. *Psicologia*, 1-6. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v35i1.1694>
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.  
<http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Brandão, J. M. (2009). *Resiliência: de que se trata? O conceito e suas imprecisões*. [Master's thesis, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.  
<http://hdl.handle.net/1843/TMCB-7WYN7C>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (1<sup>st</sup> ed.). Edições 70.
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E., V. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.

<http://doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (1<sup>st</sup> ed.). Harvard University Press.

[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between “traditional” and “non-traditional” university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177%2F1469787417693493>

Cicchetti, D. (2012). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children – Past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 402–422. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x>

Coimbra, S. (2008). *Estudo diferencial de autoeficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/101856>

Coimbra, S., & Fontaine, A. M. V. G. (2015). Resiliência e habilidades sociais: reflexões conceituais e práticas para uma nova geração. In Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme, *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre a pesquisa e prática*. (pp. 186-220). Sinopsys.

Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., Hudziak, J. J. (2020). Impact of COVID on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>

DGEEC. (2018). *Jovens no Pós-Secundário em 2017: Percursos de Inserção Escolar e Profissional*. <http://www.dgeec.mec.pt/>

- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, 30(6), 977–999. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.005>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159–174. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416–430. <https://doi.org/10.1177%2F0002764291034004003>
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychology. *Child Development*, 55, 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <http://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- Gonçalves, S. M. (2009). *O filho resiliente: estudo dos níveis de resiliência em adolescentes com e sem irmãos*. [Master's thesis, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3771/1/13085.pdf>

- Hammen, C. (1991). Risk and Resilience. In C. Hammen (Ed.), *Depression Runs in Families: The Social Context of Risk and Resilience in Children of Depressed Mothers* (pp. 201-226). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6410-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6410-8_8)
- Hignett, S., & McDermott, H. (2015). Qualitative Methodology. In Wilson, J., R., & Sharples, S. (Eds.), *Evaluation of Human Work* (pp. 119-136). CRC Press. <https://books.google.pt/books?id=uXB3CAAQBAJ&lpg=PA119&ots=uuzuE fFPvu&dq=qualitative%20methodology&lr&hl=pt-PT&pg=PA120#v=onepage&q&f=false>
- Kim, K. A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “Nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74–88. <https://doi.org/10.1177%2F009155210203000104>
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and its Utility for Social Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 421-433. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37, e200067. <http://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Marques, L. M. C. (2020). *Impacto Psicológico da covid-19 numa amostra da População Portuguesa: sua relação com personalidade, otimismo e estratégias de coping*. [Master's thesis, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório do ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/1247>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <http://doi.org/10.1002/pits.20149>

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development* (1<sup>st</sup> ed.). The Guilford Press.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence & resilience in development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A., M. (2009). Transição para a Idade Adulta e Adulter Emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adulter junto de Jovens Portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_51\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_10)
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulter emergente: na fronteira entre a adolescência e a adulter. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129-137. <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/545>
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Teixeira, M. C. T. V., Sá, C. P., & Gomes, A. M. T. (2010). Representações sociais do trabalho: Uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(3), 763-773. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000300019>
- Patrão, I., Araújo, A., Romano, A., Enes-Pinheiro, B., Figueiredo, C., Lobo, G., Cardia-Pereira, I., Sena, J., Pestana, P., Cabral, S. P., Pereira, T., & Pimenta, F. (2020). Impacto psicossocial do vírus covid-19: Emoções, preocupações e necessidades numa amostra portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(3), 541–557. <http://doi.org/10.15309/20psd210301>



- Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e Desenvolvimento Infantil de Crianças que Cuidam de Crianças: Uma Visão em Perspetiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.  
<http://doi.org/10.1590/S0102-37722004000300005>
- PORDATA. (2021). *Alunos matriculados no ensino superior: por tipo de ensino e por sexo*.  
<https://www.pordata.pt/>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2014). Schooling and the Mental Health of Children and Adolescents in the United States. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 163-184). Springer.  
[http://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3\\_9](http://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_9)
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(93\)90196-v](https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v)
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*, 24(2), 507– 528.  
<http://doi.org/10.1017/S0954579412000120>
- Silva, R. D. M., & Trindade, Z. A. (2013). Adolescentes aprendizes: Aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 73-86.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100008&lng=pt&tlng=pt)
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*.

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17. <http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2012). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348–366. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (4<sup>th</sup> ed., pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5(1), 47–51. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1997.tb18356.x>
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2015). Pathways to Resilience in Context. In L. Liebenberg, L. Theron & M. Ungar (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 3-22). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_1)

## **VII – ANEXOS**

**ANEXO 1**

**Declaração de Consentimento Informado**

## Declaração de Consentimento Informado

“Resiliência de estudantes jovens adultos que trabalham durante o tempo de pandemia.”

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Coimbra está a ser realizado um estudo acerca dos fatores de risco e de proteção, obstáculos e facilitadores, que caracterizam as histórias de vida de estudantes jovens adultos que trabalham. Mais em particular, pretendemos compreender quais os desafios especificamente vivenciados por estes estudantes como consequência da pandemia COVID-19. Este é um tema ainda pouco analisado na literatura associada a este tema. Como tal, a sua colaboração neste estudo é absolutamente fundamental para o conhecimento deste fenómeno tão presente nos dias de hoje e cada vez mais frequente na comunidade de estudantes. Como tal, pedimos a sua colaboração no nosso estudo respondendo a algumas perguntas acerca desta temática e que consideramos serem úteis para a nossa investigação. De modo a guardarmos os dados relativamente às suas respostas, gostaríamos de, se assim o permitir, proceder à gravação da entrevista por meio de um gravador.

Eu, \_\_\_\_\_ tomei conhecimento do estudo em que serei incluído. Tive conhecimento de que a participação é voluntária e com possibilidade de me retirar da investigação a qualquer altura, sem qualquer tipo de prejuízo. Por isso, consinto que me seja aplicado o questionário proposto pelo investigador. Concordo com a gravação das minhas respostas para os propósitos da investigação.

Sim  Não

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

**ANEXO 2**  
Guião de Entrevista

## Guião de Entrevista

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Género \_\_\_\_\_ Escolaridade \_\_\_\_\_

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Coimbra está a ser realizado um estudo acerca dos fatores de risco e de proteção, obstáculos e facilitadores, que caracterizam as histórias de vida de estudantes jovens adultos que trabalham. Mais em particular, pretendemos compreender quais os desafios especificamente vivenciados por estes estudantes como consequência da pandemia COVID-19. Este é um tema ainda pouco analisado na literatura associada a este tema. Como tal, a sua colaboração neste estudo é absolutamente fundamental para o conhecimento deste fenómeno tão presente nos dias de hoje e cada vez mais frequente na comunidade de estudantes.

### **- Relativamente às suas informações gerais e ao seu curso e trabalho**

- Qual é a sua idade?
- Tem filhos?
- Como definiria o seu percurso escolar/académico?
- Qual é o curso que frequenta?
- O seu curso é diurno ou pós-laboral ou de sexta/sábado?
- Em que ano curricular está?
- Porque e quando escolheu vir estudar/fazer este curso no Ensino Superior?
- Qual é o seu emprego?
- Há quanto tempo trabalha? Trabalha regularmente a tempo inteiro, só ao fim de semana ou só nas férias?
- Há quanto tempo estuda enquanto trabalha/tem o estatuto de trabalhador-estudante e quais foram os motivos por detrás do mesmo?
- Quais são os principais obstáculos que identifica no seu dia-a-dia e na gestão dos estudos com o trabalho? De que modo o/a afetam e como tenta ultrapassá-los?

**- Relativamente à sua vida pessoal**

- Enquanto pessoa, como se definiria? (Quais considera que são as suas maiores potencialidades/qualidades e limitações/defeitos)?
- E enquanto estudante e trabalhador?
- Quem ou quais são ou têm sido as suas principais fontes de apoio no seu dia a dia, enquanto estudante e enquanto trabalhador? (desenvolver família, amigos/as, colegas de trabalho e curso, professores/as, instituições, etc.)

**- Relativamente ao COVID-19 e ao seu impacto**

- Em que medida as restrições impostas pela COVID-19 tiveram um impacto significativo no seu dia a dia, na sua vida, nos diferentes papéis? Enquanto pessoa, estudante e trabalhador/a?
- Esteve doente ou teve alguém próximo doente com COVID-19? Teve de dar/receber apoio nessa situação?
- Quais os maiores receios e desafios que a pandemia trouxe para o seu dia-a-dia e para os seus projetos académicos e profissionais?
- Para terminar, gostaríamos que pudesse partilhar connosco o que é que, na sua perspetiva, poderia ser feito para apoiar estudantes que trabalham, em particular nesta situação de pandemia (prioridades, apoios, etc.).

**Muito obrigada pela sua colaboração!**



### **ANEXO 3**

Excertos Adicionais de cada Categoria de Análise

## **Categoria 1: Representações de ser estudante que trabalha – fatores de proteção e de risco**

### **1.1. Fatores de proteção internos**

Relativamente aos aspetos da personalidade, ao participantes salientaram:

*“Quando tenho uma coisa na cabeça, tenho de a seguir, sou uma pessoa decidida. (...) Mas também acho que sou uma pessoa simpática. Sou também uma pessoa muito sentimental. Quando gosto de uma pessoa, gosto genuinamente dela, o que às vezes se pode tornar um defeito e uma qualidade. Sinto que sou uma pessoa com grande maturidade, porque fui ganhando responsabilidade.” – Participante A*

*“Diria que sou uma pessoa muito calma, muito calma mesmo. Sou muito otimista, gosto de ver o lado positivo das coisas. Reajo bem à crítica e sei distinguir a crítica meramente superficial da crítica construtiva e posso levar as coisas a peito, mas não o demonstro e depois mais tarde percebo que a crítica era construtiva. (...) Enquanto aluno, sou curioso, empenhado e perfeccionista. Enquanto trabalhador, também sou curioso e empenhado, tento aprender bastante, porque é uma área que nunca na vida pensei em fazer, mas estando lá a ajudar tento não atrapalhar e perceber como é que se faz para que não tenha que voltar a perguntar.” – Participante C*

*“Sou uma pessoa reservada, introvertida, que gosto muito do meu espaço e de ficar sozinha, mas quando me sinto à vontade com as pessoas também gosto de falar. Gosto muito de ler e de ir para a natureza e essas coisas. Enquanto estudante, geralmente sou muito motivada muito facilmente, não é preciso muita coisa para eu estar motivada e isso sempre foi uma coisa boa. Sempre fui uma estudante boa. Enquanto trabalhadora, ainda estou um bocado a descobrir porque acho que isto ainda é muito novo, mas sou uma pessoa que quando tem um objetivo, eu faço de tudo para atingir.” – Participante D*

*“Definir-me-ia como uma pessoa que não se leva muito a sério, que estou de bem com a vida e não deixo que nada ou quase nada me afete demasiado. Essa pergunta é um bocado abrangente, é verdade. Sou bastante feliz com a minha vida e definir-me-ia como*

*uma pessoa chill que não se leva muito a sério, outra vez. Não me levo muito a sério no sentido em que gosto de viver a vida de forma leve, se uma coisa não me faz feliz não tenho problemas em largar essa coisa e é pacífico para mim. (...) Se estiver feliz e as pessoas de quem eu quero saber estão felizes, eu também estou. De resto, pouco me importa. (...) No resto, sou uma pessoa dedicada, trabalho especialmente porque me motiva e acho que isso é essencial para mim, encontrar algo que me motive mesmo e algo que eu tenha uma paixão por fazer.” – Participante E*

*“Muito pragmática e às vezes audaz de mais, mas tenho que ter mais calma. Sou um bocadinho ambiciosa, mas é pela positiva, não é uma ambição má, não quero tirar nada a ninguém para conseguir esse benefício. É uma ambição de quem se esforça imenso e quer recolher os frutos disso (...). Enquanto estudante, muito organizada. Enquanto trabalhadora, perspicaz.” – Participante F*

Quanto às estratégias de *coping* utilizadas, os participantes referiram:

*“A forma que eu tenho de ultrapassar estes obstáculos é ouvir música, muitas vezes passear à beira-mar, brincar com a minha gata e estar um tempo sozinha (...), mas também gosto de passar tempo com as pessoas que mais gosto.” – Participante A*

*“Superar depende muito da força mental, acho eu. De ter que fazer, meter na cabeça que tenho de fazer e de o conseguir. Nem que durma menos um bocado ou que esteja cansado, sei que tenho que fazer as coisas. Mas isso também não é nada mais que uma preparação para o mercado de trabalho e que não vamos poder, perante uma situação, dizer que não. Acho que por isso depende muito da força mental.” – Participante C*

*“Acho que me focava muito no motivo e no que eu queria atingir com isso.” – Participante D*

*“Respirar, acho que me ajudou imenso. Depois, como fazia voluntariado numa instituição de cariz solidário na zona de Vila do Conde, ajudou-me imenso porque tive suporte psicológico. (...) cheguei a um momento em que tive de parar, respirar e pensar que tudo vai dar certo, mas com pressa não ia a lado nenhum e foi mesmo nesse clique que eu tive.” – Participante F*

*“Para ultrapassar estas dificuldades, tento focar-me nas coisas boas e positivas, no facto de estar a conseguir a minha independência financeira e nos resultados que tenho na faculdade porque sei que tenho feito um bom trabalho e isso motiva-me a continuar.” – Participante G*

## **1.2. Fatores de proteção externos**

*“O meu pai e a minha madrasta, sempre. São duas pessoas que, nesse aspeto, qualquer decisão que eu tome, claramente que me vão dizer se concordam ou não, mas o apoio é sempre incondicional. Neste momento, o meu namorado e dois ou três amigos, que também sinto que o apoio da parte deles será sempre incondicional. Mas os principais são o meu pai e a minha madrasta. Em qualquer situação, sei que me vão apoiar. Na faculdade, são os meus quatro amigos. No meu trabalho, pessoalmente, tenho sempre, pelo menos até agora, uma pessoa com quem eu me identifico mais no trabalho. Entre os meus colegas de trabalho, há sempre uma pessoa com quem me identifico mais. Por acaso, no centro de explicações, trabalhamos de forma individual, cada um faz o seu trabalho e eu sinto que a nossa patroa, a nível de apoio no trabalho, é cinco estrelas. Quando estive na Sportzone, também sentia que o meu chefe e que o gerente eram impecáveis. No restaurante, eram os meus colegas de trabalho, dois ou três colegas de trabalho. (...) Durante os anos todos em que eu trabalho, o que eu sinto é que nós no lado do trabalho, que seria o menos esperado, temos apoio e temos o suporte que precisamos para qualquer situação e sempre tive patrões e gerentes muito preocupados com o desenvolvimento académico.” – Participante B*

*“Os meus pais, a minha namorada e os meus amigos, sem dúvida.” – Participante D*

*“Eu acho que no geral tenho uma boa rede de suporte em termos de amigos, primeiro de tudo, porque, sou muito sincero, eu sou mais aberto com muitos amigos meus do que sou, por exemplo, com a família. Dou-me muito bem com a minha família, amo muito a minha família, mas a nível de falar e assim, não tenho a relação mais aberta do mundo, mas ao mesmo tempo também são pessoas que me apoiam imenso e são pessoas que, por exemplo, tomei a decisão de ir trabalhar, em momento algum questionaram, ou duvidaram da minha capacidade, ou disseram para eu não fazer isso. Simplesmente, foram super*

*apoiantes da ideia, por isso, nesse aspeto também tenho esse suporte da família. Acho que são as principais fontes neste momento.” – Participante E*

*“Encontrei sempre uma equipa muito apoiantes, mesmo na Geox, mesmo na cabeleireira e mesmo agora na empresa onde exerço sempre tive muita sorte com as equipas com que me incorporei. (...) Eu não me posso queixar do meu diretor da minha empresa, sempre foi muito flexível, no que eu precisar estava à vontade. Não tenho nada que apontar, nem mesmo à empresa, nem mesmo à minha família, nem mesmo aos meus amigos, porque estávamos quase todos na mesma onda de apresentação e defesa da tese. (...) Os meus pais, sem dúvida. São eles que estão sempre lá, são eles que dão o meu amparo quando vem assim uma ideia doida da minha cabeça (...).São os meus pilares para o meu bem-estar e para a minha consciência, fazem-me pensar sobre as coisas, o que é muito importante, não é só atirar-nos de cabeça e depois eles é que nos têm que ir lá buscar. É importante eles fazerem-nos pensar sobre as ameaças e os danos que podem vir a dar e isso é importantíssimo sim. (...) Em termos de trabalho, os meus próprios colegas que eu conheci no meu trabalho são excelentes pessoas e, para além de bons colegas, são bons amigos também e posso dizer que mesmo um mês depois já fiz lá amigos e sei que são boas pessoas e são pessoas com quem eu posso contar e isso também ajuda a ter essa rede de suporte. Acho que alias foi uma coisa que me cativou imenso na MindProber porque para além do projeto e do trabalho em si que se faz, a equipa em si é cinco estrelas, especialmente a equipa com quem eu lido diariamente, porque é tudo pessoal incrível, são pessoas mesmo fixes e torna tudo mais fácil porque são pessoas em quem posso confiar, com quem posso falar e tirar dúvidas, que estão lá para me ajudar no geral” – Participante F*

*“As principais pessoas são os meus pais, com eles acabamos por aprender muitas coisas ao longo da vida. Na faculdade, são os meus colegas mais próximos e no trabalho acabam sempre por ser os nossos supervisores e os nossos colegas de trabalho, porque são mais experientes e estão lá sempre para nos ajudar.” – Participante G*

### **1.3. Fatores de risco internos**

*“Em termos de defeitos, o facto de ser perfeccionista, demasiado, ao ponto de demorar imenso tempo a fazer coisas simples. Tenho também dificuldade em dizer que não.*

*Bem, tenho de pensar mais, estas perguntas são difíceis... Mas eu acho que, no geral, é isso. Enquanto estudante, ansiosa. Agora estou a melhorar, mas houve alturas em que era algo que me preocupava bastante. O perfeccionismo está em tudo, quer no trabalho, quer nos estudos (...).” – Participante B*

*“Tendo a adiar algumas coisas que posso resolver, se calhar demoro muito tempo a fazer as coisas, mas isso tem a ver com o facto de eu ser perfeccionista.” – Participante C*

*“(...) eu sou do tipo que tem que fazer tudo hoje, logo com esse peso em mim e às vezes não me apercebo (...) e isso é o que eu estou a treinar ainda, porque eu quero tudo para amanhã e não pode ser, tem que ser com calma porque se não fico cansada.” – Participante F*

*“Por vezes, sou um pouco teimoso e orgulhoso (...).” – Participante G*

#### **1.4. Fatores de risco externos**

Relativamente aos obstáculos experienciados pelos indivíduos no seu percurso de conciliação entre os estudos e o trabalho, os participantes referiram:

*“Não é um processo fácil, porque às vezes precisamos de estudar e quando precisamos de estudar estamos a trabalhar. (...) Uma coisa que me preocupa é conseguir fazer o meu trabalho da melhor forma, sendo boa naquilo que faço e ao mesmo tempo tirar boas notas. (...) Por vezes, acontece de tirar um 15 e essa não ser a nota que eu desejava ter. Não é fácil ter tempo para me empenhar verdadeiramente nas duas coisas (...). Por isso, acho que os maiores obstáculos acabam por ser a falta de tempo e o cansaço porque muitas vezes chego a casa e ainda tenho de fazer as minhas coisas.” – Participante A*

*“(...) difícil porque eu trabalho em São João da Madeira, que é do distrito de Aveiro e o meu estágio é no Porto, ou seja, são 90 minutos de viagem. Então, só o tempo que era de viagem, depois acabava por dificultar os horários que eu estava disponível para o trabalho. (...) Atualmente, diria que o tempo para os amigos e para a família (...) porque ando a correr de um lado para o outro e depois quando chego a casa tenho o tempo para*

*jantar e pouco mais e já estou exausta. (...) Como estudante que trabalha, há momentos difíceis, principalmente na época de exames, que é um caos. (...) era época de exames mas o trabalho tinha de ser feito na mesma. (...) Por isso, havia momentos em que sentia que estava farta de tudo, que tinha de parar um bocado porque não iria aguentar.” – Participante B*

*“Se calhar é aquela coisa que nós pensamos que é para descansar e o fim de semana era mais para trabalhar do que para descansar e às vezes chegar ao final do dia e ainda ter aquela preocupação de ter que estar a fazer X horas porque por semana tínhamos que atingir aquelas metas. Era mais aquela preocupação de ter mais que uma coisa ao mesmo tempo.” – Participante D*

*“Definitivamente, a questão do tempo, de gerir o tempo. O trabalho que faço exige deslocação, demora à volta de 45 minutos de carro, o que significa que se, por exemplo, eu sair do Porto por volta das 18:30h, já chego a Vizela por volta das 19:15h. Parece que não, mas quando se chega às 19:15h depois de um dia de trabalho não me apetece muito pegar nos livros e ir estudar. Por isso, essa se calhar é a maior dificuldade que tenho porque realmente é complicado conciliar os horários. (...) uma quantidade de stress muito grande entre conciliar o trabalho, tentar arranjar tempo para os estudos e tentar arranjar um bocado de tempo para fazer as minhas coisas e poder passear e apanhar um bocado de ar e para estar com as pessoas que me são próximas e tudo isso.” – Participante E*

*“Entretanto, surgiu então a situação de trabalhar e estudar ao mesmo tempo e foi muito desafiante a nível de gestão do tempo, a nível de trabalhar, embora estivesse em part-time, e estar na faculdade e conciliar ali também a logística a nível do tempo, organizar com as colegas porque a maioria é quase tudo só estudante e tentar dar-lhes a conhecer que os horários não são facilitadores, por vezes o meu horário tinha de alargar durante a noite. As aulas acabavam às oito e por vezes ficava até às dez na faculdade a ajudar a fazer trabalhos, porque se não em trabalhos de grupo não temos como conciliar. Depois, chegava por volta das onze a casa para jantar. (...) Também senti muito cansaço (...). Cheguei a ter dias em que estava a trabalhar e a olhar para o computador e estava quase a fechar os olhos.” – Participante F*

## **Categoria 2: Balanço de ganhos e perdas e percepção de resiliência – percepções, impacto e valorização de ser estudante que trabalha**

### **2.1. Percepção sobre ser estudante e trabalhador e sobre impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho**

Quanto às perspetivas de ganhos associados ao facto de ser estudante e de ser trabalhador, destacam-se também os seguintes contributos:

*“Eu acho que é muito pelo sistema de ensino que temos em Portugal. Eu desde pequena, pelo menos da minha experiência de ensino, a competição era a palavra de honra, o ser melhor que os outros, o conseguir aquela nota, porque se eu tirar 98 e o meu amigo tirar 99 ele então está a ser melhor que eu. Eu sei que esse é um pensamento errado, mas acho que inconscientemente é algo que me motiva muito. É a ideia de conseguir ser melhor.”*

– Participante B

*“(…) acho que o início da faculdade, por causa da importância que teve na minha vida em geral, mas mais especificamente a entrada em POST porque ajudou-me a definir muito bem o que eu queria fazer e deu-me uma noção clara de que estou no caminho certo porque gostei muito.”* – Participante E

*“Todo o meu percurso foi muito importante para a minha vida pessoal e também profissional, às vezes para poder ajudar alguém familiar ou até mesmo um amigo. Basicamente, na minha licenciatura foi mesmo ser estudante, mas também foi um desafio, porque lá está passei a conhecer estas coisas todas novas, conhecer uma nova cidade, a universidade não tem nada a ver com o ensino secundário, é algo extremamente interessante, mas que alarga muito os nossos soft skills. (...) na área de recursos humanos tem-se que ter uma resposta na hora. Pode-se encontrar pessoas bem dispostas, pessoas mal dispostas, pessoas de fundo de desemprego em que se quer oferecer uma estabilidade a nível salarial ao final do mês e que dizem que não precisam de trabalhar porque estão a receber do fundo de desemprego, Depois, tem que se respirar duas vezes para não responder de forma mal criada. Nesse nível, acho que sou perspicaz. Ao longo do tempo vai-se ganhando, não acho que nasce connosco, vai-se ganhando e foi uma coisa que ao longo deste tempo*



*em que estou a trabalhar me ajudou imenso, até mesmo para a minha vida pessoal, a ouvir, chegar ao cérebro e pensar como vou reagir, não vou descer ao mesmo nível. A gente tem que ter sempre o nosso nível, porque quem fica mal somos nós, não fica a outra pessoa.”* – Participante F

Também referente ao impacto da conciliação entre os estudos e o trabalho, salienta-se o seguinte contributo:

*“Acho que o facto de estudar e trabalhar ao mesmo tempo me ajudou a ter esse sentido de responsabilidade presente, coisa que talvez não teria acontecido se apenas estudasse. (...) as pessoas vão crescendo, vão tendo responsabilidade e vão ganhando maturidade, percebendo ao longo do percurso que a vida não é fácil. Se queremos as coisas, devemos lutar por elas, é esse o lema que eu levo para a vida.”* – Participante A

## **2.2. Valorização pessoal da resiliência e das conquistas alcançadas**

*“Claro que custa muito, principalmente por significar mais um ano de curso e também por já ter trocado de curso e sinto que são muitos anos estagnados e desperdiçados, mas tento sempre ver que isso são aprendizagens e que estou a evitar outros erros no futuro. Saber que não consegui fazer estágio este ano foi bastante revoltante na altura, principalmente nas circunstâncias em que estou, mas lá está, já passou e não poderia fazer nada para alterar isso, a única coisa que posso fazer é fazer melhor este ano para terminar o mais rápido possível. Uma coisa que me deixa muito satisfeito é que em momento algum perdi a vontade de terminar o curso e de trabalhar nesta área, o que prova que esta troca que fiz aqui há uns anos foi acertada.”* – Participante C

## **Categoria 3: Impacto da pandemia COVID-19 e recomendações**

### **3.1. Perceção sobre o impacto da situação pandémica de COVID-19**

Quanto às perspetivas de ganhos associados ao impacto da situação pandémica, destacam-se os seguintes contributos:

*“No trabalho, teve zero impacto, como eu disse, não parou, se houve até foi mais trabalho (...).” – Participante C*

*“(...) entrei numa altura de desconfinamento em que as pessoas estavam a começar a voltar aos escritórios e as coisas estavam a começar a abrir e isso foi interessante porque eu trabalhava num open office e havia distância de segurança na mesma, mas ajudou-me muito na integração e eu tive uma experiência muito boa nesse contexto. (...) Como eu conheci pessoas mesmo fixes e criei uma reação de amizade e como o motivo de eu estar em teletrabalho foi eu ter COVID-19, por acaso (...) acabou por facilitar porque as pessoas quase diariamente me mandavam mensagens a perguntar como estava e mantia-se o contacto dessa forma.” – Participante E*

*“(...) a nível de aulas consegui fazer tudo (...). A nível de trabalho, nunca parei de trabalhar, trabalhei em teletrabalho, regresssei mais ou menos em Maio ao escritório. (...) Noto também a nível social, daquilo que me rodeia, que as pessoas estão um bocadinho... deram mais atenção ao afeto, ou seja, no sentido em que não há tantos abraços, não há tantos beijinhos, mas o facto de haver uma mensagem pelo menos, ou uma chamada de atenção, para ver se está bem, se está mal, o que se está a passar, ter aquele cuidado, eu acho que veio enaltecer um bocadinho as relações, embora tudo à distância (...). Acho que até me tornou as coisas muito mais fáceis, porque nunca saio do mesmo sitio, é quase tudo em casa. (...) é tudo melhor porque nunca saio do mesmo posto. (...) a nível de tempo agilizou tudo, não tenho de sair daqui para ir para o carro e do carro para outro sitio (...) Agora, neste sentido, é tranquilo. Muito tranquilo mesmo.” – Participante F*

*“Eu que afetou positivamente, porque estando com mais tempo livre consegui ter mais tempo para estudar e para organizar as coisas de outra forma.” – Participante G*

Relativamente às perspetivas que salientam as perdas associadas ao impacto da situação pandémica, os participantes referiram que:

*“Por outro lado, a pandemia obriga-nos a ficar em casa e eu não gosto de estar muito tempo em casa. Só se for um dia ou dois, porque se não eu não gosto, gosto sempre de ter alguma coisa para fazer. Quanto ao meu curso, acabou por ter impacto porque tive de ficar em casa durante duas semanas. (...) Quanto ao meu trabalho, (...) em termos mais práticos, exige de nós um grande cuidado e higienização, já que devemos cuidar não só de nós, mas também dos outros. (...) A nível pessoal, o maior desafio foi não estar tanto tempo com as pessoas de quem eu mais gosto.” – Participante A*

*“(...) neste momento tenho mais dificuldade em ir para o estágio e em voltar do estágio, porque há muito menos quantidade de autocarros. Sem ser a nível profissional, estamos durante uma fase de COVID-19 e, por isso, acabam-se os cafés com amigos, os almoços, os jantares e essas coisas todas e também se nota um bocadinho na minha relação, porque o meu namorado está a viver longe e, por isso, acaba por depois impedir um bocadinho, porque o que nós estávamos habituados a fazer já não pode ser feito. Nós víamos todos os fins-de-semanas, mas agora é impossível. (...) Relativamente ao meu curso, é o que é... Grande parte do meu 4º ano foi feito online, durante o 2º semestre praticamente todo. (...) fico com a sensação de que o meu mestrado podia ter sido melhor. Eu acho que se tivesse sido presencial teria sido muitos mais proveitoso, quer a nível académico, mas também a nível dos amigos, as queimas que nós não tivemos e eu nem estou a falar disso por causa das bebedeiras, mas pelo facto de trajarmos e isso eram coisas que eu dava algum valor no sentido em que eram o marco de “Ok, está feito”. Por exemplo, o 4º ano está feito, mas não ficou aquele gostinho de nós festejarmos por termos conseguido, então acho que a pandemia nesse aspeto teve algumas implicações.” – Participante B*

*“Na vida no geral, tiveram impacto grande no sentido de restringir a liberdade, como foi com toda a gente (...). Depois, os casos começaram a aparecer e o escritório restringiu o número de pessoas, inclusivamente, eu tive COVID-19 e tive de ficar em casa e a partir do momento em que fiquei em casa foi completamente diferente. O teletrabalho não é tão produtivo, a nível de interação interpessoal, não tem nada a ver, de todo, a integração de uma pessoa que é nova na empresa é muito mais difícil. (...) A necessidade de teletrabalho vs. poder ir ao escritório são como noite e dia. (...) a nível de distrações é incomparável e a produtividade também é incomparável. (...) Foi difícil a questão do meu pai, que esteve bastante mal e teve dois meses internado (...) a carga emocional de ter o*

*meu pai internado que me afetou mais (...). Em termos académicos, as dificuldades que trouxe foram desde o facto de não se poder reunir presencialmente com ninguém, não podermos fazer as coisas de forma que seria natural, temos de arranjar alternativas a tudo e obviamente que isso é chato e desgastante (...) notei muito porque quem sabe se não houvesse pandemia, já não teria dados recolhidos e já não tinha tese muito avançada porque não havia uma série de barreiras.” – Participante E*

*“A nível de relações interpessoais, porque não se pode conviver, não se pode sair, fica-se isolado no nosso âmbito familiar, digamos assim (...). Eu sou uma pessoa que fala muito, sou muito comunicativa e gosto de estar com os amigos e com a família principalmente. Eu tenho um grupo de primos enorme e é uma coisa que nós fazemos quase todos os anos ou de três em três meses, é juntarmo-nos numa grande mesa e a nível de relações nota-se muito que não é a mesma coisa. (...) Eu estive com COVID-19 em Novembro de 2020. Foi complicado, porque eu estava a trabalhar em regime de teletrabalho e tive dois dias de cama em que mal me levantava, parecia que tinha sido atropelada por um camião, foi muito puxado, uma tosse persistente, tive um mês parada, sob vigilância do SNS (...). Foi duro, já posso dizer que sei o que é ter COVID-19, mas que não quero ter mais.” – Participante F*

*“Penso que teve um impacto muito negativo, porque não pude estar muito tempo com as minhas pessoas mais próximas e a nível também de aprendizagem, o facto de não estar presente também acabou por influenciar um pouco negativamente o meu percurso. (...) O maior desafio penso que é o uso de máscara e a nível de estudo é o facto de estar muito dependente do computador e de fazer tudo online, sem ter que estar presente. Penso que isso acaba por não ajudar muito as pessoas.” – Participante G*

### **3.2. Sugestões futuras para apoiar os estudantes que trabalham**

Relativamente aos contributos acerca da necessidade de maior apoio por parte da comunidade académica e das entidades empregadoras, os participantes referiram também que:

*“Hum... Acho que se calhar uma sensibilidade maior por parte dos docentes, por saberem que pessoas é que estão nesta condição e perceberem que, se calhar, da mesma forma que eles trabalham, também nós trabalhamos e às vezes não é só, e falo por experiência própria, conciliar os horários do docente, também é preciso conciliar os horários do estudante e é uma coisa que nem sempre se faz (...). Acho que esse tipo de proximidade e encontrar esse meio termo, era interessante que houvesse essa flexibilidade por parte dos docentes para com esses estudantes em particular e acho que é isso no geral e a adaptação dos projetos, da forma de comunicar com as pessoas. (...) Não acho que a solução sejam apoios propriamente financeiros, pelo menos eu não acho, acho que mais tempo para as pessoas fazerem as teses. (...) Para pessoas que eventualmente estejam a trabalhar e a ter aulas, talvez a questão da flexibilidade com faltas, por exemplo, e tudo isso. De terminar com este conceito arcaico de aulas obrigatórias e tornar as aulas mais flexíveis e deixar as pessoas que não queiram comparecer às aulas por motivos válidos, não compareçam e que sejam dadas as ferramentas necessárias para essas pessoas conseguirem terminar as cadeiras com sucesso da mesma forma que outras que têm mais tempo e liberdade para assistirem às aulas.” – Participante E*

*“A nível de tempo, tentarem às vezes serem mais compreensivos porque não é fácil articular as agendas não é nada fácil. Eu não me posso queixar, atenção. Estou a falar das entidades empregadoras, das empresas ou das lojas que empregam os estudantes, serem mais flexíveis. Não me posso queixar da minha parte, mas tenho conhecimento de alguns colegas meus que fazer pressão com eles e isso por vezes não está designado no contrato. Os contratos por vezes têm que ser mais flexíveis com os estudantes, porque se é estudante trabalhador tem esse desígnio, as pessoas têm que ter isso em atenção, as pessoas têm que pensar que se colocou só mesmo aquela categoria não foi porque lhe apeteceu, é porque tem outra tarefa para fazer similar à de trabalhador. (...) Depois, acho que também dar uma bagagem a nível de conteúdo programático, porque se por vezes não vão às aulas, acho que podiam ajudar enviando via email, por exemplo. Eu sei que entre colegas se tenta agilizar uns com os outros, se se conhecer, mas e se não se conhecer? Fica-se a marinar, porque não se sabe que matéria se dá.” – Participante F*