

“Porque eu sou do tamanho do que vejo/E
não do tamanho da minha altura”: As
escolhas dos cursos de ensino superior e
as expectativas estudantis de bem-estar

Leonardo Camargo Ferreira

M

2022



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**“Porque eu sou do tamanho do que vejo/E não do tamanho da minha altura”: As escolhas dos cursos de ensino superior e as expectativas
estudantis de bem-estar**

Autor: Leonardo Camargo Ferreira

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor António Manuel Magalhães

RESUMO

A escolha é um processo que os sujeitos levam a cabo visando a obtenção de um determinado resultado, o qual pode ser concebido como uma procura por uma amplificação do seu bem-estar. No caso dos estudantes de ensino superior, a seleção de um curso é influenciada por fatores ligados às suas motivações, às informações que possuem e às socializações que estabelecem, estruturando e sendo estruturada por expectativas sobre as diversas oportunidades que o curso poderá trazer. No entanto, o conceito de bem-estar, porque discutido sobretudo nas áreas disciplinares da Psicologia e da Saúde, tem sido empregue e analisado sob pontos de vista psicologizantes e sanitários que ocultam outras dimensões possíveis, tolhendo ou, no mínimo, reduzindo a sua operacionalidade. Neste sentido, esta investigação, ao mesmo tempo que se propôs analisar a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar após a realização destes cursos, tencionou a construção e a aplicação de uma proposta teórica para a mobilização do conceito de bem-estar baseada em três eixos analíticos – desenvolvimento subjetivo e condição sanitária, segurança económica e política e inclusão e participação cidadã – cinco dimensões – bem-estar subjetivo/psicológico, bem-estar de saúde, bem-estar socioeconómico e político, bem-estar educativo e bem-estar de proteção ambiental – e num conjunto de elementos relativos a essas dimensões. Para o efeito, e contextualizada num quadro qualitativo de pesquisa e no paradigma fenomenológico-interpretativo, foi aplicada a técnica da entrevista semiestruturada a dezasseis estudantes de quatro faculdades de uma Universidade pública portuguesa, sendo estes discentes do 1.º e do 3.º anos das Licenciaturas em Sociologia, Direito, Matemática e Bioengenharia. Os seus testemunhos foram analisados a partir da aplicação da análise de conteúdo. A pesquisa permitiu compreender, por um lado, que a conjugação de diferentes motivações, informações e socializações influencia o modo como as expectativas estudiantis de bem-estar são arquitetadas e que, por outro, estas funcionam como uma mediação entre tais fatores condicionadores da escolha e as espécies de bem-estar que são prospetadas e mais valorizadas. Para além disso, a aplicação da proposta teórica de eixos, dimensões e elementos do bem-estar foi viável, destacando-se o bem-estar subjetivo/psicológico (eixo do desenvolvimento subjetivo e condição sanitária) e o bem-estar socioeconómico e político (eixo da segurança económica e política) como as dimensões do bem-estar global com maior relevância para os estudantes entrevistados quando estes refletem sobre o futuro após a conclusão dos seus cursos.

Palavras-chave: estudantes de ensino superior, bem-estar, acesso ao ensino superior, escolhas de cursos.

ABSTRACT

Choice is a process that subjects carry out in order to obtain a certain result, which may be conceived as a search for an amplification of their well-being. In the case of higher education students, the selection of a programme is influenced by factors linked to their motivations, the information they possess and the socialisations they establish, structuring and being structured by expectations about the various opportunities that the course may bring. However, the concept of well-being, stemming mainly from the disciplinary areas of Psychology and Health, has been employed and analysed from psychologising and sanitary perspectives hindering other possible dimensions, hindering or, at least, reducing its operability. In this sense, this research, while proposing to analyse the relationship between students' choices of higher education programmes and their expectations of well-being after completing these graduation, intended to build and apply a theoretical proposal by mobilising the concept of well-being based on three analytical axes – subjective development and health condition, economic and political security and citizen inclusion and participation – five dimensions – subjective/psychological well-being, health well-being, socioeconomic and political well-being, educational well-being and environmental protection well-being – and on a set of elements related to these dimensions. For this purpose, and contextualised within a qualitative research framework and within the phenomenological-interpretative paradigm, the semi-structured interview technique was applied to sixteen students from four faculties of a public portuguese University, being these students from the 1st and 3rd years of the degrees in Sociology, Law, Mathematics and Bioengineering. Their testimonies were analysed by applying content analysis. The research made it possible to understand, on the one hand, that the combination of different motivations, information and socialisation influences the way in which student expectations of well-being are constructed and, on the other hand, that these act as a mediation between these factors that condition choice and the kinds of well-being that are prospected and most valued. In addition, the application of the theoretical proposal of well-being axes, dimensions and elements was feasible, with subjective/psychological well-being (subjective development axis) and socioeconomic and political well-being (economic and political security axis) being the most relevant dimensions of overall well-being for the students interviewed when they reflect on their future after completing their courses.

Keywords: higher education students, well-being, access to higher education, course choices.

“Parce que je suis la taille de ce que je vois/ Et non de la taille de ma stature” : Les choix de cours de l'enseignement supérieur et les attentes des étudiants en matière de bien-être

RÉSUMÉ

Le choix est un processus mis en place fin d'obtenir un certain résultat, lequel peut être conçu comme la recherche d'une amplification de leur bien-être. Dans le cas des études supérieures, le choix d'un cours est influencé par des facteurs liés aux motivations, aux informations obtenues et aux socialisations établies, en même temps qu'il structure et est structuré par des attentes quant aux différentes opportunités que le cours peut apporter. Cependant, le concept de bien-être, parce qu'il a été discuté principalement dans les domaines disciplinaires de la Psychologie et de la Santé, a été employé et analysé à partir de points de vue psychologisants et sanitaires qui cachent d'autres dimensions possibles, ce qui entrave ou, du moins, réduit son opérabilité. En ce sens, cette recherche, tout en proposant une analyse de la relation entre les choix des étudiants en matière de cours d'enseignement supérieur et leurs attentes en matière de bien-être à l'issue de ces cours, a eu pour objectif de construire et d'appliquer une proposition théorique de mobilisation du concept de bien-être basée sur trois axes analytiques – le développement subjectif et état de santé; la sécurité économique et politique; l'inclusion et la participation des citoyens –, cinq dimensions – le bien-être subjectif/psychologique; le bien-être sanitaire; le bien-être socio-économique et politique; le bien-être éducatif et le bien-être lié à la protection de l'environnement – et sur un ensemble d'éléments liés à ces dimensions. À cette effet, et contextualisée dans un cadre de recherche qualitative et dans le paradigme phénoménologique-interprétatif, la technique de l'entretien semi-structuré a été mobilisée avec seize étudiants de quatre facultés de d'une Université publique portugaise, de la 1ère et 3ème années des Licences en Sociologie, Droit, Mathématique et Bioingénierie. Leurs témoignages ont été soumis à une analyse de contenu. La recherche a permis de comprendre, d'une part, que la combinaison de différentes motivations, informations et socialisations influence la manière dont se construisent les attentes des étudiants en matière de bien-être et que, d'autre part, celles-ci agissent comme une médiation entre ces facteurs qui conditionnent le choix et les types de bien-être qui sont prospectés et plus valorisés. Par ailleurs, l'application de la proposition d'axes théoriques, de dimensions et d'éléments du bien-être a été possible, car le bien-être subjectif/psychologique (axe de développement subjectif) et le bien-être socio-économique et politique (axe de sécurité économique et politique) ont été les dimensions les plus mises en relief concernant le bien-être global pour les étudiants interrogés lors la réflexion sur l'avenir après avoir terminé leurs cours.

Mots clés: étudiants en études supérieures, bien-être, accès à l'enseignement supérieur, choix de cours.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma expressão de generosidade humana. Somos sujeitos cujas histórias e projetos de vida se constroem através da partilha. Por isso, é genuinamente agradável poder contar com companheiros de viagem que tornam as nossas caminhadas repletas de desafios e sonhos comuns que só podem ser concretizados a partir da colaboração e da amizade.

Perante um projeto que implicou o empreendimento de uma grande energia diária durante um ano, com momentos de intenso trabalho, de ânimo e desânimo e com superações dignas de memória, revela-se ainda mais necessário deixar um “obrigado” profundo a todos aqueles que me acompanharam neste projeto. A começar pelos meus pais, João Paulo Ferreira e Laiz Camargo, que me ofereceram a primeira das mais importantes luzes. Ao meu melhor amigo Jorge Miguel Saraiva, com quem (des)converso, me expresso, sou eu mesmo, feito de carne e osso, e que me permite experienciar o mundo levando-me a saber que nunca me encontro sozinho e que tenho um parceiro confiável, preocupado e compreensivo. Ao meu amigo Gabriel Martinho, de uma franqueza sempre presente e uma argúcia sem igual. À minha amiga Vera Afonso, com quem me (des)encontro nas peripécias da vida. Aos meus restantes familiares, designadamente à minha avó Elvira Fraga e à minha tia Carmen Fraga Pinho, cujas presenças e ajudas assíduas não têm preço.

Agradeço também ao meu orientador, Prof. Dr. António Magalhães, por, mais do que me ter guiado, ser também uma inspiração académica e pessoal, tornando a realização desta dissertação uma tarefa menos cansativa, mas sem perdas de exigência. Também à Prof.^a Dr.^a Amélia Veiga, que com o Prof. António coordenam o domínio do Ensino Superior: políticas, governação, gestão e administração institucionais, pela sua eterna disponibilidade e pelas explicações que, enquadradas nas aulas ou fora destas, tornam os conteúdos estudados muito mais simples.

Finalmente, agradeço a todos os meus outros amigos, aos meus colegas do Mestrado em Ciências da Educação, aos restantes docentes deste mestrado, aos funcionários da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, aos participantes desta investigação e ao júri que leu e avaliou esta dissertação. À sua maneira todos foram e são importantes para a concretização dos meus desígnios.

Na presença destas pessoas, a alma nunca é pequena e tudo vale a pena.

“Pudesse eu não ter laços
nem limites
Ó vida de mil faces
transbordantes”

(Sophia de Mello Breyner, *Pudesse Eu*)

LISTA DE ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial

CEE – Comunidade Económica Europeia

DGES – Direção-Geral de Ensino Superior

EAZ – Escalas de Afetos Positivos e Negativos Zanon

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ENQA – Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAC – Método Aberto de Coordenação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UC – Unidades Curriculares

UE – União Europeia

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

RESUMO	1
ABSTRACT	2
RÉSUMÉ.....	3
AGRADECIMENTOS.....	4
LISTA DE ABREVIATURAS	6
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE TABELAS	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	11
I. <i>Escolhas de hoje, bem-estar de amanhã: apresentação da problemática da investigação</i>	12
1. Introdução.....	13
II. <i>Escolhas, bem-estar e acesso ao ensino superior: questionamento das abordagens psicológicas e sanitárias</i>	18
2. Escolhas: problematizações conceituais	19
2.1. Multifatorialidade do processo de escolha	21
2.1.1. A posse de informações e os modelos económicos da escolha	21
2.1.2. As motivações e as suas potencialidades.....	22
2.1.3. As expectativas como prognósticos.....	24
2.1.4. Outros significativos e socializações.....	25
3. Bem-estar: ampliando o conceito	27
3.1. As definições psicológicas e da saúde de bem-estar	29
3.2. Olhar crítico sobre o bem-estar: apresentação de outras visões e incorporação de novas dimensões	32
4. Acesso ao ensino superior, estudantes e escolhas	39
4.1. A contextualização da problemática do acesso	39
4.2. Estudantes do ensino superior como sujeitos que optam pelo seu bem-estar.....	47
III. <i>Do processo de pesquisa e da sua operacionalização</i>	53
5. Percurso metodológico	54
5.1. Da importância da investigação qualitativa em ciências sociais e humanas	54
5.2. Da dimensão ética no processo investigativo em ciências da educação.....	56
5.3. A seleção do método e das técnicas de investigação, do contexto e dos participantes: a procura pela compreensão dos sentidos construídos por estudantes de quatro licenciaturas do ensino superior público universitário.....	58

IV.	<i>O processo de escolha, as expectativas e o bem-estar: passados e futuros dos estudantes</i>	67
6.	<i>Apresentação, análise e interpretação dos resultados</i>	68
6.1.	<i>Influências da escolha</i>	69
6.1.1.	<i>Motivações</i>	70
6.1.2.	<i>Informações e vias para a sua obtenção</i>	74
6.1.3.	<i>Socializações</i>	78
6.2.	<i>Condicionamentos e modificações das expectativas</i>	82
6.3.	<i>Sentidos genéricos de bem-estar global</i>	84
6.3.1.	<i>Bem-estar material e bem-estar imaterial.....</i>	85
6.3.2.	<i>Bem-estar individual e bem-estar coletivo</i>	86
6.4.	<i>Bem-estar futuro após a realização do curso</i>	87
6.4.1.	<i>Bem-estar subjetivo/psicológico</i>	88
6.4.2.	<i>Bem-estar de saúde.....</i>	90
6.4.3.	<i>Bem-estar socioeconómico e político.....</i>	91
6.4.4.	<i>Bem-estar educativo</i>	94
6.4.5.	<i>Bem-estar associado à proteção ambiental.....</i>	97
7.	<i>Da apresentação, análise e interpretação dos testemunhos</i>	98
V.	<i>Respostas, desafios e limitações: uma nova visão do bem-estar no processo de escolha dos cursos</i>	100
8.	<i>Avaliação do caminho percorrido</i>	101
8.1.	<i>Das respostas às questões de investigação</i>	101
8.2.	<i>Contributos da investigação para as ciências da educação</i>	111
8.3.	<i>Limitações da pesquisa.....</i>	113
	<i>Referências bibliográficas</i>	115
	<i>Apêndices</i>	132

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Dimensões e elementos do conceito de bem-estar global	37
TABELA 2 – Esquematização da problematização teórica entre escolhas dos cursos de ensino superior e (procura por) bem-estar	49
TABELA 3 – Classificação das disciplinas pelos seus corpos e modos de produção de conhecimento	62
TABELA 4 – Categorias e subcategorias de análise	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de vagas no ensino superior entre os anos letivos de 1987/1988 e 2005/2006 (Público, Privado e Total), em Portugal	41
GRÁFICO 2 – Número de estudantes inscritos no ensino superior entre os anos letivos de 1990/1991 e 2006/2007 (Público, Privado e Total), em Portugal	42
GRÁFICO 3 – Taxa bruta de natalidade entre 1990 e 2007, em Portugal	43
GRÁFICO 4 – Taxa de abandono escolar entre 1992 e 2007, em Portugal	43
GRÁFICO 5 – Identificação das dimensões de produção de conhecimento científico das quatro licenciaturas dos estudantes entrevistados	63

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de Revisão Ética da FPCEUP	133
APÊNDICE B – Termos de consentimento informado	137
APÊNDICE C – Tabela de tópicos, dimensões e perguntas orientadoras para aplicação do guião semiestruturado	139
APÊNDICE D – Exemplo de transcrição de entrevista (Catarina, 1.º ano, Sociologia)	143
APÊNDICE E – Exemplo de sinopse/de análise de conteúdo de entrevista (Catarina, 1.º ano, Sociologia)	155

***I. Escolhas de hoje, bem-estar de
amanhã: apresentação da
problemática da investigação***

1. Introdução

Compôs uma vez a escritora e tradutora brasileira Lya Luft (2021, s/p.) a seguinte frase: “as pessoas são responsáveis e inocentes em relação ao que acontece com elas, sendo autoras de boa parte de suas escolhas e omissões”. Significa esta proposição que a capacidade de optar por uma de duas ou mais possibilidades implica que os seres humanos estejam cientes das decisões que tomam num dado momento – apesar de as mesmas, no entanto, conterem uma dose de imprevisibilidade que nem sempre é passível de ser medida, fruto da influência de fatores (Tavares, 2011) de variada ordem.

A escolha é, pois, um processo (Simon, 1986) que procura a obtenção de um dado resultado, o qual condiga com elementos de socializações, tais como motivações, expectativas, interações sociais, entre outros, formados previamente ou durante a seleção pelo sujeito. Existem inúmeros momentos das nossas vidas em que necessitamos de decidir qual a melhor via para correspondermos àquilo que desejamos lograr. O que, portanto, quer dizer que a escolha é uma realidade do nosso crescimento e desenvolvimento humanos, estando desde logo patente em fases precoces de tais processos. Precisamos de escolher em múltiplas situações com as quais nos vemos confrontados e em que podem estar salientes dimensões que remetem para as questões económicas, ambientais, políticas, educativas, entre tantas outras. Na medida em que as opções que elaboramos se iniciam desde tenra idade, aquelas que são feitas no âmbito da última realidade expressa na frase anterior – isto é, a educativa – adquirem uma importância fulcral nas nossas personalizações, socializações e enculturações (Amado & Boavida, 2008).

Tendo em consideração que a presente dissertação foi redigida num contexto de uma especialização de um domínio educativo relacionado com as dinâmicas ocorridas no sistema de ensino superior, pretendi focalizar o meu olhar analítico nas escolhas que os estudantes deste ensino têm de realizar a propósito do mesmo. Mais concretamente, a atenção esteve nas questões do acesso e nas opções que aqueles estudantes efetuam aquando da eleição de um curso de ensino superior a frequentar. Estas escolhas não são independentes de ingredientes caracterizadores dos estudantes como indivíduos atuantes e vivenciadores do mundo social, em geral, e no/do mundo educativo, em particular. Entre eles encontram-se as suas predisposições e experiências anteriores, nas quais se podem incluir a pertença a grupos prévios ao ingresso no ensino superior, concretizações e adversidades do seu percurso escolar e ambições plasmadas nos seus projetos de vida; e a construção de um dado autoconceito e de representações do

mundo, nomeadamente acerca dos cursos, do ensino superior e do mercado de trabalho (Tavares, 2011).

Todos estes fatores de influência podem ser vistos como permeados por uma intenção dos estudantes de atingir um dado futuro perspectivado como um futuro de sucesso, queira este sucesso dizer respeito a um conjunto de diferentes conquistas, queira o mesmo simbolizar o aperfeiçoamento (Amado, 2014) em apenas uma dimensão da vida do sujeito. Todavia, conflui com esta ideia de melhoramento o propósito de se conseguir algo que possa ser interpretado como *bem-estar*.

A literatura que tem sido produzida sobre o conceito de bem-estar provém sobretudo das áreas da Psicologia e da Saúde, a partir de várias subdisciplinas ou subcampos disciplinares destas, e tem-se centrado na ideia de *bem-estar subjetivo*. Galinha e Ribeiro (2005, p. 204) argumentam que “a abrangência do conceito [de bem-estar subjetivo] coloca-o numa posição de intersecção de vários domínios da Psicologia, designadamente, a Psicologia Social, a Psicologia da Saúde e a Psicologia Clínica”. Os autores defendem também que “o Bem-Estar Subjectivo é uma dimensão positiva da Saúde” (Galinha & Ribeiro, 2005, p. 204), logo, que encarna aspetos relativos, por exemplo, a uma vida de autonomia, de autoeficácia, de potencial intelectual e emocional humano e de felicidade (Sirgy, 2021; WHO, 2001). Outros estudos como os de Dela Coleta e Dela Coleta (2006), Fabrin e Mansao (2014), Pereira *et al.* (2017) e Moutinho *et al.* (2019), mais ligados à dimensão do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior, também tiveram como objetivo compreender como o bem-estar não constitui apenas a ausência de dor ou sofrimento como igualmente a relação positiva com os outros e com a vida.

Apesar da relevância destas investigações, elas têm destacado a dimensão psicológica do ser humano, muitas vezes desconsiderando outras dimensões que contribuem para as elaborações das escolhas – aqui tidas como o meu foco analítico – e, genericamente, das identidades dos indivíduos. Como referi acima, diferentes aspetos, que podem ser de natureza educativa, ambiental, política, económica ou social, contribuem para a formação de quem somos e das decisões que levamos a cabo. Neste sentido, numa perspectiva mais crítica da epistemologia daqueles estudos, revela-se, de certo modo, paradoxal que pesquisas das áreas da Saúde e da Psicologia não tomem em conta de forma total a definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), que a define como “o estado do mais completo bem-estar físico, mental e *social* [itálico nosso] e não apenas a ausência de enfermidade” (como

citado em Scliar, 2007). Tal indica que, na análise do conceito de bem-estar, não é possível negligenciar os contextos culturais e sociais nos quais as pessoas interagem, produzem linguagens (Berger & Luckmann, 2004) e se desenvolvem – “sem cultura, não seríamos «humanos»” (Giddens, 2008, p. 22) – os ciclos económicos, as transformações pedagógicas ou, mesmo, as políticas, sejam de saúde, sejam em qualquer esfera da vida social.

Por outro lado, são escassos os estudos que interligam as escolhas dos cursos pelos estudantes de ensino superior e a ideia de que essas escolhas são motivadas pelo e podem propiciar bem-estar. Muitos trabalhos, começando pelos já mencionados, mas também outros onde a noção de escolha no contexto educativo é analisada, tal como o de Maria Manuel Vieira (2010) intitulado *Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica*, sinalizam a importância de associar as opções estudantis ao alcance de um futuro de êxito, mas nunca traduzem analiticamente este êxito em bem-estar e respetivo incremento, ou seja, não assumem tal conceito como motor para a eleição de um curso de ensino superior, deixando uma fenda teórica que poderia ser colmatada se na ideia de futuro estivesse espelhada teoricamente a conceção de bem-estar.

Sobre o ponto anterior, há que acrescentar que a referência à relevância do bem-estar para entender as escolhas dos estudantes no processo de acesso ao ensino superior é contextualizada social e politicamente. Segundo Magalhães *et al.* (2009), Portugal assistiu a três períodos – *More is better*, *More becomes a problem* e *More is different*¹ – de dinâmicas de acesso e de desenvolvimento do ensino superior após o fim do Estado Novo, isto é, depois de 25 de abril de 1974, nos quais aspetos como os métodos de avaliação para o ingresso no ensino superior, as vagas dos cursos, o emprego após a conclusão das licenciaturas e, ao nível geral, a gestão e a governação de todo este sistema educativo sofreram várias reconfigurações. Estas dimensões de política educativa levaram a que os estudantes fossem confrontados com uma maior competição e consequentes inseguranças e instabilidades, aquém e além-curso (como quem diz, no momento da opção pelo curso e depois da sua realização), afetando, naturalmente, o seu bem-estar e os seus horizontes de possibilidades posteriores às vivências académicas. Destarte, a mais-valia para a investigação na área do acesso ao ensino superior de trazer o conceito de bem-estar para o centro da discussão é entender este acesso como um problema com uma complexidade que transcende as questões políticas da gestão e da governação do ensino

¹ Estes períodos serão discutidos de uma forma mais profunda no capítulo II, secção 4.

superior, isto é, enquanto realidade que influencia e é influenciada por uma visão que os estudantes têm sobre o futuro que encontrarão após realizarem os seus cursos.

Trata-se, pois, (também) de interpretar este acesso de um ponto de vista mais microsociológico, em que o sujeito (o estudante) e as suas mundivisões, motivações, ambições e expectativas são consideradas e integradas numa postura face a um bem-estar lido como plausível e como desejável – ainda que estes fatores tenham, como não poderia deixar de ser, um papel importante no desenvolvimento do sistema de ensino superior (nível meso) e da sociedade como um todo (nível macro). Bauman (2012) propõe o conceito de *individuação* que, em confronto ou em articulação com o processo de *individualização*, nos permite atentar nos sujeitos como unidades micro de análise influenciadas por aqueles dois níveis de estruturação social mais genéricos. A individuação traduz-se numa capacidade de «tomar as rédeas» da sua própria vida ou, por outras palavras, “*no direito de escolher a própria identidade como a única universalidade do cidadão/humano* [itálico original]” (Bauman, 2012, p. 90), sem submissão a outrem. Conforme o indivíduo se vai sentindo progressivamente mais apto a escolher, tendo em consideração os seus desejos e ambições, e possibilita a si mesmo o enfrentamento das mundividências e imposições dos outros, a sua liberdade individual acaba por se conciliar com a procura de bem-estar, em que se tornam capitais as prospeções dos bem-estar(es) a conseguir. Ante este cenário argumentativo, a relação entre acesso e bem-estar assoma-se mais consolidada, pois o acesso e as mudanças na sua gestão e governação possibilitam-nos identificar reconfigurações de caráter institucional ou sistémico, ao passo que a busca por um maior bem-estar se encontra associada ao indivíduo – o que, conjugando estes dois fenómenos, leva a que as expectativas e a procura de bem-estar dos estudantes sejam modificadas e possam ser concebidas mediante aquelas transformações, enquanto estas últimas se tornam igualmente aptas a serem compreendidas à luz do seu impacto nos percursos estudantis singulares.

Finalmente, destaco que investigações provindas das áreas da Psicologia e da Saúde, como as supramencionadas, valorizam uma lógica quantitativa de produção de conhecimento, com recurso a escalas e a outros indicadores psicométricos, os quais constituem uma herança daqueles domínios disciplinares. Não descartando a sua validade científica, há uma lacuna de abordagens mais qualitativas que tenham em consideração os diálogos e os sentidos daqueles que protagonizam as suas decisões e as suas singularidades. Neste caso, que possibilitem compreender “os sentidos das escolhas dos estudantes” (Guerra In Tavares, 2011, p. 161).

Destarte, aqui chegados, importa que esta investigação seja capaz, primeiramente, de aprofundar o conceito de bem-estar, conferindo-lhe uma concetualização mais abrangente do que aquela que surge nos estudos psicológicos e da saúde; em segundo lugar, de identificar relações entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e a perspectiva de obtenção de um futuro pautado por uma vida de (maior) bem-estar; e, por fim, de consignar um cunho metodológico qualitativo a uma pesquisa com os atributos já citados. Existirá ainda, a perpassar todos estes desafios, um quarto propósito, que consiste na operacionalização do conceito de bem-estar, ou seja, a atribuição de elementos concretos que tornem possíveis um pensamento teórico mais claro sobre o bem-estar e a aplicação de uma metodologia coerente com tal problemática. Tais reptos compõem a pertinência académica deste estudo para as ciências da educação, resultando como uma resposta às lacunas anteriormente registadas.

Por ordem de apresentação, o capítulo seguinte trata do **enquadramento teórico-concetual** deste trabalho, cujas secções e subsecções conferem destaque à definição do conceito de escolha e dos múltiplos fatores que a podem condicionar, do conceito de bem-estar e das dimensões que este pode abarcar, a um enquadramento temporal e a uma problematização da gestão e governação do acesso ao/e do ensino superior e, por fim, a uma constatação do estudante enquanto sujeito da maior relevância no mundo educativo e indivíduo que procede a escolhas (das quais salientei as que concernem aos cursos do ensino superior) pensando no seu bem-estar. Ainda neste capítulo, defino as questões de investigação e explano os objetivos delas derivados, finalizando com um posicionamento ontológico e epistemológico ao nível do paradigma de investigação em educação que considero ser o dominante na orientação do meu trabalho. Depois, segue-se o capítulo do **percurso metodológico**, com a indicação e a definição da estratégia de investigação e das técnicas de recolha, tratamento e análise de dados. Por fim, procedo à apresentação e à discussão dos **resultados** obtidos através da aplicação daquela estratégia e suas técnicas e à realização das **conclusões** do trabalho, apontando as suas limitações e, por outro lado, de que forma pode o mesmo ser uma pista para futuras investigações sobre as temáticas que se encontram sob análise.

***II. Escolhas, bem-estar e acesso
ao ensino superior:
questionamento das
abordagens psicologizantes e
sanitárias***

2. Escolhas: problematizações conceituais

O estudo da escolha enquanto conceito condicionador e, simultaneamente, mobilizador da ação humana emerge em diferentes espaços científicos, podendo existir cruzamentos teóricos no seio destes. Por exemplo, num estudo de cariz filosófico que debate acerca do significado deste conceito, Oliveira e Boveto (2012) expõem as óticas de Tomás de Aquino e de Sartre numa tentativa de as aproximar mesmo perante contextos sociais de produção de conhecimento historicamente distantes. Para o primeiro, a capacidade de escolher possibilita a construção de hábitos, os quais potenciam a concretização dos desejos humanos (Tomás de Aquino, 2005). Por sua vez, Sartre (1978) indica duas características inerentes às escolhas individuais: elas têm efeitos sociais, que podemos admitir existirem em cadeia, o que pressupõe responsabilidade da parte do sujeito quando delibera e toma uma decisão; por outro lado, “a escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que, se eu não escolher, escolho ainda” (Sartre, 1978, p. 17-18). Não é, pois, por acaso que Alberti (2010, p. 41-42) afirma que “é preciso coragem para escolher! Porque cada escolha, assim assumida como sendo de sua própria responsabilidade, rompe necessariamente com desígnios e ditames.”

As aceções acima apresentadas tornam indispensável um olhar sociológico sobre a questão da escolha. Atentando na perspetiva de Tomás de Aquino, podemos relacioná-la com o conceito de segurança ontológica de Giddens (1991), discutido na sua obra *As consequências da modernidade*, que diz respeito a um sentimento de que as coisas e os seres do mundo, incluindo as próprias pessoas e os vários papéis sociais que representam, têm uma continuidade no tempo, permitindo-nos um estado de confiança e de estabilidade. Por sua vez, isto não exclui uma dimensão de “pressão social” (Oliveira & Boveto, 2012, p. 423) que, embora ignorada em diversos momentos, é relevante na estruturação do processo de escolher. Sobre este aspeto, pessoas significativas na vida de quem escolhe, como familiares, colegas ou amigos, têm uma influência fundamental nas opções que são consideradas enquanto possíveis, fator de que falo adiante.

Por ser tão importante como estrutura social que capacita os processos de deliberação e de escolha, a linguagem entra em cena na composição dos significados das interações que estabelecemos e nos caminhos que delas surgem vistos como hipóteses de eleição. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000) a linguagem é um modo de constituir identidades e, como consequência, de compor diferenças. Sem embargo, “a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela

instabilidade” (Silva, 2000, p. 80), fruto das flexibilidades simbólicas dos enredos de produção discursiva. Berger e Luckmann (2004) concebem a linguagem como uma forma de edificar quotidianos com sentido que são acumulados a partir de experiências transferidas, quase que numa espécie de «genética social», para as gerações seguintes. Para Taylor (2010), o ator ou o agente social seleciona significados partilhados que sofrem uma articulação intersubjetiva pela linguagem. Sartre (1978, p. 19) argumenta que “a escolha é sempre uma escolha numa situação”. Portanto, escolher é uma ação socialmente situada, arquitetada e amplificada a partir de socializações múltiplas e repleto de hesitações, nunca acontecendo de maneira completamente igual entre os seres humanos (daí o seu lugar na elaboração de diferentes identidades).

Porém, ainda que a cada sujeito corresponda um processo de escolha com matizes ímpares, a escolha é sempre isso mesmo: um processo. Podemos, aliás, defini-la como um «resultado-em-processo», na medida em que se decide sobre um dado rumo tendo em conta um futuro que se almeja alcançar. Tavares (2011, p. 65) defende que a escolha é um “*processo condicionado*” [itálico original], originada, motivada e ativada por configurações culturais, económicas e políticas. Esta escolha como resultado aproxima-se da perspectiva de Lawy e Biesta (2006) da cidadania como prática que permite percecionar as consequências das participações cívicas e políticas, nomeadamente dos jovens, grupo etário que os autores enfocam. Ambas – escolha e cidadania – são movimentos, dinâmicas, quer dizer, ações que partem de mundivisões e que provocam, como foi dito, desfechos sociais nas comunidades em que se (con)vive, trazendo também resultados mais ou menos profícuos para o protagonista da escolha.

Correspondendo a escolha a um empreendimento tão multirreferenciado, revela-se pertinente identificar e substancializar aqueles fatores sobre os quais a literatura se tem debruçado mais profusamente e que considero serem os elementos mais importantes na constituição e na análise daquele processo de forma interdisciplinar: as informações disponíveis para a tomada de decisão; as expectativas que se vão criando durante a ponderação das opções; as motivações que impulsionam a escolha; e a família e grupos de pares, na qualidade de instituições sociais que são parte das vivências de quem escolhe e orientam a mesma. Estes ingredientes integram aquilo que Freitas *et al.* (2015, p. 361) apelidam uma espécie de “*eu-ideal*” [itálico original], pois (...) tratamos de escolhas relacionadas ao sujeito”.

2.1. Multifatorialidade do processo de escolha

2.1.1. A posse de informações e os modelos económicos da escolha

Muitos autores têm advogado que as opções levadas a cabo pelos indivíduos estão fundamentalmente dependentes das informações de que estes disponibilizam, pelo que a escolha se resume a uma avaliação entre os custos e os benefícios de cada alternativa e a uma ativação daquela que parece ser a mais benéfica. Ou seja, o sujeito está na plena posse de todas as informações de que necessita para escolher e “aquilo que um agente escolhe é aquilo que o agente prefere” (Tavares, 2011, p. 44), tentando reduzir ao máximo os prejuízos e aumentar os lucros o mais possível (Zey, 1998; Allingham, 1999; Hastie & Dawes, 2001).

Esta perspetiva pressupõe que as tomadas de decisão das pessoas se baseiam numa utilidade das suas escolhas. O princípio da utilidade, proposto por filósofos como Jeremy Bentham (2000) e John Stuart Mill (2005), está relacionado com uma maior felicidade para um maior número de pessoas. São uma utilidade e uma felicidade compagináveis com uma ideia hedonista de prazer e de ausência de dor em que a duração e a intensidade do prazer e da dor são tidas em consideração para definir o quão útil uma ação poderá ser (Bentham, 2000; Mill, 2005). Apesar do interesse das conceções benthamiana e milliana, devido ao seu carácter subjetivista, elas foram renegadas pelas teorias económicas mais recentes (Mateus & Mateus, 2001; Tavares, 2011). Estas favoreceram as noções de preferências/desejos e crenças/expectativas em detrimento de uma escolha alicerçada em parâmetros psicológicos. É daqui que nasce a ideia de que as escolhas são consumadas a partir de uma “informação disponível que se pressupõe perfeita e adquirida sem custos” (Tavares, 2011, p. 39), assumindo-se que são realizadas de forma independente do contexto de onde provêm (Hausman, 1992).

Alberti (2010) alerta para um efeito de *trade-off* que surge sempre que as pessoas estão numa situação de escolha. Aquilo pelo que elas irão optar acarretará um corte, uma separação das outras opções, porque não é possível eleger todas as possibilidades. Soares *et al.* (2018), partindo do caso das escolhas do futuro profissional, chegam mesmo a associar o processo de escolha a uma realidade de perda. Isto origina muitas vezes uma sensação de desconforto e de mal-estar que pode ser colmatada pelos seres humanos através da descoberta de novas vantagens na opção tomada ou, então, do recuo na opção feita e na tomada de uma nova decisão.

A metáfora económica é, destarte, o que dá conteúdo aos modelos económicos da escolha, dado que estes amiúde criticam insucessos ora do Estado, ora do mercado na produção de

políticas eficazes no aumento de conforto e de qualidade de vida dos cidadãos (Pereira, 1997). Neste sentido, o elemento mais relevante da escolha é encarado como sendo os resultados da mesma, e não o processo que a desencadeou (Zey, 1992). Todavia, menosprezar (as outr)as cambiantes da escolha seria condenar este mesmo processo a uma realidade anacrônica e quase determinista, com o sujeito a não poder escapar da solução que se lhe afigura a mais lucrativa. Como afirma Neves (2018, pp. 262, 276),

a escolha, a liberdade individual, a concorrência, a iniciativa empresarial e o livre funcionamento dos mercados sempre foram cruciais (e as principais bandeiras) no discurso neoliberal (...) [mas] a "liberdade de escolha" é uma expressão que esconde mais do que afirma.

Impõe-se, desta maneira, deter um olhar crítico relativamente a esta liberdade de escolha individual economicamente racionalizada, demonstrando o lugar de outras variáveis tal-qualmente expressivas na formação do processo de escolha.

2.1.2. As motivações e as suas potencialidades

Enquanto o acionamento das informações que um dado sujeito retém tem sido interpretado com recurso a um olhar mais economicista, a investigação das motivações como elementos da construção do processo de escolha tem um pendor predominantemente psicológico. O conceito de motivação emana da Psicologia e os vários autores que o trabalham teoricamente procuram, através dele, a compreensão e a explicação do comportamento humano (Tavares, 2011).

Papalia e Feldman (2013) defendem que a motivação permite a ativação e o direcionamento do comportamento, estando implicada na própria sobrevivência do ser humano, pelo que surge como fator de peso para o desenvolvimento psicossocial da nossa espécie. Com uma visão complementar, Vernon (1973, p. 11) afirma que “a motivação é encarada como uma espécie de força que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Neste sentido, a motivação é uma energia que norteia a ação face a uma ou mais metas definidas previamente, ocorrendo no interior do indivíduo mas sendo (também) acionada por fatores externos do contexto (Trentin & Silva, 2010).

Afirma Evans (1976, p. 23) que “a questão da motivação é a questão ‘por que’ [sic] formulada no contexto do comportamento. Interrogações desse teor podem ser feitas indefinidamente.” Portanto, para estarmos motivados a fazer alguma coisa torna-se necessário

sabermos justificar as razões que nos levam a tal conduta. Os objetivos equivalem, então, a essas fundamentações da nossa atividade, atribuindo-lhes sentido, designadamente identitário, na medida em que são concebidos na base de interações sociais (Mayo, 1975).

Podemos perguntar-nos que tipo de necessidades, desejos e ambições contribuem para a elaboração das motivações humanas. Sheth *et al.* (2001) assinalam as imprescindibilidades fisiológicas, como a carência de água e de alimentos ou, a nível emocional, a companhia em detrimento da sensação de solidão. Já Mayo (1975) indica que são as necessidades sociais, tais como as de aceitação e de amizade, as primeiras que contam na formação das motivações. Kappa *et al.* (1997) apontam igualmente para uma sensação de pertença, acrescentando-lhe a procura pela perceção de um valor próprio na qualidade de pessoa. Nuttin (1984) é da opinião que a ideia de progresso, ligada à satisfação das aspirações, à realização de projetos e à construção de planos de ação, é o que impele o indivíduo a agir. Ora, se considerarmos estes aspetos em correlação, seremos capazes de identificar na formação das motivações um elemento comum: a busca por uma relação de conforto, de agradabilidade e de concretização, consigo próprio, com os outros e mesmo com o ambiente circundante, que começa no próprio sujeito e que dele extravasa para adquirir características socioculturais.

Aliás, a partir do carácter dinâmico e de procura contínua, que dá conteúdo concetual e prático à motivação, pode ser estabelecida uma aproximação teórica à proposta de Amado (2014) e Amado e Boavida (2008) sobre o que é a educação. Todo o processo educativo implica movimento, transição, transformação, para um estado que se considera melhor porque mais aperfeiçoado e mais próximo de um desenvolvimento apontado como integral, já que integrante de dimensões espirituais, cognitivas, culturais, vocacionais, artísticas, etc. A motivação será, pois, o mecanismo, “a força propulsora” (Todorov & Moreira, 2005, p. 129) que tornará aquele desenvolvimento (mais) possível.

De acordo com Ryan e Deci (1985), Lepper (1988) e Kohn (1993), uma motivação pode ser classificada de duas formas: ela pode ser intrínseca se, por si mesma, recompensar, não sendo um subterfúgio a uma outra situação, dado que a razão para agir nasce no seio do sujeito; ou pode constituir-se como extrínseca se a(s) gratificação(ões) se encontrarem noutros fatores, sendo a ação, por isto, desencadeada na tentativa de escapar a alguma coisa vista como desagradável. Esta categorização revela-se heurística quando pretendemos estudar o processo de escolha, pois constituindo este, como temos vindo a ver, uma realidade pluralmente influenciada, conseguimos, com tal catalogação, descortinar qual a importância das causas mais

internas ou mais externas no decorrer de uma seleção das opções plausíveis e de uma decisão final.

2.1.3. As expectativas como prognósticos

Debruçarmo-nos analiticamente sobre o processo de escolha é falarmos também das expectativas que são geradas ao longo deste. Revela-se incontornável uma consideração deste elemento na interpretação das seleções que as pessoas efetuam.

A Psicologia e a Sociologia são dois domínios disciplinares que se têm interessado pelo estudo das expectativas e de como as mesmas se elaboram. No caso da primeira ciência, a expectativa pode ser vista como associada à motivação: nas palavras de Brown *et al.* (1992), por exemplo, a motivação origina uma expectativa de consecução de prazer, influenciada por experiências do passado. Bandura (1977), através da sua abordagem da aprendizagem social, também argumenta que a motivação resulta da agregação entre as expectativas individuais de concretização de um dado objetivo e a mais-valia que este aparenta trazer. Contudo, quando adentramos no campo da Sociologia, as expectativas relacionam-se muito mais com os papéis sociais que os indivíduos assumem num conjunto diverso de situações. Como afirma Ritzer (1993, p. 417), “as expectativas dos papéis têm correspondência com os [próprios] papéis que os actores individuais ocupam”. Esta visão provém da conceção estruturo-funcionalista de Parsons (1991) quando este define que, numa situação, em relação à qual os agentes sociais se posicionam e em função da qual se orientam, estes integram papéis que consubstancializam expectativas, sendo estas o que é plausível esperar que aconteça nessa situação aquando da assunção de tais papéis. Goffman (2002, p. 11), já numa visão simbólico-interacionista, compreende que “quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem”, a qual é produzida em contextos de partilhas linguísticas.

É com conhecimento das características dos outros – condição socioeconómica, orientação sexual, aptidões, valores defendidos, entre outras – que os sujeitos edificam as suas expectativas a respeito deles (Goffman, 2002). Afigura-se, dessarte, notório que o processo de elaboração de expectativas é, todo ele, permeado por relações de poder que são negociadas, tácita ou explicitamente, entre os participantes de uma dada situação, na qual a cultura através dos símbolos da linguagem se assume como crucial.

Não obstante, há também que referir que as expectativas se interligam a hesitações, receios, “impasses e sofrimentos” (Costa *et al.*, 2017, p. 106). Ao estarem subjacentes motivações, por um lado, e conflitos de domínio das situações e de poder, por outro, as metas estabelecidas pela pessoa podem não ser cumpridas, o que origina dor, dúvidas e frustração. Por outro lado ainda, a relação entre estas experiências goradas ou de sucesso também permite localizar o indivíduo no seu tempo e compreender como ele o percebe e age nele (Silva & Pereira, 2013) – ou seja, possibilita uma análise mais profunda das narrativas ontológicas e das metanarrativas (Somers & Gibson, 1996) e das conexões entre elas numa lógica articulada de sustentação e de legitimação entre as escalas macro, meso e microsocial (Magalhães & Stoer, 2007). É neste sentido, aliás, que Koselleck (2006, p. 32) afirma que a expectativa ou, nas suas palavras, o “prognóstico é um momento consciente de ação política. Ele está relacionado a eventos cujo ineditismo ele próprio libera. O tempo passa a derivar, então, do próprio prognóstico, de uma maneira continuada e imprevisivelmente previsível.”

As expectativas, em suma, proporcionam uma interpretação das motivações e, como o referem Kuh *et al.* (2005), das atitudes e dos comportamentos dos seres humanos. Não é, pois, surpreendente que estejam implicadas nos processos de escolha que os indivíduos concretizam, auxiliando os mesmos e marcando as suas trajetórias de vida.

2.1.4. Outros significativos e socializações

Considero as socializações e os outros significativos como sendo o último aspeto central a salientar no que diz respeito aos fatores influenciadores das escolhas elaboradas pelos sujeitos. Abrantes (2011, p. 122) advoga que “pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e [itálico original] tornar-se pessoa”. Os outros significativos podem ser interpretados como pessoas que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, alterando-o consequentemente em cada mediação (Berger & Luckmann, 2004). Destes outros significativos podemos destacar a família e os grupos de pares, como amigos e colegas de estudo ou de trabalho. A ênfase nestas duas dimensões dá-se não só pelo seu interesse na compreensão da temática desta dissertação, na medida em que, como veremos, está estudado que os grupos de pares e a família estabelecem uma influência relevante nas escolhas dos estudantes (Tavares, 2011; Santos, 2005), como pela sua própria riqueza concetual.

Começamos pela instituição familiar. No Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Crianças, do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNICEF, 2019, p. 5), é referido que a família é o (...) “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros”. Ainda que reconheça que a família tem sofrido muitas transformações sociais ao longo das últimas décadas e dos últimos séculos, Giddens (2003) assinala a sua importância na modelação das nossas relações sociais e das dimensões mais íntimas das nossas vidas. No caso das crianças e dos jovens, por exemplo, Alberti (2010) defende que os pais “são suportes imprescindíveis (...) no exercício de suas escolhas, por constituírem suas referências primárias.” De outro ponto de vista, estas escolhas podem mesmo modificar a relação dos jovens com a sua família (Gondim *et al.*, 2016; Ruppanner & Huffman, 2014), o que traz implicações nas suas esferas social e biológica. Todavia, para qualquer ser humano, de idade mais ou menos avançada, a família deve ser encarada como um elemento privilegiado na análise das escolhas individuais e, como tal, nas produções de práticas, subjetividades, mundivisões e biografias/identidades (Abrantes, 2011; Berger & Luckmann, 2004).

No que aos grupos de pares diz respeito, podemos defini-los como fatores de socialização, de integração e de amadurecimento extrafamiliares (Blos, 1996), os quais são deveras relevantes quando falamos de indivíduos em idades mais precoces ou púberes. Tomando novamente o exemplo dos jovens, há que salientar um artigo de José Machado Pais (1990) com o título *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. Afirmo o autor que “(...) as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de partilhar” (Pais, 1990, p. 140). A partir deste exemplo, é possível perceber que os grupos de pares partilham significados e condutas que consignam sentido à vida do sujeito, quer na sua existência grupal, quer na sua própria individualidade, sendo construídos ativamente pelos próprios membros do grupo (Gouveia, 1995).

Se por um lado, para algumas decisões, os grupos de pares são cruciais no desencadeamento das mesmas, existem outros momentos em que a família adquire maior relevância nos processos de escolha. Por exemplo, Tomé *et al.* (2011) afirmam que os grupos de pares atingem o seu auge influenciador a partir da altura que um jovem começa a despender um menor tempo em experiências com os pais, o que significa que nessa fase o papel destes pode tornar-se menos marcante que o daqueles grupos; em contrapartida, Santos (2005), numa pesquisa que tinha

como objetivo compreender como os jovens percebiam a influência da família e dos pares na sua escolha profissional, concluiu que aqueles tendem a procurar primeiro o apoio familiar na hora de selecionar um ofício. Sem embargo, ao invés de perspetivar estas duas dimensões da vida do sujeito como antitéticas, revela-se mais profícuo, no plano teórico, analisá-las como influências que se conjugam e que apresentam, no que concerne às escolhas dos jovens e, particularmente, dos jovens estudantes, um influxo estrutural.

3. Bem-estar: ampliando o conceito

O processo de escolher, motivado por uma energia ou esforço na conquista de objetivos delineados, baseado em informações que o indivíduo tem à disposição, influenciado por outros significativos como a família e os grupos de pares e gerador de expectativas múltiplas no atributo de prognósticos do que se intenta alcançar, ocorre numa base de procura de satisfação e de realização pessoal como também, e frequentemente, coletiva. Se a própria escolha implica, como referi, perdas para a pessoa, dado que elimina possibilidades anteriormente consideradas, ela representa também uma oportunidade para o sujeito, que fica mais próximo de atingir as suas metas. Assim, a seleção de alguma coisa tem indissociável uma dimensão de futuro, particularmente um futuro como horizonte de esperanças, de aspirações, de êxitos e de crescimento em vários âmbitos, dado que “o conceito de escolha está diretamente relacionado tanto com o desenvolvimento intelectual de cada ser humano, quanto com sua ação na sociedade” (Oliveira & Boveto, 2012, p. 424). Proponho, neste sentido, denominar esse futuro e esse horizonte a partir do conceito de *bem-estar*.

Poderemos colocar a questão sobre as razões e, até, as vantagens de interligarmos esta noção teórica de bem-estar com motivações, expectativas, informações e socializações das pessoas. Ou, dito de outra forma, onde se encaixa aquele conceito em trajetórias e cosmovisões de indivíduos que optam de acordo com aqueles itens e como é que ele permite compreendê-los de um modo mais profundo. Ora, o bem-estar surge como uma palavra-chave no sentido de compreender as estruturações e as individualizações (Giddens, 2000) que ocorrem num século XXI em contínuas e repentinas transformações profundas (Giddens, 1991; Bauman, 2004). Em primeiro lugar, porque o bem-estar, interpretado, explicitado e debatido como uma ideia genérica de uma vida satisfatória, saudável, plena, manifesta-se em múltiplas interações quotidianas que são marcadas por aquilo que Macedo (2018) batizaria de *vozes dos agentes*

sociais, nas quais se encontram plasmados experiências e desejos. Falar de bem-estar é, pois, falar de voz(es), de vontades, de componentes que motivam, que originam expectativa e que in/enformam as ações e, dentro destas, as escolhas pessoais, a fim de que os sujeitos consigam alcançar um devir de prosperidade. Ter esta premissa em consideração significa contextualizar o bem-estar, percebendo-o como um recurso (investigativo e relativo à vida de todos os dias) heurístico face a um paradigma societal em que vinga a liberdade individual como valor universal e como projeto de vida (Beck, 2003). Porém, admitindo esta premissa da individualização neoliberal das “vidas vividas e as vidas contadas” (Bauman, 2012), é incontornável sobressair a diferença entre este processo e o de individuação, que Bauman (2012) reconhece como sendo a assunção explícita pelo indivíduo do controlo sobre as suas próprias decisões, “a transformação do homem [e da mulher] em indivíduo, a possibilidade de ele/[a] enunciar-se como *ego* salientando-se e demarcando-se de uma dada comunidade” (Mateus, 2011, p. 99–100). Giddens (1991) também discute esta questão da individuação, no âmbito do projeto da modernidade reflexiva, em que os indivíduos se veem confrontados com inúmeras possibilidades e têm de tomar decisões de forma constante, sendo, portanto, incentivados a espoletar a sua agência.

É envolto em individualizações e individuações que o sujeito identifica ativamente onde quer chegar e os modos de atingir o seu bem-estar. Sem embargo, neste paradigma também não podem ser esquecidas as entidades mais grupais e as mais macrosociais que norteiam os passos de cada um de nós e que lhes conferem sentido. Essas esferas do social estão relacionadas com as estruturas (Giddens, 2000) mobilizadoras e influenciadoras da ação dos sujeitos, como sejam a conjuntura económica, o sistema educativo ou os desenvolvimentos tecnológicos ou ambientais, mas também com as socializações mais duradouras com terceiros, em que se destacam os familiares, os amigos e os colegas.

Portanto, se individualização e socialização constituem processos inextrincáveis (Elias, 1983), o bem-estar torna-se uma realidade complexa, com potencial explicativo das atitudes e comportamentos humanos e que não pode ser devidamente clarificada sem o pequeno e o grande ângulos sociais (e sociológicos) de análise. Talvez seja devido a esta complexidade que discutir a noção de bem-estar implica confrontarmo-nos com um conjunto de lacunas teóricas, o que frequentemente dificulta a operacionalização deste conceito. Nico e Alves (2017, p. 96) afirmam que “apesar da sua relevância estratégica para a implementação de políticas sociais e do interesse gerado junto de segmentos da comunidade académica, não há ainda uma definição

única e consolidada do conceito de bem-estar.” Rees *et al.* (2010) acrescentam que no mundo científico o termo bem-estar é empregue de um modo abrangente, referindo-se à forma como os indivíduos avaliam a sua qualidade de vida.

Diversas pesquisas têm fortalecido este conceito do ponto de vista psicológico e da saúde, através de estudos com amostras e da utilização de indicadores quantitativos. No entanto, não obstante a pertinência destas investigações, elas não deixam de contribuir para fixar o significado (Magalhães & Veiga, 2015) de bem-estar nas suas áreas de interesse, isto é, a Psicologia, a Saúde e as suas subdisciplinas. O que almejo neste capítulo é, primeiramente, apresentar os contributos destas áreas para a definição do conceito de bem-estar, mas, depois, ampliar estas conceções eminentemente psicologizantes em prol da maior consistência analítica do bem-estar, perspetivando-o como uma noção na qual dimensões associadas ao económico, ao político, ao educativo e ao ambiental façam sentido e uma abordagem mais qualitativa possa ser integrada.

3.1. As definições psicológicas e da saúde de bem-estar

Os estudos de bem-estar têm-se concentrado na conceção de *bem-estar subjetivo*, opondo-o muitas vezes à de *bem-estar psicológico* (Novo, 2003). O primeiro pode ser definido como detendo uma dimensão epicurista ou hedónica (Ryan & Deci, 2001), integrando aspetos ligados à satisfação com a vida e ao afeto (Novo, 2003), à realização corporal e pessoal (Leandro & Leandro, 2015) e ao ajuste e integração social (Fabrín & Mansao, 2014). Neste sentido, acaba por existir um certo consenso na academia de que o conceito de bem-estar:

é composto por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de Satisfação com a Vida – em termos globais ou específicos – e uma dimensão emocional, positiva ou negativa – expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através das emoções (Galinha & Ribeiro, 2005).

Já o bem-estar psicológico, com uma base racionalista, aristotélica ou eudemonista (Ryan & Deci, 2001), está associado à autoestima (Pereira *et al.*, 2017), à aceitação de si mesmo, a uma autonomia para agir, a um controlo sobre o meio em que se encontra, a relações positivas com os outros e a um desenvolvimento pessoal apoiado em propósitos de vida (Novo, 2003). Sem embargo destas diferenciações entre bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, o bem-

estar, na Psicologia, é fundamentalmente utilizado para se referir a uma “saúde (...) libertadora” (Leandro & Leandro, 2015, p. 80), ou seja, para propiciar ao sujeito uma avaliação de si mesmo, da sua dedicação, do seu controlo, do seu júbilo, quando muito, do seu agrado e da sua satisfação na relação com outros seres vivos humanos, estando estes num segundo plano, numa perspetiva de que “somos protagonistas da nossa história” (Rosa, 2021, s/p.).

A Psicologia designada Positiva é quem tem assumido o papel de destaque na investigação sobre o bem-estar (subjetivo). De acordo com Ramos e Ramos (2004), a Psicologia Positiva consiste numa reflexão e numa interpelação de matriz psicológica do ser humano num sentido total. Contudo, num sentido mais restrito, os autores deste campo disciplinar assumem que, na referência ao bem-estar, as sensações de prazer e de alegria constituem fatores de proteção, proporcionando “competências e habilidades pessoais de saúde” (Fabrin & Mansao, 2014, p. 30). Estas permitem um equilíbrio entre emoções e afetos positivos e negativos (Fabrin & Mansao, 2014), potenciando também, nas palavras de Neri (2002), uma evolução emocional e cognitiva e uma maior qualidade de vida. Dá-se, então, que o bem-estar (subjetivo) é uma dimensão benéfica quando falamos da saúde (Galinha & Ribeiro, 2005).

A apreensão dos estados cognitivos e emocionais do ser humano para a compreensão do seu bem-estar traz ao de cima uma tradição da Psicologia que diz respeito ao emprego de métodos e técnicas de cariz quantitativo. Seleções de Amostras e aplicações de Questionários com Escalas de Afetos Positivos e Negativos Zanon (EAZ) (Fabrin & Mansao, 2014), de Escalas de Bem-estar Subjetivo, de Regressões Lineares Múltiplas e de Comparações entre Grupos (Scorsolini-Comin *et al.*, 2016) são procedimentos correntes nos estudos da Psicologia sobre as questões do bem-estar. Através de tais metodologias, os autores chegam a conclusões que, pelo menos aparentemente, surgem como taxativas naquilo que pretendem demonstrar. Vejamos exemplos de pesquisas quantitativas da avaliação do bem-estar.

No domínio do desporto, Dias *et al.* (2008) analisaram as associações entre a prática estudantil de desporto por jovens universitários e a maneira como estes se percebiam a si mesmos e as suas vidas. Com uma amostra de 2284 estudantes, entre os 18 e os 30 anos, que preencheram um questionário relacionado com a prática desportiva e outras escalas de felicidade e de satisfação, os investigadores chegaram a duas conclusões: por um lado, indivíduos com maior confiança física e que avaliam a sua vida mais positivamente praticam desporto com maior regularidade; por outro, aqueles que têm uma menor autoestima e uma autoperceção de menor força física também possuem uma maior prática desportiva. Num

registro intermédio localizam-se aqueles que têm uma confiança física e um nível de autoestima considerados medianos. Na mesma área disciplinar, Silva (2017) procurou, em pessoas entre os 18 e os 72 anos e que frequentam o ginásio, uma correlação existente entre exercício físico e bem-estar subjetivo, recorrendo a escalas de satisfação com a vida e de afeto positivo e negativo. Concluiu, a partir de uma participação bem mais modesta de 396 inquiridos, que os praticantes mais regulares de exercício no ginásio evidenciam níveis de bem-estar subjetivo significativamente superiores à média, não existindo, porém, grandes diferenças ao nível da idade e do sexo.

Scorsolini-Comin *et al.* (2016) realizaram um estudo em que o objetivo foi perceber os fatores que se encontram associados ao bem-estar subjetivo entre pessoas casadas e pessoas solteiras. Numa amostra de 374 indivíduos, divididos em três grupos (solteiros que não namoram, solteiros que namoram e casados), foram utilizados os instrumentos da escala de bem-estar subjetivo, do questionário de conjugalidade dos pais e da escala fatorial de satisfação com o relacionamento de casal. Os autores compreenderam que existe uma ligação entre atração física, sexualidade e bem-estar subjetivo no que concerne aos casados, sendo que, no caso da percepção da conjugalidade dos pais, esta pode ser afetada pela experiência conjugal do próprio sujeito. No entanto, também admitem que se revelam necessárias outras pesquisas no sentido de dar um maior suporte às conclusões obtidas.

Rumando às investigações que trabalharam as questões académicas e educativas, que neste contexto de pesquisa possuem maior interesse, há que salientar alguns estudos, como os de Dela Coleta e Dela Coleta (2006), Pereira *et al.* (2017), Fabrin e Mansao (2014) e Moutinho *et al.* (2019). Num estudo que pretendia determinar índices de bem-estar e de felicidade e as suas relações com o comportamento académico, Dela Coleta e Dela Coleta (2006) compuseram uma amostra de 252 estudantes universitários finalistas nos respetivos cursos e de distintas instituições de ensino superior. Aplicando um questionário que incluiu dados biográficos e escalas, procuraram analisar sentimentos de satisfação, bem-estar subjetivo e felicidade e concluíram que, de um modo geral, os estudantes se mostraram satisfeitos com a faculdade e o seu rendimento académico, embora ligeiramente preocupados com as incertezas do futuro relativas ao sucesso profissional. Pereira *et al.* (2017) compararam estudantes de Psicologia e de Desporto quanto ao bem-estar psicológico e autoestima, chegando à conclusão, a partir de um total de 126 indivíduos equilibradamente distribuídos em termos de género, de que, por um lado, não existem diferenças estatisticamente significantes nestas dimensões entre os indivíduos

dos dois cursos e, por outro, que conhecimentos na área do exercício físico e da saúde mental auxiliam a promoção do bem-estar psicológico. Fabrin e Mansao (2014) intentaram estabelecer correlações entre bem-estar subjetivo e desempenho académico, enfocando designadamente este desempenho e as crenças de autoeficácia profissional. A partir de uma amostra de 131 estudantes e do recurso à EAZ e à verificação do desempenho académico através da média geral dos alunos nos últimos dois semestres, as autoras apontaram para a inexistência de ligações entre as médias das notas e o bem-estar subjetivo. Já Moutinho *et al.* (2019) exploraram a relação entre felicidade, inteligência emocional e *flow*² e o bem-estar subjetivo e desempenho académico de estudantes universitários. A amostra, predominantemente feminina, foi formada por 215 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos, de diferentes cursos e utilizou-se escalas de autorrelato. Os resultados indicaram correlações positivas entre o desempenho académico, o bem-estar e variáveis consideradas positivas, isto é, relacionadas à ausência de sofrimento, sendo que o *flow* revelou-se a variável com maior poder de predição relativamente ao desempenho académico.

3.2. Olhar crítico sobre o bem-estar: apresentação de outras visões e incorporação de novas dimensões

Para compreendermos o bem-estar como uma realidade associada a uma ação de procura – de melhores condições de vida num ou mais aspetos – manifesta-se imprescindível alargarmos os seus elementos de concetualização. Tais dimensões possibilitam não somente que olhemos as questões da saúde, incluindo as psíquicas, de outra forma como que atentemos noutros ângulos que, em conjunto, atuam na formação das escolhas e das identidades dos sujeitos.

Referi acima que o bem-estar se encontra interligado com o nosso desenvolvimento intelectual e psicossocial. Todavia, há que salientar que o bem-estar está, também, intimamente conectado com o desenvolvimento da sociedade e do mundo, o que lhe confere um teor mais sociológico. Segundo McGregor *et al.* (2014), o bem-estar sofre implicações das crises que afetam a humanidade, nomeadamente aquelas que dizem respeito a dimensões económico-financeiras, às alterações climáticas, aos conflitos bélicos e às instabilidades de origem política,

² De acordo com Csikszentmihalyi (1990), *flow* consiste na completa envolvimento numa atividade e o sentimento agradável que essa envolvimento proporciona, ao ponto de não haver percepção da passagem do tempo.

as quais são fruto da globalização intensa (Giddens, 2003), da complexidade e dos múltiplos riscos (Beck, 2011) que caracterizam os contextos de vivência contemporâneos.

A este nível, torna-se legítima uma crítica a uma noção psychologizante de bem-estar. Como também foi salientado, a OMS (WHO, 2001) reclama uma definição de saúde em que a psique do indivíduo é tão importante quanto a sua condição física e social. Mesmo criticando esta conceção de saúde por defender que um estado de bem-estar total é algo que não existe e que este bem-estar é diferente de pessoa para pessoa, Dejours (1986) é da opinião que a saúde deve ser percebida como a dimensão humana indispensável para que o indivíduo escolha e teça os seus planos de vida, envolvendo-se com o mundo e criando conexões com ele. Leandro & Leandro (2015, p. 86) argumentam na mesma direção, defendendo as terapêuticas e

(...) as técnicas de cuidados e de cura [que] assentam exatamente num princípio oposto à noção de sujeito conflitual: procuram multiplicar as capacidades de bem-estar das pessoas como contraponto às dificuldades do viver, procurando usufruir de uma vida plena de forma mais autêntica.

Tendo em conta estes pontos de vista, o bem-estar associado às questões de saúde é muito mais do que um mero estado anímico ou um humor, ainda que prolongado no tempo. Recorrendo novamente às palavras da OMS (WHO, 2001, p. 14), que neste caso se refere às perturbações do foro mental, esta organização defende que elas “(...) podem causar deficiências graves e permanentes, incluindo uma incapacidade de trabalhar. Se não houver apoio social suficiente, o que é frequentemente o caso nos países em desenvolvimento sem agências de assistência social organizadas, o empobrecimento desenvolve-se rapidamente.” Argumenta ainda, na linha de McGregor *et al.*, que, “por exemplo, a guerra e o conflito podem destruir as economias nacionais e os sistemas de saúde e bem-estar, e podem traumatizar populações inteiras” (WHO, 2001, p. 101). Assoma-se, pois, insensato que não consideremos o bem-estar como uma noção que depende de níveis de capital social, de redes sociais de apoio ou do grau de desenvolvimento de um país como um todo, os quais devem ser avaliados a partir de diversos parâmetros. Sendo o bem-estar respeitante à vida de cada indivíduo, ele é inextricável desta configuração mais coletiva ou comunitária.

Para consolidar aquilo que estou a defender, foquemo-nos num olhar mais político na análise do bem-estar. Tal como é fundamental libertar o bem-estar das amarras de uma noção puramente psicológica e individualizante ou mesmo de uma conceção de saúde *tout court*, portanto, que ignora outros fatores do social, Kerstenetzky e Kerstenetzky (2015) afirmam que

o bem-estar não pode ser somente interpretado à luz de uma perspectiva economicista da sociedade. Para isso, sugerem o entendimento das ligações históricas entre o bem-estar, o Estado e as políticas públicas. A palavra “bem-estar” encontra-se muito associada à noção de Estado Social de Bem-estar, também conhecido como Estado-Providência, que nos transporta para uma visão da cidadania social como possibilitadora da autonomização do acesso a dinheiro, bens e serviços. Assim, o Estado Social de Bem-estar é aquele que potencialmente promove a segurança económica, educativa, da saúde e da habitação, potencializando, em simultâneo, as liberdades políticas, as participações cívicas e a vitalidade do estado democrático. Noutros termos, estas consistem em liberdades reais que incluem

(...) aspectos de oportunidade e de agência: requerem condições sociais que permitam às pessoas tomar decisões autónomas a respeito de planos de vida, inclusive por meio da participação em decisões coletivas que afetam seus planos, e seguir o planejado. (...) Políticas de desenvolvimento deveriam tratar de criar e sustentar suas precondições [as precondições da liberdade], e o produto *per capita* não seria o único fator importante. (Kerstenetzky & Kerstenetzky, 2015, p. 597)

O bem-estar não representa, então, uma exclusiva satisfação emocional ou um sentimento percebido enquanto favorável ou agradável: falamos de um bem-estar que consiste também em desenvolvimento, sendo, por isso, liberdade, e que representa liberdade porque é desenvolvimento. Amartya Sen (2007) é um dos autores, aliás, que preconiza de forma exímia esta conexão, proclamando que as liberdades são determinantes – e determinadas – para as/pelas disposições sociais e económicas e para os/pelos direitos civis. Bem-estar, visto aqui com as vocações política e socioeconómica, equivale, por tudo isto, em ser livre, em poder escolher, em poder participar, em mobilizar-se socialmente, em atingir um grau de comodidade económica e/ou de satisfação laboral e em assumir uma condição de cidadania abrangente [ser cidadãos “aqui-e-agora” (Menezes, 2020, s/p.)].

Esta questão da ligação entre a produção e a prática da cidadania e da política em geral e a liberdade também nos possibilita estabelecer um bem-estar educativo, que aqui me interessa diretamente. Paulo Freire (1989) defende que uma sociedade onde todos participem no bem-estar de cada um tem de ser uma entidade que providencie uma educação libertadora. Recorrendo a um exemplo – a leitura e a sua capacidade alfabetizadora – advoga que

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo

educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, (...) uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (Freire, 1989, p. 15)

A educação e o bem-estar que ela proporciona são políticos (e a política é educativa), tanto mais quanto a sua promoção surge patente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), consagrados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os ODS são um horizonte de procura por um futuro considerado como melhor: “A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes” (ONU, 2021, s/p.), incrementando o bem-estar social e individual. A *Educação de Qualidade* aparece em quarto lugar e pretende garantir um ensino livre, igualitário e competente, melhores cuidados pré-escolares e um acesso ao ensino superior mais inclusivo. Com esta e outras metas, a ONU reclama por um trabalho que tem de ser feito a nível local, nacional e internacional, de modo a proporcionar um maior bem-estar educativo. Tal trabalho também deve passar pela valorização da aquisição e transmissão do conhecimento enquanto ferramenta catalisadora da inclusão social, logo, do bem-estar entre pessoas e grupos. Em contrapartida, Alcantara *et al.* (2019) alertam para estudos que têm sido feitos relacionados com a influência familiar, comunitária e escolar, nomeadamente a integração, a participação e a violência nessas esferas, que condicionam o bem-estar do indivíduo e dos outros, mostrando que a exclusão social e a inclusão social existem sempre em mútua dinâmica (Stoer *et al.*, 2004), incluindo no mundo educativo.

Existe ainda uma dimensão de bem-estar que gostaria de salientar, dados os tempos que vivemos de acelerada transformação social, por um lado, mas de “transição para uma verdadeira economia verde” (Vaz, 2016, p. 94), por outro: a ambiental. Nas sociedades hodiernas, indivíduos e grupos agregam-se em movimentos cujo principal propósito é o alcançar de um desenvolvimento sustentável que proporcione comodidade e proteção climáticas e sociais às gerações do presente e do futuro – uma realidade de vocação simultaneamente individual e política que Sofia Guedes Vaz (2016) designa de cidadania ambiental. “Com o crescimento das metrópoles, as consequências negativas sobre o meio ambiente e sobre a população têm-se intensificado, fazendo com que a qualidade de vida, o bem-estar e a felicidade sejam cada vez

mais precários” (Ferentz *et al.*, 2020, p. 175), o que implica descortinar os impactos da ação antrópica e estruturar políticas públicas que salvaguardem a vida dos ecossistemas. Como defende Amélia Martins-Loução (2021, p. 94),

a valorização de serviços [naturais e culturais destes ecossistemas] que prestam conforto humano é um motivador poderoso para abordar questões de planeamento urbano, despertar sensibilidade para com a biodiversidade e obter apoio da sociedade nas estratégias de conservação da natureza”.

Destarte, o bem-estar ligado à proteção ambiental permite-nos entender o ambiente como fonte e símbolo de mobilização, pois a sua procura é promotora da luta por uma escolha intra e intergeracional do futuro do mundo.

Atentando no bem-estar em termos globais, podemos sistematizar as suas dimensões e elementos a partir da seguinte apresentação tabular (tabela 1), onde se encontram as cinco dimensões de bem-estar compostas por variados elementos:

TABELA 1

Dimensões e elementos do conceito de bem-estar global

Subjetivo/Psicológico	de Saúde	Político e Socioeconómico	Educativo	de Proteção Ambiental
-Satisfação com a vida -Afeto e emoções positivas -Autoeficácia -Desempenho -Realização corporal e pessoal -Integração social -Aceitação de si mesmo -Autonomia para agir -Controlo sobre o meio -Relações positivas com os outros -Desenvolvimento pessoal	-Conforto físico, psicológico e social/comunitário -Perceção de maior autocontrolo perante eventos traumatizantes (ex: guerras)	-Autonomia de acesso a dinheiro, bens e serviços -Segurança económica e satisfação laboral -Direitos e liberdades políticas -Participações políticas e cidadãos/Produção de cidadania	-Libertação e inclusão social a partir da educação -Integração/inclusão familiar e comunitária	-Intervenção social em prol da proteção ambiental e da valorização dos ecossistemas e seus serviços -Liberdade de luta e de escolha por um desenvolvimento sustentável

Fonte: produção própria

A descrição destes múltiplos enfoques do bem-estar, com os elementos respeitantes, traz ao de cima a vantagem de ampliar este conceito, observando-o em aspetos da prática e da vida social, como sejam a luta, a opção, a mobilização ou a participação. Neste sentido, a um nível de análise mais abrangente, o bem-estar pode ser interpretado, depreendido e fundamentado a partir de três eixos analíticos que englobam aquelas cinco dimensões:

- i) O **desenvolvimento subjetivo e condição sanitária**, que compreende sobretudo o bem-estar psicológico/subjetivo e o bem-estar de saúde;
- ii) A **segurança económica e política**, que incorpora o bem-estar político e socioeconómico;
- iii) A **inclusão e participação cidadãos**, que alberga o bem-estar educativo e o bem-estar de proteção ambiental, espécies particulares de bem-estar político com relativa autonomia e profundidade analítica.

Tais eixos permitem retirar o bem-estar de uma clausura psychologizante ou até mesmo economicista, uma vez que os sentimentos e os rendimentos são tão importantes quanto a possibilidade e a capacidade de intervir na sociedade e de ser incluído. A esquematização **eixos**

→ **dimensões** → **elementos**, em que as setas significam «contêm», permitem que aprofundemos a discussão sobre o bem-estar, bem como operacionalizar o conceito na presença de relatos de diferentes sujeitos que, a partir daqueles testemunhos, revelarão distintas e/ou semelhantes apreciações da importância relativa que determinado eixo, dimensão ou elemento têm ou tiveram numa escolha a efetuar ou já realizada.

Esta ordenação amplia o bem-estar ao ponto de o encarar como sendo dotado de outras dimensões para além da psicológica ou da económica também possibilita dois outros feitos. Por um lado, torna plausível uma configuração do bem-estar conectada com o futuro, e não apenas com o presente. Se o bem-estar é e permite liberdade e se é e depende de escolhas, reconhecê-lo apenas no agora é limitá-lo, retirando-lhe capacidade operacional e prática. Se “as escolhas individuais são importantes na medida em que projetam ações que vão causar efeitos que atingem outros, além do próprio indivíduo” (Oliveira & Boveto, 2012, p. 428), o bem-estar dos sujeitos estará adstrito às variadas consequências dessas ações.

Por outro lado, a citada proposta esquemática consiste, de certo modo, num apelo a uma medição – ou melhor, apreensão – do bem-estar que não se aprisione à lógica da abordagem quantitativa. Ryan e Deci (2001) questionam-se se o bem-estar deve ser medido através de critérios objetivos (como os rendimentos e os alojamentos familiares e o aproveitamento escolar) ou de critérios subjetivos (a partir de escalas de satisfação com a vida). Como já se viu, esta segunda dimensão, a mais subjetiva, tende a ser a mais privilegiada nas áreas da Psicologia e da Saúde. Porém, Alcantara *et al.* (2019) e Carvalho (2021) são claros nesse aspeto: o bem-estar é afetado não unicamente por disposições psicológicas assim como pelos contextos em que nos relacionamos. Toda a argumentação desta secção pretende fundamentar a interpretação do bem-estar nesse sentido, ou seja, numa aceção ecológica, global – como diriam Galinha e Ribeiro (2005), mesmo vindos da tradição da Psicologia – de bem-estar, na qual múltiplos fatores internos e externos tenham validade científica e prática; e para que o bem-estar seja sinónimo não só de números como também de discursos e ações, e não apenas de um estado como de um movimento, o momento presente e o futuro como o horizonte das possibilidades e do processo de escolha.

4. Acesso ao ensino superior, estudantes e escolhas

4.1. A contextualização da problemática do acesso

Se destaquei o papel medular da relação entre o bem-estar e o acesso ao ensino superior, discutindo o primeiro nas suas genealogia e multidimensionalidade, revela-se igualmente pertinente enquadrar, sociohistórica e educativamente, a problemática daquele acesso. Acima mencionei que este processo atravessou, no contexto português, três períodos distintos que possibilitaram igualmente a criação de políticas educativas para o desenvolvimento do sistema de ensino superior. Importa, neste momento, explicitar esses períodos.

No concernente ao primeiro período, «Mais é melhor» – de 1974 até meados da década de 1990 – é possível destacar um conjunto de subperíodos que expõem concretizações políticas específicas relativamente ao acesso e desenvolvimento do ensino superior:

- N' "O Período Revolucionário: Em busca da igualdade" (Magalhães *et al.*, 2009, p. 36) ocorre uma abertura do sistema de ensino superior e foi solicitado às universidades a participação na resolução de problemas nacionais e apoio aos serviços públicos, numa lógica de ideologia socialista que conjugava razões económicas com, principalmente, a rutura com o regime de ditadura anterior (Magalhães, 2004). Regista-se também um aumento das inscrições e surgem as primeiras dificuldades em acomodar esta procura e expandir o sistema, destacando-se um problema particular de excesso de entradas nos cursos de Medicina e Medicina Veterinária, em 1976 (que se justifica pelo prestígio e capital social adquiridos com a profissão de médico), para os quais foi estabelecido um regime de *numerus clausus* (Magalhães *et al.*, 2009). No entanto, como os estudantes começaram a desviar-se intensamente para programas curriculares relacionados com ciências biológicas e farmacêuticas, o *numerus clausus* estendeu-se a todos os programas de estudo em 1977. Emerge, portanto, um dilema que se pauta pela defesa da igualdade de acesso ao ensino superior para todos e, ao mesmo tempo, pela necessidade de restringir tal acesso devido à escassez de recursos humanos, técnicos e de infraestruturas.
- Já n' "O "Período de Normalização": Controlado "mais é melhor" e a supervisão do Banco Mundial" (Magalhães *et al.*, 2009, p. 37), é aprovada uma nova Constituição enformadapor ideais socialistas, em 1976, e, dez anos depois, Portugal entra na

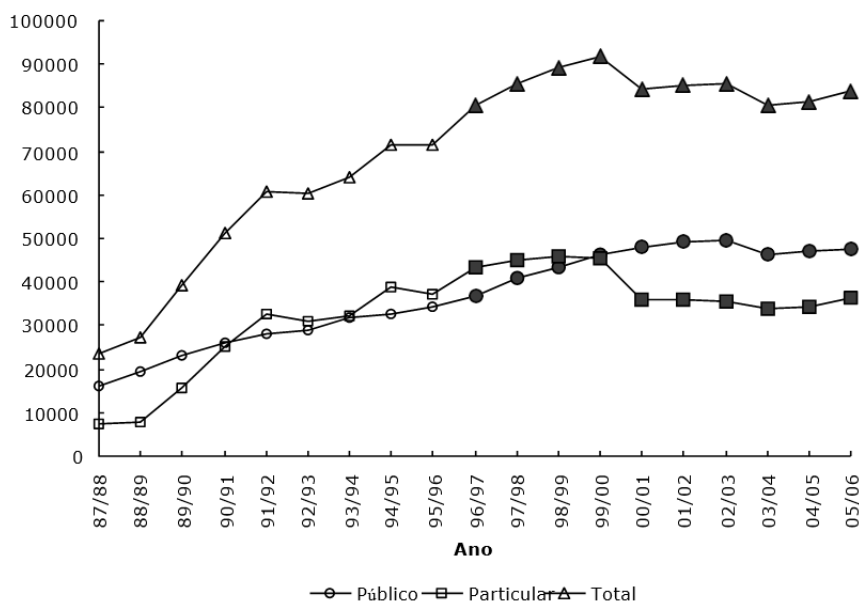
Comunidade Económica Europeia (CEE), sendo que, em 1989, é realizada a “2.^a Revisão Constitucional que deu maior abertura ao sistema económico, nomeadamente terminando com o princípio da irreversibilidade das nacionalizações diretamente efetuadas após o 25 de Abril de 1974” (Assembleia da República, 2021, s/p.). É nesta altura também que o Banco Mundial (BM), com uma visão mais social-democrata e de *realpolitik* articulada com a perspetiva do Fundo Monetário Internacional (FMI) (Magalhães, 2004), sugere orientações no que concerne à oferta excessiva de diplomados universitários que acabaria por levar ao seu desemprego, elaborando uma recomendação que, no fundo, vem propor uma contenção da expansão das inscrições e um «melhor uso» e gestão do sistema (Magalhães *et al.*, 2009). Entre 1977 e 1981 é promovida uma política consistente com objetivos de criação de uma rede de politécnicos, “mais próxima do mercado de trabalho” (Jezine *et al.*, 2011, p. 66), devido i) à escassez de mão de obra em áreas como a tecnologia, os serviços e a formação de professores e ii) às novas exigências da economia, uma economia de globalização em que Portugal também se situava. Em simultâneo, surgem, em rápido crescimento, as instituições privadas – a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 permitiu que o ensino superior viesse “(...) a ser ‘pasto’ da iniciativa privada, por iniciativa de um governo de centro-direita que iniciou o processo de privatização do ensino superior no país” (Cabrito, 2005, p. 457). Tudo isto se consolida, portanto, num estabelecimento de um sistema binário (universidades e politécnicos), na criação das primeiras instituições privadas e na aproximação aos modos de regulação da Europa Ocidental.

- Finalmente, n’ “O Período Incontrolado “*Mais é melhor*”: 1987-1997” (Magalhães *et al.*, 2009, p. 38), é anotado um rápido incremento das inscrições, sobretudo devido à expansão dos politécnicos públicos e do setor privado; ao mesmo tempo, o Ministro Roberto Carneiro (no Governo entre 1987 e 1991) autoriza o funcionamento de um grande número de instituições privadas e decide, em 1989, que os exames de admissão sejam apenas utilizados para ordenar estudantes num concurso nacional de vagas, sem quaisquer notas mínimas exigidas. A procura por programas curriculares é, pois, estimulada e acaba por ser gerado um mercado para o setor privado – em 1991-1992 as instituições particulares já ofereciam mais vagas que as públicas (Magalhães *et al.*, 2009), conforme observável no gráfico 1 – aliviando a pressão sobre o setor público. A divisão binária entre universidades e politécnicos continua como central passados vinte

anos da sua criação e, em 1997, Marçal Grilo propõe uma alteração à LBSE de 1986 que passa a autorizar os politécnicos a atribuir o grau de Licenciado. Neste sentido, os *veto*res *políticos* que estruturavam a dinâmica «Mais é melhor» alteram-se: da procura da igualdade passamos para a ‘simpatia’ pelo mercado, em que o sistema de massas é atingido em praticamente duas décadas e com uma coorte etária inscrita de mais de 40% (Magalhães *et al.*, 2009).

GRÁFICO 1

Número de vagas no ensino superior entre os anos letivos de 1987/1988 e 2005/2006 (Público, Particular e Total), em Portugal



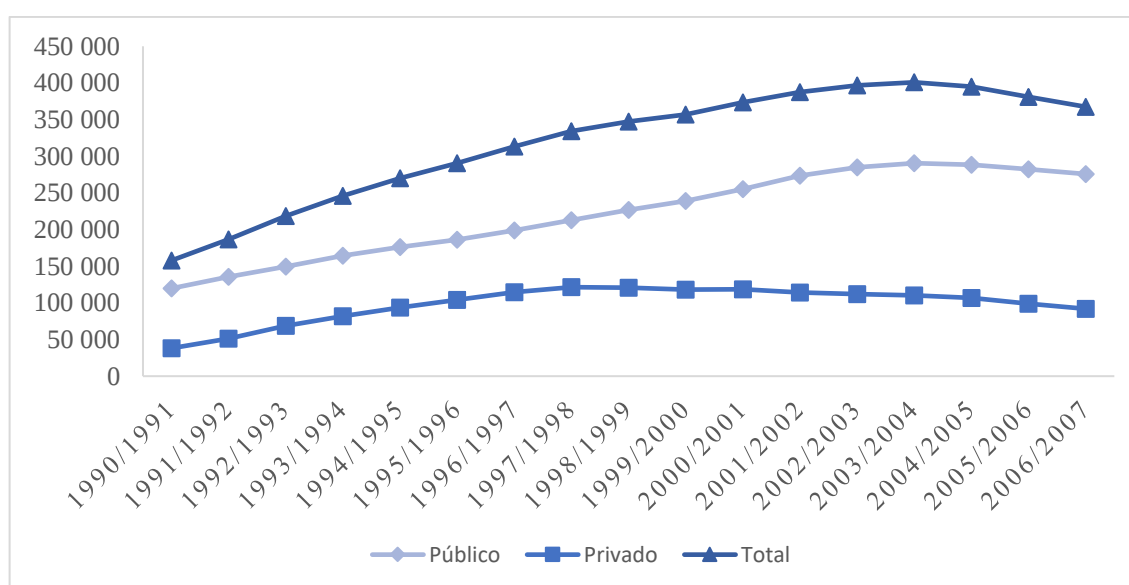
Fonte: Observatório de Ciência e Ensino Superior (OCES) (2005)

Quando analisamos o segundo período, «Mais torna-se um problema» – de meados da década de 1990 até 2005/2006 – percebemos que a quantidade deixa de ser um sinónimo de qualidade, já que da ideia da expansão seguimos para a ideia da consolidação. Neste período, ocorre um primeiro declínio no número de inscritos – inicialmente, em 1998-1999, no setor privado, e a partir de 2004-2005 no setor público (gráfico 2), por razões relativas à quebra sistemática na taxa da natalidade (gráfico 3), à reintrodução de regras de acesso mais exigentes, como exames nacionais no final do ensino secundário e notas mínimas de entrada no ensino superior (Magalhães *et al.*, 2009), e ao abandono escolar por dificuldades financeiras dos estudantes e respetivas famílias (Jezine *et al.*, 2011), ainda elevado à época (gráfico 4). Destaca-se, como já referi, uma preocupação com a qualidade, o que origina o estabelecimento, em

2003, de um sistema de acreditação académica tanto para programas de estudo como para instituições, no qual a fórmula de afetação do orçamento de Estado ao ensino superior é alterada e passa a incorporar progressivamente indicadores de desempenho e qualidade, estabelecendo uma relação entre processo de avaliação e consequências financeiras. Tal consubstancializa a defesa de uma visão mais *managerialista* da governação do ensino superior, a fim de se obter uma regulação mais eficaz deste (Santiago *et al.*, 2005; Magalhães & Amaral, 2008).

GRÁFICO 2

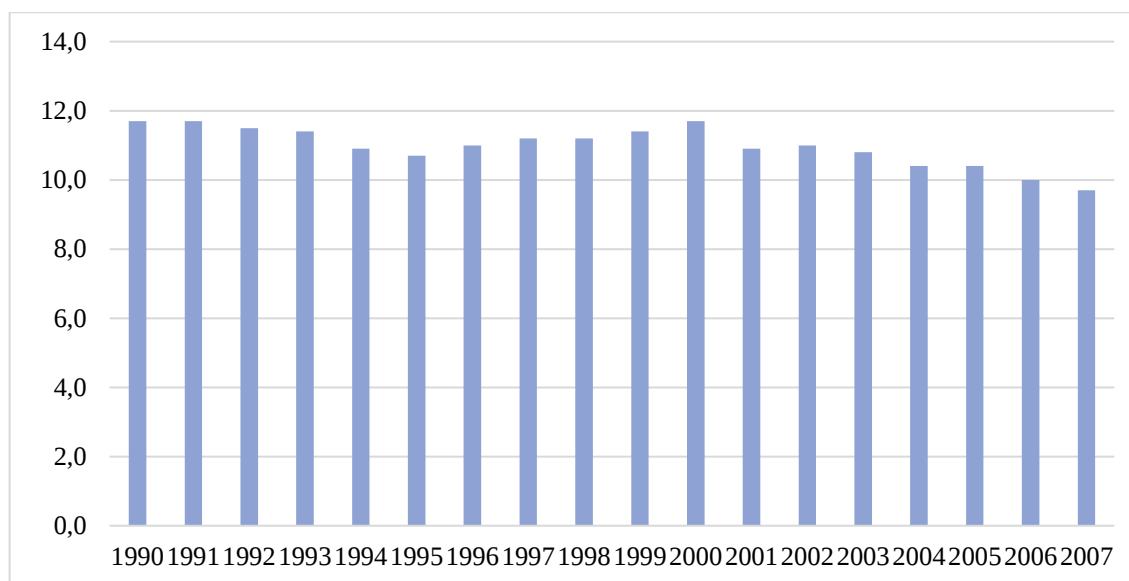
Número de estudantes inscritos no ensino superior entre os anos letivos de 1990/1991 e 2006/2007 (Público, Privado e Total), em Portugal



Fonte: PORDATA (2021).

GRÁFICO 3

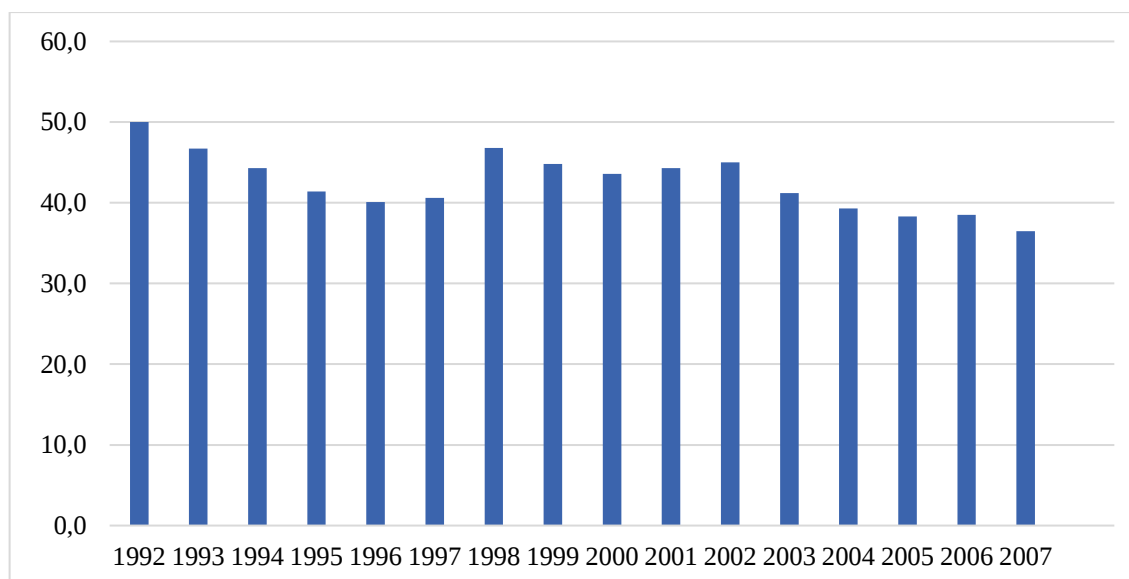
Taxa bruta de natalidade entre 1990 e 2007, em Portugal³



Fonte: PORDATA (2021).

GRÁFICO 4

Taxa de abandono escolar entre 1992 e 2007, em Portugal



Fonte: PORDATA (2021).

³ De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE) (2021: s/p.), a taxa bruta de natalidade corresponde ao “número de nados vivos ocorrido durante um determinado período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período (habitualmente expressa em número de nados vivos por 1000 (10^3) habitantes).”

Por último, em «Mais é diferente» – de 2005/2006 até à atualidade – a tendência do número de candidatos é decrescente (nos dois subsistemas – público e privado – e nos dois tipos de instituições – universidades e politécnicos) e instala-se um ambiente de competição no setor privado, visto que, pelo menos nos primeiros anos, quando uma instituição iniciava um novo programa de estudos que atraía estudantes as restantes copiavam-na sem a preocupação com a existência de recursos, pessoal e infraestruturas para o sustentar (Magalhães *et al.*, 2009). Apesar da massificação do ensino, identifica-se um problema com a sua democratização, pois uma análise dos indicadores socioeducacionais, em 2005, mostrou que as características ligadas ao capital económico e cultural do agregado familiar de origem têm um efeito marcante no acesso ao ensino superior e que Portugal estaria ainda longe do acesso equitativo (Magalhães *et al.*, 2009). Guiado por esta preocupação, o Governo à época pediu a realização, no mesmo ano, de uma revisão do sistema português de garantia da qualidade pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA), a qual também se deu a propósito da criação de uma agência de atribuição de créditos que cumprisse com as normas europeias. Ao mesmo tempo, o Governo solicita à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) uma análise do sistema de ensino superior português. As conclusões do relatório da OCDE (2006), recebidas em 2006, mostram que a capacidade do sistema terciário ainda precisava de se expandir: neste sentido, a dinâmica «Mais é diferente» surge na lógica desta expansão e, ao mesmo tempo, da clarificação dos diferentes papéis de cada um dos tipos de instituições e de uma nova abordagem a diferentes tipos de estudantes [por exemplo, os «Maiores de 25» que depois passaram a «Maiores de 23» (Amaral & Magalhães, 2009)]. A tentativa foi a de, em suma, gerir os problemas da/o dinâmica/período «Mais é melhor», apostando numa ideia de equidade, apesar de que, aos olhos da contemporaneidade, em larga medida devido ao ónus dos fatores económicos e culturais na estruturação das desigualdades (Nata *et al.*, 2014), tais dificuldades continuam a marcar os percursos e as opções dos estudantes no acesso ao ensino superior.

Estes períodos não são alheios a um cenário de globalização que marcou o século XX, sobretudo a partir da sua segunda metade, e que continua a marcar o século XXI. Aliás, deve reparar-se que muitas das transformações que ocorreram ao nível do ensino superior, nomeadamente no quadro europeu, assentaram em princípios do neoliberalismo, por um lado, e, por outro, na cooperação europeia, a partir da criação da Declaração de Bolonha (1999), e, mais tarde, já no atual século, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (2010), com o intuito de obter uma convergência ao nível das características dos sistemas de ensino superior

(Dotta *et al.*, 2019). Deste modo, o próprio conceito de sistema de ensino superior é modificado, no qual a sua identidade moderna (Magalhães, 2004) é penetrada por fundamentos de competitividade (Dotta *et al.*, 2019), de privatização, de descentralização e de desregulação (Magalhães & Amaral, 2008).

Deste ponto de vista, a imprescindibilidade da definição e da utilidade dos conceitos de governo (*governing*), governação (*governance*) e gestão do ensino superior no sentido de compreender a estruturação e o acesso ao ensino superior é notória. O ensino superior reconfigurou-se e apresenta-se numa base de uma agenda política mais ampla apoiada na retórica da sociedade e economia do conhecimento. Isto significa que, sendo a gestão do conhecimento inerente e fundamental para o papel das instituições de ensino superior (IES), grande parte da mudança na governação e no/do ensino superior deve-se ao novo paradigma de conhecimento nas sociedades e economias atuais, com repercussões nas atividades dessas instituições, nomeadamente no que diz respeito à sua autonomia e funções (Magalhães & Amaral, 2008).

Enquanto o governo simboliza a legitimidade do Estado para alocar recursos na prossecução de determinados objetivos políticos (domínio da *politics*) e o poder que se legitima através de processos democráticos (e.g.: voto, separação dos poderes ou liberdade individual), a governação consiste na gestão da alocação de recursos, isto é, a procedimentos técnicos através dos quais se realiza a supervisão, implementação e avaliação das políticas (domínio das *policies*) (Magalhães & Amaral, 2008). A governação desenvolve-se tanto quanto a ideia de racionalização do poder do Estado ganha força e acontece sob a égide do Governo enquanto instituição política. A transição de um modelo de governo para um modelo de governação dá-se a partir da separação progressiva entre os dois conceitos que origina um conjunto de tendências caracterizadas como o *managerialismo* [designação em língua portuguesa (Santiago *et al.*, 2005; em inglês, *new managerialism* (Deem, 2001; Santiago *et al.*, 2005)], entre elas a governação no atributo de abordagem técnica, suportada pela *expertise*, que se sobrepõe às competências políticas (*policies over politics* e tecnocracia), a legitimidade política do processo adquirida através de uma aparente neutralidade da sua tecnicidade e, amiúde, a indistinção do conceito de *managerialismo* com outros conceitos como gerencialismo ou Nova Gestão Pública (Magalhães & Amaral, 2008; Santiago *et al.*, 2005).

Este *managerialismo*, alinhado com as lógicas de “gestão privada e de regulação pelo mercado (...)” (Santiago *et al.*, 2005, p. 2), e sendo “um programa de reforma do Estado e da

administração pública que parte da insatisfação com a burocracia, realçando, obsessivamente, os seus problemas e pontos fracos” (Santiago *et al.*, 2005, p. 5), recupera aqueles processos de privatização, descentralização e desregulação que referi, na base de um discurso neoliberal que obriga os governos a reinventarem-se, sendo “reduzidos, privatizados, descentralizados, desregulamentados, sujeitos a testes de desempenho, e contratados” (Salamon, 2002, p. 1). Tal proporciona ao Método Aberto de Coordenação (MAC), no contexto da União Europeia (UE), ganhar espaço, bem como uma transição de organização hierárquica para organização em rede, onde o Estado deixa de ser único detentor/monopolista das competências, conhecimentos e recursos para governar e ocorre uma redistribuição do poder e dispersão da autoridade, com articulações entre o global e o local (Hooghe & Marks, 2001) e avaliações entre países da UE (*peer pressure*) (União Europeia, 2021). Isto quer dizer que, na presença de “tentativas de transformar vertical e horizontalmente os sistemas e as instituições” (Santiago *et al.*, 2005, p. 5) – no plano vertical, ao nível do «retorno» da gestão às instituições e da autonomia (de mercado) e, no plano horizontal, no que diz respeito à “ênfase (...) colocada na emergência de novas estruturas organizacionais, de novas formas de prestação de serviços, de novas culturas institucionais e profissionais e na reformulação das relações de poder institucional” (Santiago *et al.*, 2005, p. 5) – os governos distribuem a autoridade às entidades institucionais, ao mesmo tempo que exigem delas uma prestação de contas (*accountability*) que, visando obter maiores eficiência e eficácia, pode, todavia, ser obstaculizada porque a autoridade se encontra dispersa. No caso das IES, os seus reitores, diretores e diretores de departamento são contextualizados num sistema de gestão centrado nos seus objetivos, mas que se encontra dependente, por um lado, da *accountability* e, por outro, do “envolvimento dos *stakeholders* nos processos de decisão das políticas (...)” (Rosa, 2019, p. 9) (do sistema) de ensino superior e de relação do mesmo com a sociedade, tornando a gestão e a governação daquelas instituições menos simples e previsíveis. É por isso que estas mudanças necessitam de ser olhadas e avaliadas num contexto social e político mais amplo em que vingam a existência de economias e sociedades mais complexas e imponderáveis, logo, menos governáveis, o aumento da diversidade/heterogeneidade (da vida) social, bem como do desafio de negociar interesses distintos e atingir consensos, e o declínio de determinadas estruturas e a transformação das organizações precedentemente estabilizadoras da vida social (da família à escola, passando por outras instituições públicas) (Peters, 2001).

Assim, a reconfiguração da gestão do ensino superior foi e é efeito e não causa das reformas ocorridas no âmbito do *managerialismo* e da Nova Gestão Pública, conforme defendido por

estudiosos (Neave & Vught, 1991) nas décadas de 1980 e 1990, e a «(...) mudança social foi vista como objecto de uma concepção racional e produto da sua execução "técnica"» (Magalhães & Amaral, 2008, p. 182). O acesso ao ensino superior converte-se, pois, numa realidade permeada por estas transfigurações meso e macrosociais e políticas e surge como aspeto que o indivíduo – neste caso, o estudante – na sua posição micro, como pessoa que escolhe o seu curso tomando em linha de conta variados fatores, terá de enfrentar a fim de vislumbrar um bem-estar para a sua vida vindoura.

4.2. Estudantes do ensino superior como sujeitos que optam pelo seu bem-estar

Do que pudemos constatar, os atores sociais agem no mundo social transformando-o e alterando concomitantemente as suas biografias. Os estudantes, não deixando de ser atores da realidade social, também atuam e sofrem influências desses processos. No entanto, dada a sua categoria cognitiva e identitária estudantil, o mundo educativo revela-se marcante na formação das suas atitudes e comportamentos. Os contextos educacionais contribuem, pois, para a construção das suas trajetórias, perfis e projetos, portanto, para a produção de biografias singulares (Beck, 2011), na medida em que possibilitam uma articulação de gostos e perspetivas pessoais com condições sociais, tais como a idade, o género, a etnia, questões de classe, entre outras, que enquadram o indivíduo num tempo e num espaço e potenciam ou constroem a sua ação – seguindo uma linha de pensamento em que se aborda a existência de uma estrutura e de uma agência que se influenciam uma à outra e se metamorfoseiam (Giddens, 2000).

Estes constituintes que definem as condições de vida dos estudantes, particularmente no mundo educativo, dão-nos abertura para interpretarmos estes sujeitos como “peritos sobre a sua própria vida e bem-estar” (Mason & Danby, 2011, p. 185). À medida que encetam e ingressam em personalizações, socializações e enculturações (Amado & Boavida, 2008), as suas identidades vão adquirindo componentes relevantes na formação de esquemas sobre o mundo e de planos de concretizações. Por isso, quando os estudantes escolhem, eles estão a invocar tais cosmovisões e as suas condições sociais, trazendo-os para as complexidades e os enredos dos mundos social e educativo.

No caso dos estudantes de ensino superior e que selecionam os respetivos cursos, Tavares (2011) defende que estes estão implicados em processos de obtenção de informações sobre a

realidade, de composição de motivações e expectativas e de socializações com outros significativos, nomeadamente a família e os grupos de pares. A posse de informações parte do pressuposto que o estudante é um agente racional e tem algum conhecimento das alternativas existentes (sendo que ele é também quem decide sobre que alternativas são essas). As expectativas são construídas no processo de opção pelo curso e têm que ver, não só, mas também, com aspirações e motivações. Por sua vez, as motivações podem ser intrínsecas, se baseadas, por exemplo, no gosto pessoal do curso ou na aprendizagem de conteúdos pretendidos, como podem igualmente ser extrínsecas, se circunscritas pelas médias de acesso ao curso, suas saídas profissionais, possibilidades de mobilidade social com o curso ou influência dos pais, restante família e colegas e amigos na escolha do curso. Finalmente, o capital social e as interações que acontecem dentro e fora do seio familiar, dos grupos de colegas e amigos e de outras instituições sociais concorrem para a formação de experiências e mundivisões que não são neutras na capacidade de influir na seleção de um curso de ensino superior.

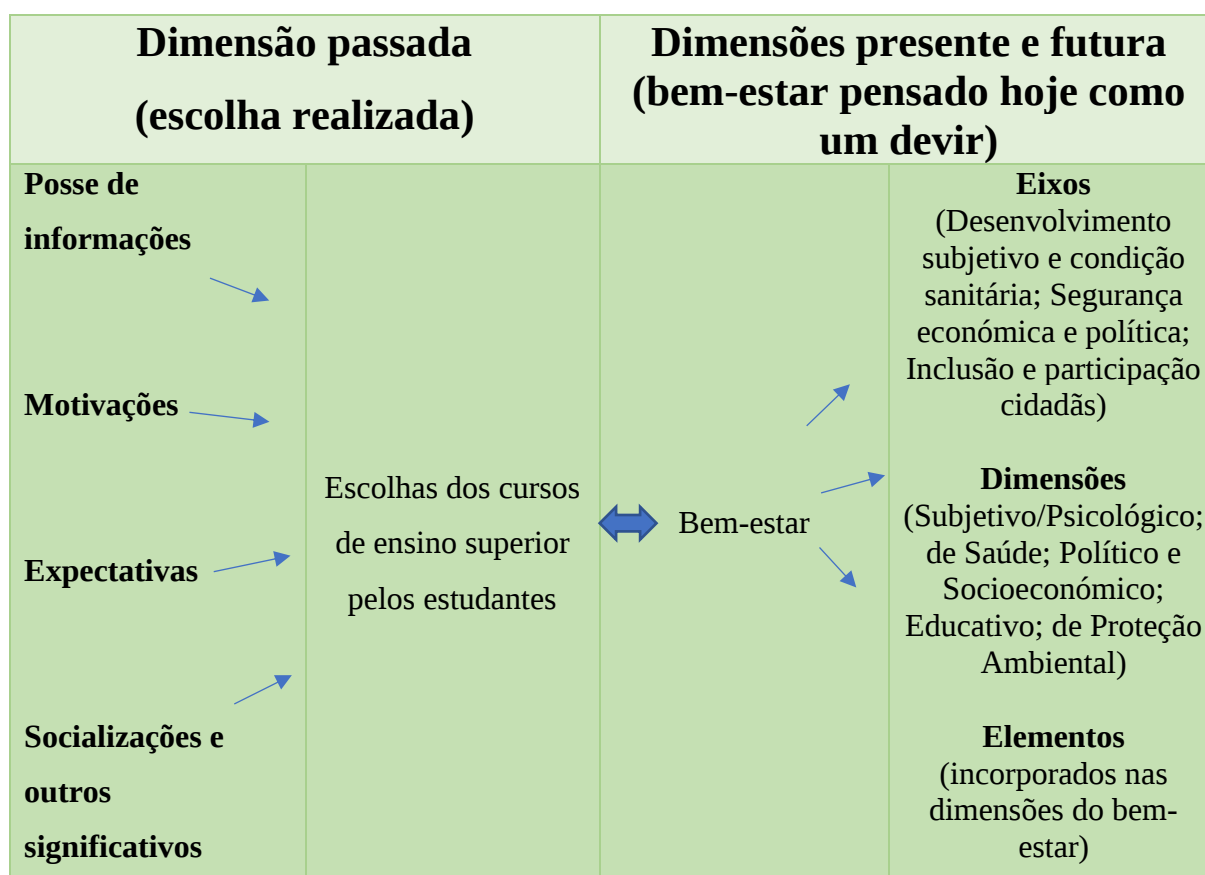
Todos estes aspetos estão implicados em maiores ou menores dificuldades dos estudantes em procederem às suas escolhas. Zluhan *et al.* (2017, p. 214) afirmam que a seleção de um curso por um estudante não é uma tarefa propriamente simples, sobretudo porque feita numa altura em que “o sujeito passa por vários conflitos emocionais, mudanças físicas, dúvidas e paradoxos, [...] multiplicidades e pluralidades que integram o mosaico juvenil”. Esta ideia coincide com o conceito de maturidade psicológica do estudante, o qual diz respeito ao “grau de desenvolvimento afetivo e cognitivo que um indivíduo alcançou para lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacional” (Soares *et al.*, 2018). Indivíduos com maior maturidade psicológica terão, à partida, maior perceção das suas capacidades e melhores aptidões para enfrentar o curso. No entanto, parece ser identicamente legítimo afirmar que os estudantes não optam por um curso apenas para sobreviver ao mesmo, mas sim para o vivenciar (motivação intrínseca) e para alcançar com ele metas de um futuro ambicionado (motivação extrínseca). São estas expectativas que permitem compreendermos os estudantes como detendo uma atitude em relação à escolha do seu curso otimista, preparada, receosa ou complacente (Jackson *et al.*, 2000).

É, portanto, neste sentido aspiracional que podemos admitir que os estudantes, ao escolherem os seus cursos, procuram um bem-estar, não somente durante a experiência do curso, mas também após a mesma. Um bem-estar educativo e político e socioeconómico

(melhor relação e integração familiar, emprego mais qualificado, maior poder económico, mobilidade social, vontade de maior participação cidadã e de intervenção social, etc.), para uns, como para outros poderá fazer sentido também acrescentar, por exemplo, um bem-estar associado à proteção ambiental (ação e colaboração na proteção do meio ambiente). Um bem-estar que possa, enfim, integrando expectativas, motivações, informações e socializações dos estudantes, deter aquelas dimensões e respetivos elementos e seja enquadrado, num nível mais geral, nos três eixos analíticos já apontados. A interligação entre escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e (busca por) bem-estar pode, destarte, ser percebida teoricamente a partir do conteúdo da tabela 2.

TABELA 2

Esquematisação da problematização teórica entre escolhas dos cursos de ensino superior e (procura por) bem-estar



Fonte: produção própria

No que diz respeito ao bem-estar como vivência de algo, nomeadamente de um curso, já muito foi dito, pois trata-se da unidade analítica de muitos estudos como os da Psicologia. Porém, no que concerne a estudos que permitam perceber este bem-estar como um conceito

operacional relacionado com o futuro dos estudantes pouco se tem debatido. Existem investigações cujo enfoque é uma ou outra dimensão de tal bem-estar – a questão laboral, dos rendimentos ou da maior integração na família, por exemplo – mas que, ainda assim, não trataram de as abarcar numa definição mais abrangente de bem-estar. Apesar disto, dentro das que se focam em elementos particulares deste conceito, são de salientar as pesquisas de Laginha (2015), na área da Psicologia da Educação, que se refere à relação entre bem-estar, otimismo e questões profissionais futuras, com a qual os estudantes intentam granjear um bem-estar mais psicológico e social ou socioeconómico concretizado em satisfação com a vida, afeto e adaptabilidade na carreira; de António (2013) na área das Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo, que aborda as causas para a migração de estudantes angolanos para Portugal e o seu ingresso no ensino superior em Lisboa, concluindo que, para além das dimensões relacionadas com a ascensão socioeconómica e o conforto emocional, uma dimensão identitária se revela igualmente crucial, dado o seu alicerce numa tentativa de “(...) aproximação a grupos de elites que estão próximos dos centros de poder (...)” (António, 2013, p. 678), levando a que o bem-estar político esteja presente na forma de existência social e presença cívica; ou de Almeida *et al.* (2019), em Ciências da Educação e Psicologia da Educação, que, num sentido inverso, se debatem com a ausência de perspetiva de qualquer bem-estar futuro por parte dos estudantes quando estes, por verem defraudadas as suas expectativas e as expectativas familiares iniciais, abandonam o ensino superior.

É predominante naqueles estudos o cunho quantitativo como património da Psicologia, muito associado ao bem-estar subjetivo. Além disso, dentro das dimensões de bem-estar que referi, não são sequer identificáveis aspetos ligados ao bem-estar educativo ou ao bem-estar de proteção ambiental, por exemplo, o que significa que o triplo eixo do bem-estar – desenvolvimento subjetivo e condição sanitária, segurança económica e política e inclusão e participação cidadãos – não pode, assim, ser visualizado de maneira integral. Por isso, na medida em que em diferentes trabalhos são tidas em linha de conta certas dimensões do bem-estar e desconsideradas outras, levantam-se-me algumas questões passíveis de se tornarem em perguntas de investigação: quais são, para os estudantes do ensino superior, os eixos, as dimensões e os elementos do bem-estar mais valorizados aquando das suas escolhas dos cursos? E de que modo é que o(s) bem-estar(es) discutido(s), e o próprio conceito de bem-estar, é(são) visto(s) por estes estudantes como ganhos a ter com o término dos cursos? Estas duas questões derivam daquela que considero ser a interrogação principal da minha pesquisa: qual a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-

estar(es) alcançável(eis) com a conclusão do curso? De acrescentar que vim sempre a referir-me à faceta futura do bem-estar, e não à sua importância no presente, porque, como frisei no parágrafo anterior, comparativamente às investigações que procuram entender como se sentem os estudantes nos seus cursos ao nível dos conteúdos aprendidos, das experiências vividas e/ou da inclusão, o número de pesquisas que visa perceber o bem-estar como objetivo a atingir depois da conclusão dos estudos é escasso, o que me deixa margem para afirmar que a estratégia de me focar apenas na dimensão vindoura do bem-estar é simultaneamente inovadora cientificamente e respeitadora dos contributos prévios a esta minha investigação.

O meu objetivo geral é, como tal, estabelecer uma relação entre a expectativa de bem-estar a atingir pelos estudantes e a opção que estes fazem relativamente ao curso de ensino superior. Deste objetivo genérico emergem objetivos específicos: a) identificar os eixos, as dimensões e os elementos de bem-estar mais valorizados pelos estudantes aquando das suas escolhas dos cursos; b) compreender como é que aqueles elementos são vistos como horizontes de futuros ganhos e conquistas a atingir pelos estudantes depois de completarem os cursos; e c) captar, com os eixos, dimensões e elementos, a influência da condição estudantil e das áreas científicas dos cursos, respetivamente, nas similitudes e diferenças de definições e expectativas de bem-estar tidas pelos estudantes. Todos estes propósitos, escorados na problemática que fui desenvolvendo, permitirão responder também aos desafios levantados na secção da Introdução, isto é, o de aprofundar o conceito de bem-estar a partir de uma concetualização que vá além da psicológica e/ou daquela ligada aos aspetos mais estritos da saúde, o de operacionalizar o conceito de bem-estar (com o sustentáculo dos eixos, dimensões e elementos) e o de atribuir um carácter metodológico qualitativo a uma – a esta – investigação relativa ao bem-estar e às escolhas estudantis.

A enunciação das minhas questões de investigação e dos seus objetivos, bem como dos desafios a que este trabalho se propõe contemplar e suplantar, possibilitará encontrar respostas para as/os mesmas/os e assenta numa postura científica de interpretação da realidade e de construção de conhecimento que procuro veicular e fundamentar. Tal postura, no contexto de pesquisa em ciências da educação, corresponde a um paradigma a que diversos autores atribuem o nome de *paradigma fenomenológico-interpretativo*. Denzin e Lincoln (2003, p. 13) defendem o termo *qualitativo*, que sustenta a abordagem investigativa daquele paradigma, como um implicador de “uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de

quantidade, crescimento, intensidade ou frequência”. Sendo esta uma posição igualmente denominada de *social-construtivista* (Amado, 2014), porque falamos acerca dos modos de construção da experiência social e da atribuição de sentidos à mesma, a linguagem adquire uma importância maior, dado que o aspecto central nesta forma de investigar

é a compreensão das intenções e significações – crenças, percepções, representações, perspectivas, concepções – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* [itálico original] e *com que* [itálico original] interagem. Procura-se *o que* [itálico original], na realidade, faz sentido e *como* [itálico original] faz sentido para os sujeitos investigados (Amado, 2014, p. 40–41)

Assim, torna-se perceptível que, ao pretender analisar as motivações e expectativas dos estudantes, bem como a sua produção de informações e as socializações que protagoniza(ra)m, relativamente ao seu futuro e ao bem-estar que podem atingir com a eleição de um curso de ensino superior, está patente a tentativa de identificar uma *verdade* como representação da realidade, ou seja, de perceber os sentidos que estes indivíduos constroem e concedem aos fenómenos sociais, assumindo um olhar que considera serem estes mesmos sentidos a chave do entendimento de como a realidade social funciona e nos é apresentada.

III. Do processo de pesquisa e da sua operacionalização

5. Percurso metodológico

5.1. Da importância da investigação qualitativa em ciências sociais e humanas

A produção dos objetos científicos e do conhecimento sobre eles tem por fator intrínseco a exigência de um conjunto de rigores (ontológico, epistemológico, metodológico, ético) que devem nortear a apreensão dos fenómenos do mundo. A atividade científica tem uma dupla missão ou, como defende Karl Popper (1975, p. 321), “a tarefa da ciência é em parte teórica – explicação – e em parte prática – predição e aplicação técnica”. Todavia, os fenómenos do real não são todos equivalentes, isto é, não possuem necessariamente características idênticas nem podem ser compreendidos exatamente da mesma maneira (quer dizer, de um modo dedutivo). A literatura tem separado os fenómenos que podem ser considerados materiais ou físicos dos humanos e sociais (Machado *et al.*, 2016), cujas definições impõem um olhar atento, situado e capaz de reconhecer as complexidades do objeto em estudo. Como é apontado por Ladrière (1977, p. 10)

Se decidimos tratar os fatos sociais “como coisas”, isto é, limitarmos ao que as analogias formais entre sistemas materiais e fenómenos sociais podem ensinar, rejeitamos como não-saber tudo o que é da ordem das significações, das intencionalidades, das finalidades, dos valores, em suma, tudo o que constitui a face interna da ação.

Assim sendo, no caso das pesquisas que procuram obter novos dados no âmbito das ciências sociais e humanas, “o que se espera é uma compreensão histórica e interpretativa dos fenómenos combinada com uma compreensão lógica e objetiva” (Machado *et al.*, 2016, p. 277), com o intuito de se encontrar um equilíbrio entre objetividades extremadas e subjetividades enviesadas. Sobre este último aspeto (o das subjetividades), acresce que quando falamos de investigações de cariz qualitativo os obstáculos à validação do conhecimento adensam-se e as críticas proliferam, ao ponto de ser ainda negado por alguns autores o carácter científico dos métodos e das técnicas considerados intensivos (Cleary *et al.*, 2014). No entanto, outros pesquisadores, como Minayo (2004) e Machado *et al.* (2016), têm salientado a importância dos trabalhos de carácter qualitativo, nas ciências sociais e humanas, para o entendimento dos contextos sociais e das respetivas socializações que neles decorrem. Eles fazem-no por terem a consciência de que o próprio pesquisador é um ator/agente social e que, portanto, traz consigo

uma bagagem de experiências, crenças, valores, competências, indecisões e receios que deposita no processo investigativo. Neste sentido, Flick *et al.* (2004) expõem quatro pressupostos teóricos percebidos como elementares nas pesquisas qualitativas, a saber: a realidade social é produzida através da atribuição de diversos sentidos pelos seres humanos e da partilha que estes efetuam desses mesmos sentidos; há uma natureza processual e uma reflexividade da realidade social que não deve ser ignorada, mas, antes, assumida; os elementos da vida vistos como objetivos são relevados a partir da subjetividade dos significados arquitetados e partilhados; e o ponto de partida para a investigação é a contínua reconstrução do real-social tendo em conta esta sua natureza comunicativa.

A investigação qualitativa (bem como a quantitativa), e toda a prática científica, podem ser compreendidas teoricamente a partir da conceção de Bruyne *et al.* (1977) e da sua praxiologia de produção dos objetos científicos alicerçada numa perspetiva quadripolar:

- **polo epistemológico** – relacionado com a construção do objeto de conhecimento científico a partir da sua dimensão discursiva. É neste polo que a problemática de pesquisa é explicitada, a partir de elementos como as regras para a interpretação dos fenómenos, e o movimento de concetualização começa a ganhar direcionamento;
- **polo teórico** – este polo diz respeito à preparação e à orientação da recolha de informação e à criação das bases para que a interpretação dos dados a recolher seja possível. Falamos, portanto, da aplicação das regras do polo anterior com maior profundidade, processo que tem subjacente uma *vigilância epistemológica* (Nunes, 2001) crítica;
- **polo técnico** – corresponde à recolha das informações sobre o mundo real, as quais são transformadas em dados pertinentes no âmbito da problemática de pesquisa. Deste modo, os dados poderão ser confrontados com a teoria que comandou o processo até à obtenção destes (Almeida & Pinto, 1975), com o suporte de um ou mais tipos particulares “de encontro com os fatos empíricos” Bruyne *et al.*, 1977, conforme citado em Machado *et al.*, 2016, p. 278) – por outras palavras, com o apoio de um ou mais métodos e técnicas.
- **polo morfológico** – momento em que os resultados de investigação são estruturados e o objeto científico é formado, sendo que tal pode acontecer através de uma espécie de «cópia» ou «modelo» da realidade (descrição) ou por «simulação» da mesma

assente na construção de tipologias, sistemas, mapeamentos, ideais-tipo, etc. (tipificação).

Empregando este arcabouço teórico à minha pesquisa, torna-se possível perceber que já tive a oportunidade de apresentar e explicitar ideias e propostas específicas para consubstanciar os dois primeiros polos – o epistemológico, por meio da enunciação do problema de investigação (a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar após a realização daqueles cursos), e o teórico, atendendo a toda a argumentação elaborada no capítulo II desta dissertação. O ponto de escrita em que me situo agora, para localização do leitor, é o do desenvolvimento do polo técnico, logo, da explanação do contexto e dos participantes que selecionei e do método e das técnicas de investigação que apliquei para que o processo de pesquisa se operacionalizasse e se tornasse viável.

5.2. Da dimensão ética no processo investigativo em ciências da educação

A praxiologia que guia a proposta de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) não corresponde somente a uma prática social teoricamente apurada e preocupada: ela também é eticamente significativa. Consistindo um “tema ético importante (...) [todo] aquele que toda a pessoa que pensa um pouco tem de enfrentar” (Singer, 2012, p. 9), e sendo o processo investigativo uma reflexão teórico-prática, é impossível, a qualquer cientista, escapar à necessidade de contemplação da dimensão ética inerente ao encaminhamento cuidadoso de qualquer pesquisa.

Ora, para que a ética da pesquisa seja uma ética informada, precisamos de perceber em que contexto acadêmico-científico é desenvolvido o trabalho de investigação. No meu caso, encontro-me a realizar um trabalho delimitado pelas lentes e pelas referências das ciências da educação. Amado (2014, p. 26) questiona-se, a certo momento no seu *Manual de investigação qualitativa em educação*, “o que é investigar em educação e que funções podem desempenhar as ciências da educação?”, defendendo, como resposta, que a investigação em educação difere da investigação que ocorre no âmbito de qualquer outra área social, especificidade justificada pelas particularidades do fenómeno educativo e pelo trabalho, objetivos e necessidades de conhecimento dos educadores. Por outro lado, argumenta simultaneamente que

as ciências da educação podem considerar-se, pois, uma ‘família de ciências’ às quais compete, utilizando os meios e os métodos de que as ciências humanas hoje dispõem, procurar ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade [sic] dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas (Amado, 2014, p. 27)

Toda a pesquisa, e também, portanto, aquela que se situa no campo da educação, consiste num *empreendimento ético* (Trindade, 2012) em que a interpelação e o entendimento das motivações e expectativas dos indivíduos são tidas como peças fulcrais na compreensão das suas cosmovisões e singularidades. Ou seja, este empreendimento existe

pelo modo como [se] entende que os sujeitos, mais do que herdar valores, têm de se apropriar dos mesmos, o que passa por lhes atribuir significados e sentidos em função de situações de vida diversas, em uma operação que pressupõe diálogo e reflexão sobre estas situações e aqueles significados (Trindade, 2012, p. 30).

No que diz respeito à investigação em ciências da educação em concreto, a auto e a heterovigilância epistemológicas podem ser conseguidas através da regulação da atividade científica e da postura ética dos investigadores que códigos deontológicos – à cabeça, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – proporcionam. Nesta carta é reconhecido que

os processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas. Mas a Sociedade reconhece igualmente que a afirmação de princípios de atuação comuns constitui condição necessária, ainda que não suficiente, para a valorização da pluralidade e diversidade constitutivas das Ciências da Educação (Baptista, 2014, p. 5).

Assim, quando nos referimos ao conceito de ética em atividades de pesquisa, devemos reconhecer a sua inseparabilidade de uma componente prática que, ligada ao raciocínio criticamente fundamentado, confere um sentido de confiabilidade à investigação, permitindo que esta seja validada contando com o respeito pela autonomia, direitos e humanidade dos participantes. Esta conceção da produção de ciência está, de resto, particularmente vincada no método qualitativo ou indutivo, já que, de acordo com Creswell (2014, p. 237), o emprego desta

abordagem expressa que a investigação é “interpretativa (...) [e] o inquiridor está tipicamente envolvido numa experiência sustentada e intensiva com os participantes”, não sendo possível ao pesquisador ignorar as características pessoais e sociais daqueles que lhe fornecem informações.

5.3. A seleção do método e das técnicas de investigação, do contexto e dos participantes: a procura pela compreensão dos sentidos construídos por estudantes de quatro licenciaturas do ensino superior público universitário

Na medida em que assumi posicionar-me no paradigma de investigação em educação fenomenológico-interpretativo, a estratégia de investigação deve naturalmente apresentar uma conexão com tal pressuposto assumido – para isso, selecionei o já citado método qualitativo. O emprego deste método levanta uma panóplia de questões de nível estratégico, ético e pessoal (Locke *et al.*, 2013) (e.g. formas de acesso e de contacto com os sujeitos de investigação, de estabelecimento do seu anonimato, o equilíbrio que tem sempre de ser estabelecido entre o papel de investigador e o papel de ator social, entre outras) que envolve a necessidade de explicitar “reflexivamente os (...) preconceitos, valores e antecedentes pessoais, tais como género, história, cultura, e estatuto socioeconómico (...) que moldam as (...) interpretações formadas durante um estudo” (Creswell, 2014, p. 237) pelo investigador e, também, pelo(s) investigado(s). Assim, a escolha dos participantes deve ser muito cautelosa, dado que a intenção não é compor uma amostra cujos dados fornecidos, após interpretados, sejam generalizados para a população, mas, antes, produzir conhecimento de profundidade com poucos intervenientes, respeitando simultaneamente os princípios éticos de pesquisa. Miles e Huberman (1994) identificam quatro aspetos que devem ser considerados no *design* de investigações qualitativas: o cenário/o lugar; os atores; os eventos metodológicos em que estes participam (e.g. observações ou entrevistas); e a evolução do processo e suas implicações para os atores. Estes aspetos possibilitam que a estratégia de investigação qualitativa se centre na análise de dimensões específicas dos fenómenos sociais sem negligenciar o todo social e privilegiando uma visão holística da realidade, através de uma reconstituição dos processos e suas características (Greenwood, 1963) que reconheça a “história natural” (Park, como citado em Greenwood, 1963, p. 332) daqueles.

Por sua vez, a eleição da(s) técnica(s) de pesquisa precisou de ser orientada de acordo com a intenção de depreender os sentidos e as aspirações que as pessoas humanas dão às suas ações e às dos outros nos contextos em que atuam, procurando o entendimento dos fenómenos através de processos inferenciais e indutivos. Para a concretização deste desígnio, e considerando o método indutivo/qualitativo como estratégia investigativa, pareceu ser epistemológica e metodologicamente válido e frutuoso o recurso à técnica da entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192), a utilização de entrevistas numa circunstância de pesquisa possibilita a instauração de “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do entrevistador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas reacções (...)”. Amado e Ferreira (2013, p. 207), na mesma linha, avançam que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, sendo esta uma das polivalências essenciais desta técnica de recolha de informação. Tendo em vista que as “questões sociais e educacionais são abstrações baseadas na experiência concreta das pessoas” (Seidman, 2006, p. 7), a entrevista faculta um conjunto rico de elementos que se destacam pela profundidade com que a mesma é empregue, (quase) não replicável noutras técnicas de investigação.

Conquanto a técnica da entrevista semidiretiva colha vantagens para o entrevistador, esta levanta também alguns limites que exigem de si uma reflexão atenta e uma gestão prudente. Boni e Quaresma (2005) apontam que estes constrangimentos estão principalmente relacionados com aqueles que dizem respeito ao próprio entrevistador. No entanto, não deixa de haver limitações que os próprios entrevistados colocam em cenário de entrevista, onde, devido às preocupações com o seu anonimato, apresentam testemunhos mais ou menos desenvolvidos conforme a temática da questão enunciada ou o seu objetivo visado (Boni & Quaresma, 2005). Gil (2008) invoca também múltiplas condicionantes do lado do entrevistado que influenciam a eficácia desta técnica (e de qualquer entrevista de investigação): a possível ausência motivacional do entrevistado na resposta às perguntas que lhe são colocadas; a incompreensão do que o entrevistador pretende com as mesmas; o provimento, consciente ou inconsciente, de respostas potencialmente falsas; as condições de saúde ou a carência de conhecimentos mais profundos numa determinada área que eventualmente impeçam o entrevistado de fornecer uma resposta mais cabal. Também há que ter em conta as características específicas dos entrevistados enquanto grupo social, que podem ser mais ou menos sensíveis a determinados fatores etários, de género, políticos, culturais, entre outros. No caso do entrevistador, o autor admite que ele possa ter influência, seja de que ordem for, na

forma como o entrevistado se sente e, conseqüentemente, no que irá ou não dizer e no modo como o diz (Gil, 2008).

Estão classificados três tipos principais de entrevista quanto à sua estrutura: entrevistas não estruturadas, entrevistas estruturadas e entrevistas semiestruturadas. As primeiras intentam alcançar uma interação entre entrevistado e entrevistador que aconteça sem a detenção, por este último, de categorias prévias propriamente definidas e que conte, portanto, com poucas, mas grandes, temáticas gerais confrontadas por imprevisibilidades conversacionais (Amado & Ferreira, 2013). Podem também ser denominadas entrevistas exploratórias, se empregues quando o investigador não possui conhecimentos aprofundados sobre uma dada área ou assunto (Amado & Ferreira, 2013), necessitando, por isso, de deixar tudo em aberto (Quivy & Campenhoudt, 1998). No caso das entrevistas estruturadas, o entrevistador constrói um guião rígido (Amado & Ferreira, 2013), semelhante, aliás, à estrutura de um inquérito, em que existe um grupo fixo e ordenado de questões que é aplicado da mesma forma a todos os entrevistados, que, regra geral, tendem a ser em grande quantidade (Gil, 2008; Batista *et al.*, 2017). Já as entrevistas semiestruturadas contemplam perguntas mais ou menos estruturadas ou temas relativamente direcionados que correspondem ao “essencial do que se pretende obter (...)” (Amado & Ferreira, 2013, p. 208) e que podem sofrer alterações na sua ordem de exposição ao entrevistado mediante o curso da interação. O entrevistador deve, pois, ter em conta um fator de flexibilidade ou imprevisibilidade para que a conversa não pareça enfadonha, repetitiva ou desarticulada, mantendo, porém, um caminho que seja coerente para si e para o entrevistado, “intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni & Quaresma, 2005, p. 75).

No sentido de preservar o rumo no que concerne às informações que pretendi obter, tentando igualmente que a aplicação desta técnica de pesquisa não caísse num ato de inexorabilidade e se pautasse por alguma plasticidade no diálogo, decidi utilizar a entrevista semiestruturada para a coleta de informações dos participantes que selecionei. O critério de seleção destes participantes – que são estudantes do ensino superior – prendeu-se com a ligação ao curso que frequentam ou, mais precisamente, relacionou-se com a área científico-disciplinar que caracteriza este mesmo curso. Ainda que os estudantes, por partilharem todos esta mesma condição ou papel social, possam ter visões semelhantes sobre o que é o bem-estar e o modo como este se relaciona com a escolha dos seus cursos, o critério da área disciplinar de estudo vem admitir a possibilidade de diferentes cursos poderem fazer emergir díspares concepções de bem-estar e do(s) bem-estar(es) a atingir com o terminar da frequência dos cursos. Estas

suposições acerca do papel da situação estudantil e dos cursos na definição de semelhanças e diferenças entre os estudantes, relativamente ao que estes pensam ser o bem-estar e ao(s) bem-estar(es) que procuram alcançar, interligam-se com o objetivo c) que defini (ver p. 52) e, portanto, com as questões de investigação que elaborei.

A triagem dos cursos (e seus estudantes) tomou em linha de conta uma classificação das disciplinas científicas que Becher e Trowler (2001) propuseram, a qual foi mais tarde reperspetivada por Trowler (2014) com o reconhecimento da sua parte da necessidade de se revisitar a categorização anterior com base em desenvolvimentos epistemológicos nos campos das ciências que foram ocorrendo entre os momentos de edição destas duas publicações. De acordo com esta tipificação, as disciplinas e as áreas científicas podem enquadrar-se numa matriz de quatro células que tem em conta os corpos de conhecimentos e resultados elaborados e os modos de produção dos mesmos⁴ (tabela 3):

⁴ As disciplinas científicas podem também ser classificadas segundo uma dimensão social que levaria à formação de uma segunda matriz quadricelular. No entanto, porque o cruzamento desta dimensão com a dos corpos de resultados e dos modos de produção do conhecimento tornaria significativamente mais difícil a seleção dos cursos de ensino superior, e dado que esse cruzamento não teria grande relevância para a fundamentação ou para o argumento do meu trabalho, resolvi dar atenção apenas à tipificação dentro da segunda dimensão referida. Para mais informações sobre esta dimensão social ver Becher e Trowler (2001) e Trowler (2014).

TABELA 3

Classificação das disciplinas pelos seus corpos e modos de produção de conhecimentos

<i>Soft</i>	“Limites pouco claros, estrutura teórica relativamente não especificada, (...) sujeitas a modas e têm problemas vagamente definidos” (Trowler, 2014, p. 8).
<i>Hard</i>	“Teoria bem desenvolvida, leis universais, proposições causais, (...) [conhecimento apontado como] cumulativo e descobertas generalizáveis” (Trowler, 2014, p. 8).
<i>Pure</i>	“Autorreguláveis e não aplicadas diretamente às profissões ou problemas do mundo exterior” (Trowler, 2014, p. 8).
<i>Applied</i>	“Reguladas por influência externa até certo ponto (por exemplo, por órgãos profissionais como os que regulam advogados ou engenheiros) e (...) mais aplicadas dentro das profissões e a problemas de vários tipos (...) [-] económico, médico, físico ou social” (Trowler, 2014, p. 8).

Fonte: Adaptado de Trowler (2014).

Os estudantes são discentes universitários de quatro faculdades de uma Universidade pública portuguesa – ou seja, o contexto institucional de investigação é o ensino superior público universitário. Ao todo, foram realizadas 16 entrevistas, a estudantes do 1.º e do 3.º anos de 4 licenciaturas⁵⁶ – Sociologia, Direito, Matemática e Bioengenharia. Isto porque, mediante

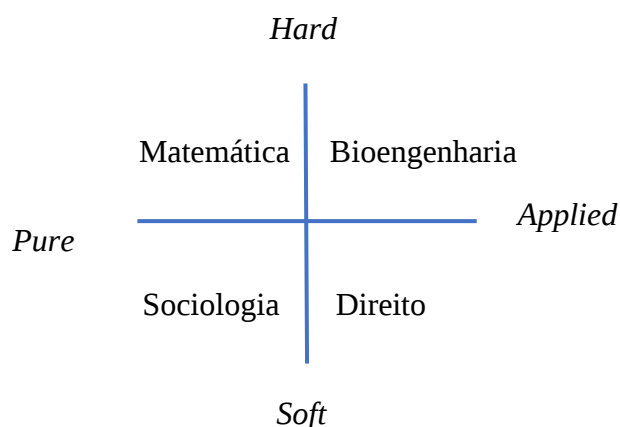
⁵ Para cada um dos anos apliquei duas entrevistas, o que significa que o número de entrevistas feitas para cada curso se ficou pelas 4 unidades.

⁶ No que aos cursos de Sociologia, Matemática e Bioengenharia alude, o 3.º ano é o último da licenciatura; já em Direito este é o penúltimo ano do curso. Decidi entrevistar estudantes do 3.º, e não do 4.º ano, de Direito para manter aquele ano sob análise em todos os cursos. Ademais, num ciclo de estudos de quatro anos, o terceiro consiste num momento em que já é possível analisar mudanças nas expectativas dos estudantes quando as comparamos com as do momento de entrada no 1.º ano do curso, que é, enfim, o que pretendo analisar com a seleção do 1.º e do 3.º anos para as entrevistas.

a classificação da tabela anterior, estas disciplinas conseguem os quatro cruzamentos disciplinares possíveis, como é possível de observar no gráfico 5:

GRÁFICO 5

Identificação das dimensões de produção de conhecimento científico das quatro licenciaturas dos estudantes entrevistados



Deste modo, assegurei que haveria a maior variabilidade possível ao nível de áreas de conhecimento envolvidas na pesquisa, assim como, de resto, dos conteúdos de estudo em que estas incidem, o que expõe a operacionalidade da classificação de Becher e Trowler (2001) e de Trowler (2014) na eleição dos cursos a analisar. Esta diferenciação das áreas disciplinares relativamente às formas de construção dos seus corpos teórico-empíricos possibilita, então, um enquadramento mais sustentado ao processo de escolha dos cursos.

Os entrevistados foram contactados via e-mail, numa primeira fase pelos serviços de Pós-Graduações ou Serviços Académicos das suas faculdades e, numa segunda, diretamente por mim, nos casos dos cursos em que não foram obtidas respostas de solicitação de participação na primeira tentativa. Antes de as entrevistas se terem iniciado foram lidos os termos de consentimento informado (Apêndice B), tendo sido os mesmos aceites e assinados por todos os entrevistados e pelo entrevistador (no formato presencial) ou anuídos oralmente (por via digital). As entrevistas duraram, em média, entre 20 e 40 minutos e ocorreram em formato presencial ou através da plataforma Zoom. Foram gravadas, embora somente na sua função áudio, e anonimizadas, de modo a garantir a confidencialidade das pessoas e das informações por elas fornecidas.

O guião das entrevistas semiestruturadas (consultar Apêndice C – tabela que serviu como base para o guião) incluiu três grandes tópicos com as designações “Escolha do curso de ensino superior”, “Bem-estar” e “Relação entre escolha do curso e procura de bem-estar”. No caso do primeiro tópico, o que almejei foi ter informações ao nível dos fatores influenciadores da escolha do curso, dimensão cuja existência é motivada pelas secções 2.1. e 2.2. e pelas subsecções 2.2.1. a 2.2.4. do capítulo II. O segundo tópico evidenciou uma dimensão respeitante à procura de bem-estar com a escolha do curso e o terceiro tópico procurou focalizar as dimensões e elementos do bem-estar a salientar com a escolha, sendo estas focagens enquadradas pelas secções 3 e 4 e subsecções respetivas. Com isto, visei a já mencionada função de comando da teoria, que possibilitou conferir um norte ao desenho deste guião.

As transcrições (exemplo no Apêndice D) foram realizadas manualmente, no próprio dia da entrevista ou no dia seguinte, a fim de se tentar preservar na memória o maior número possível de aspetos relativos ao momento de interação. O tratamento e interpretação destas ocorreu na base da atribuição de um nome próprio fictício a cada entrevistado, tendo sido este nome solicitado aos próprios participantes por uma questão de maior inclusão destes nos trâmites do processo de realização da entrevista e de pesquisa. As faculdades que estes estudantes frequentam, por sua vez, foram assinaladas com números de 1 a 4. A Universidade em que elas estão integradas foi designada pela letra X e o sistema informático desta Universidade pela letra Y. Ainda que a temática abordada reclamasse dos sujeitos uma partilha de elementos das suas vidas académica e pessoal e um pensamento acerca do seu futuro, não houve quaisquer desistências ou mesmo perguntas que tenham ficado por responder.

Para o tratamento e análise dos dados é incontornável discutir-se também a aplicação da análise de conteúdo aos materiais reunidos.

A história da Análise de Conteúdo remonta já aos tempos da 1.^a Grande Guerra, como instrumento de propaganda política; na 2.^a Grande Guerra foi utilizada na análise de jornais, com o intuito de detectar indícios da propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos (Amado, 2000, p. 53).

Laurence Bardin (2016, p. 44) afirma que “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens* [itálico original]”. No entanto, a autora reconhece que esta definição sofre de uma insuficiência que não possibilita identificar a verdadeira especificidade da análise de conteúdo como técnica de investigação (Bardin, 2016). Para

descortinar tal propriedade é necessário perceber que a análise de conteúdo também possibilita a “*inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)* [itálico original]” (Bardin, 2016, p. 44). Devido às suas características, o trabalho efetuado com recurso a esta técnica é sempre uma tarefa de abandono da “ilusão de transparência” dos factos sociais e das subjetividades do investigador que são impostas às interpretações dos seus participantes de pesquisa, funcionando como um labor paciente de desocultação no interior de uma hermenêutica controlada (Lopes, 1993) – afinal, “o analista é um arqueólogo (...) [cujos vestígios com que trabalha] são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos” (Bardin, 2016, p. 45). Não admira, por isso, que a análise de conteúdo seja uma técnica difundida numa vasta gama de disciplinas da área das humanidades (Ciências da Educação, Sociologia, Ciência Política, Psicologia, Comunicação...) (Sampaio & Lycarião, 2018), dada a complexidade dos fenómenos humanos com que estes campos disciplinares têm de se confrontar.

Harold Lasswell (1987), sociólogo norte-americano, advoga que a análise de conteúdo possibilita o erguimento e a resposta às perguntas Quem?, O que diz?, Através de que canal?, Para quem diz?, E qual o efeito resultante?, as quais são essenciais para a descoberta de “características, antecedentes e efeitos da comunicação e (...) [a retirada] deles [de] inferências sobre o efeito da comunicação” (Herrera, 2017, p. 185). Este esquema tem importância nas mais variadas áreas, designadamente na Administração, na qual a análise de conteúdo “cada vez mais conquista legitimidade nas pesquisas qualitativas” do campo (Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 732). No caso da área das Ciências da Educação, e da Educação em sentido lato, a análise de conteúdo apresenta virtualidades e é frequentemente aplicada. Como afirmam Oliveira *et al.* (2003, p. 5), esta técnica “ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente”, permitindo posteriormente a formação de um constructo formal de sistematização dos dados recolhidos em contexto educacional.

Mozzato & Grzybovski (2011, p. 732) advogam que a “análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise”. A categorização e a codificação das informações obtidas passam, pois, por seis etapas: em primeiro lugar, definem-se os objetivos do trabalho; em segundo, explicita-se o quadro de referência teórico; em terceiro, constitui-se um *corpus* documental; em quarto, realizam-se leituras atentas e ativas; em quinto, formulam-se as hipóteses; por último, codifica-se os dados

que se encontram em estado bruto (Amado, 2000). Lopes (1993), em sentido complementar, define as fases da categorização e da codificação como sendo 1) Leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados; 2) Escolha e definição das unidades de classificação (tipos de unidades, critérios de escolha e sua definição); 3) Processos de categorização e de classificação; 4) quantificação e tratamento estatístico (que pode nem sempre ocorrer); 5) Descrição científica (análise qualitativa e, se for exequível e relevante, análise quantitativa também); 6) Interpretação dos resultados.

Importa não esquecer que se categorizar acaba sempre por passar por um processo de divisão ou de separação, que destaca os detalhes de cada uma das unidades de análise, a ideia não é a fragmentação, mas antes o entendimento do todo ou, por outras palavras, a compreensão global dos fenómenos que se encontram sob análise (Moraes & Galianzi, 2013; Leite, 2017). Este é um dos aspetos a ter em conta quando se intenta a valorização da qualidade científica no emprego da análise de conteúdo. Outro será certamente a consciencialização dos limites e dos desafios que esta técnica acarreta para o pesquisador. Seale (1999, p. 475) defende que a “escrita metodológica é de utilidade limitada para os investigadores sociais praticantes, que estão a exercer uma profissão artesanal, em grande parte aprendida “no trabalho,” através de aprendizagem, experiência, tentativa e erro”. Estes entraves e enganos advêm amiúde da subjetividade impregnada na utilização dos métodos e das técnicas qualitativos, em que a análise de conteúdo enquanto instrumento de análise de informação se situa. O exame dos testemunhos e a escrita dos resultados exigem um afastamento dos preconceitos que, fruto da familiaridade com o social que o investigador, como ser humano, apresenta (Cavalcante *et al.*, 2014), nem sempre é o mais bem conseguido. Outro desafio é a gestão da controvérsia que Oliveira *et al.* (2003) indicam entre a frequência e a importância de um tema, as quais podem nem sempre apresentar uma relação proporcional, o que obriga a uma reflexão cuidada por parte do pesquisador sobre o instrumento de recolha de dados e das razões para que determinados aspetos tenham sido mais realçados ou mais ocultados por parte dos entrevistados. Finalmente, a qualidade da análise de conteúdo não é imune à seleção do conjunto de pessoas a serem entrevistadas, pois ainda que a pesquisa qualitativa se preocupe mais com a profundidade das informações do que com a sua quantidade existe a necessidade de identificar o ponto de saturação das informações para que o olhar do investigador possa ser delimitado (Turato *et al.*, 2008).

***IV. O processo de escolha, as
expectativas e o bem-estar:
passados e futuros dos estudantes***

6. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Confúcio (2022) dizia “Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro”, recuperando a ideia que Luft (2021) advogava sobre a responsabilidade dos seres humanos relativamente às suas escolhas e respetivas consequências. Ainda assim, esta afirmação parece assumir que existe uma relação proporcionalmente direta entre ações pretéritas das pessoas e todos os desfechos a que estas assistem ao longo das suas vidas, como se outros fatores, incontroláveis pelos sujeitos, não interferissem na maneira como estes pensam e atuam em diferentes situações. Analisar o acesso ao curso de ensino superior e a sua associação com o bem-estar e com a forma como este é perspectivado enquanto elemento vindouro implica considerar que as motivações e as expectativas dos estudantes podem alterar-se, nomeadamente pelas vivências que, durante o seu percurso universitário, vão provocando deliberadamente ou tendo de modo mais inesperado.

As categorias construídas para viabilizar a análise dos dados fornecidos pelos estudantes têm em conta a relação entre os fatores que influenciaram a escolha (motivações, informações e socializações prévias) e os sentidos, limitações e transformações relativas às expectativas geradas pelos estudantes. A produção destas categorias de análise necessitou, naturalmente, de respeitar alguns critérios, a seguir explicitados por Carlomagno e Rocha (2016, p. 184), a saber:

Em termos simples: a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdos (...)) que não se encaixem em alguma categoria; e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo.

Para além disso, deve existir uma “designação curta (“rótulo”) de cada categoria e das respetivas subcategorias” (Lima, 2013, p. 10), de modo a serem facilmente compreendidas. Se possível, para que se reúnam as condições de fiabilidade, o investigador que está a conduzir a pesquisa não deve estar incluído nos testes de codificação (Kolbe & Burnett, 1991), isto é, “enquanto juiz da informação” (Lima, 2013, p. 10). Todavia, como a presente investigação consiste num estudo de finalização de mestrado, o qual é realizado individualmente, coube à minha pessoa, em articulação com o meu orientador, ser o garante de alguma fiabilidade, a começar por esta chamada de atenção enquanto reconhecimento dos limites do trabalho desenvolvido.

De acordo com Vala (1986), as categorias podem ter um caráter *a priori* ou *a posteriori*, dependendo se são construídas antes ou após a recolha dos dados, ou mesmo apresentar-se como uma combinação entre ambos. Nesta investigação, as categorias produzidas são consequência de construções ou *a priori* ou *a posteriori*. Todas elas surgem presentes na tabela seguinte e o seu processo de construção é explicado em cada secção de análise. A taxa de cobertura das unidades de registo por estas categorias situou-se entre os 75% e os 80%, sendo uma grande porção da restante percentagem relativa a expressões comuns e repetidas de resposta (tais como “sim”/“não”, “exatamente”, “pois”, etc.), o que parece afigurar-se um bom indicador para contrariar a aleatoriedade ou a tendenciosidade que pode sempre estar presente numa análise de conteúdo (ver exemplo de uma análise de conteúdo de uma entrevista no Apêndice E).

TABELA 4

Categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria
Influências da escolha	Motivações
	Informações e vias para a sua obtenção
	Socializações
Condicionamentos e modificações das expectativas	
Sentidos genéricos de bem-estar global	Bem-estar material e bem-estar imaterial
	Bem-estar individual e bem-estar coletivo
Bem-estar futuro após a realização do curso	Bem-estar subjetivo/psicológico
	Bem-estar de saúde
	Bem-estar socioeconómico e político
	Bem-estar educativo
	Bem-estar associado à proteção ambiental

6.1. Influências da escolha

As influências da escolha do curso de ensino superior perfilam-se como a primeira grande categoria da análise dos testemunhos obtidos a partir da técnica da entrevista semiestruturada. Os influxos da seleção da licenciatura já consistiam numa categoria prévia, ou seja, presente no guião das entrevistas, logo, esta é uma categoria produzida *a priori*. Estas influências dizem

respeito aos fatores que se conjugaram na produção da escolha, os quais são três: motivações construídas, informações pesquisadas e socializações levadas a cabo.

6.1.1. Motivações

Com o propósito de compreender o que estes estudantes definem como bem-estar, em geral e a atingir futuramente, torna-se necessário ver quais as motivações intrínsecas e extrínsecas (Ryan & Deci, 1985; Lepper, 1988; Kohn, 1993) que estiveram na base da opção pelos cursos. Os testemunhos das entrevistas permitiram decifrar variadas conjugações entre estas duas categorias de motivações; não obstante, houve algumas motivações específicas que se destacaram. Enquanto motivação intrínseca, o gosto pelas temáticas do curso e a intenção de ter acesso a conteúdos apontados como interessantes estiveram na linha da frente das influências do processo de escolha.

É assim, eu desde pequenina que sempre adorei Matemática, era sempre excelente a Matemática, e, então, estive um bocado indecisa, é verdade, mas no fundo era sempre aquele bichinho da Matemática e já sabia que conseguia ir para isso (...) apesar de ver outros cursos, nada me cativava, pronto, como Matemática. (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

Eu escolhi Bioengenharia porque, pronto, na altura eu estava muito a querer estudar Bioquímica, na Faculdade 3, e tinha feito todos os preparativos para isso, mas depois, na mesma altura, mostraram-me o meu curso de Bioengenharia, sabendo que era uma coisa que era na área que eu gostava, eu vi que tinha mais tecnologia, mais biologia pura em si, mais foco na saúde, e pensei que “isto é o que eu quero fazer com Bioquímica, mas melhor, mais perto daquilo que eu gosto”. (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) Foi assim um grande fator mesmo, o principal, que me levou a pensar em Direito, foi já ter esse contacto [numa licenciatura anterior] e ter adorado. (Soraia, 1.º ano, Direito)

No que diz respeito às motivações extrínsecas, a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e de chegar a um emprego numa função que se estima, e até, em alguns casos, de conciliar conhecimentos com um percurso anterior, foram o principal fator que conduziu à opção por determinado curso por parte dos estudantes. A esta questão não é alheia, naturalmente, a procura de uma segurança financeira a partir do exercício de um labor economicamente estável e do auferir de rendimentos.

E aí eu passei no vestibular e para Sociologia no Brasil, mas está sendo muito sucateada no Brasil, e aí acabei passando para a Universidade X, olhei, claro, (...) me interessei muito, não só pelo gosto pessoal, mas vincular a Sociologia à Administração, que é algo que eu já tenho e que eu tenho tanto a prática quanto a teoria, né?, que eu já avancei, e aí puxa para o lado da Administração, especialmente na parte de recrutamento de pessoas, posso vincular isso também (...). (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

(...) Eu não queria a parte de contacto com as pessoas, então procurei uma outra área um bocadinho, que continuasse com a Biologia, mas não ligada às pessoas, e depois pensei, se calhar, que pudesse por alguma coisa que tivesse futuro, ou seja, eu gosto de biologia (...) e depois a engenharia será uma coisa que, à partida, terá futuro e mercado de trabalho (...). (Victória, 1.º ano, Bioengenharia)

Uma das estudantes chega mesmo a esboçar uma breve consideração sobre as situações das áreas disciplinares de Matemática e de Bioengenharia em Portugal, a fim de justificar a sua opção pelo segundo curso.

(...) comecei a pensar “ok, se calhar não me devia restringir a algo tão pequeno como a área das ciências” [e da Matemática] que, infelizmente, em Portugal, não está, pronto, não é muito investida, pelo menos falando em termos profissionais e em termos socioeconómicos, e portanto pensei “se calhar com o título de engenharia, de engenheiro, seria uma mais-valia para mim no futuro”, tendo em conta a evolução das tecnologias. E, portanto, comecei a juntar o melhor dos dois mundos. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

As classificações finais do ensino secundário e de acesso ao ensino superior foram um dos aspetos mais salientados. No entanto, há que referir que estas notas tiveram uma influência diferente nos estudantes: enquanto uns não as destacavam como aspeto determinante da seleção do curso de ensino superior, já que possuíam médias elevadas e sentiam ter liberdade na sua decisão (três primeiros excertos), outros viram-se influenciados de um modo menos positivo pelas classificações obtidas, tendo de optar por um outro curso na escolha anterior à do curso atual (quarto excerto), ou, pelo menos, de dar uma maior atenção às classificações de ingresso noutras unidades orgânicas que não as da Universidade X (quinto excerto). De salientar que a Sociologia foi o único curso em que a questão das médias não foi assinalada.

Eu sempre tive um gosto especial pela Biologia e queria um curso ligado a isso. Também tinha uma boa nota, o que também influenciou. (Victória, 1.º ano, Bioengenharia)

Ok, para começar, eu entrei, tinha uma média muito elevada no secundário, e, portanto, o meu leque de escolhas era muito grande e, portanto, eu não tinha nenhuma ideia do que é que eu queria seguir. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

(...) foi a parte da Matemática, e, além disso, conseguia entrar em todos os cursos, tenho uma média bastante alta (...) ou seja, a parte da média não era aquilo que me interferia, era mesmo aquilo que eu queria, mas a uma certa altura já nem sei o que é que queria [Risos de ambos], tinha literalmente todas as opções à minha frente... (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

No primeiro ano entrei em Contabilidade porque não tinha notas, por causa da minha média e dos exames, portanto, ainda experimentei aquilo durante uns 3, 4 meses (...). (Luís, 3.º ano, Matemática)

(...) e também dei valor também a ver as médias, saber onde é que eram as médias mais elevadas ou não para saber a que nível que eu tinha que estar, efetivamente a Universidade X é mesmo muito, muito exigente nesse aspeto. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Finalmente, outras motivações extrínsecas, tais como a localização territorial da faculdade a que o estudante se candidatou ou o afeto por um dado professor de uma área de estudos, também estiveram presentes nos diálogos, embora com uma substancial menor referência.

Os cursos têm um papel influenciador na estruturação das condicionantes motivacionais do processo de escolha. Destaque-se alguns exemplos. No caso dos estudantes de Bioengenharia, somente um dos quatro entrevistados é que não refere que o curso tem poucos anos de existência e que, destarte, tal aspeto afetou de alguma forma o processo de escolha do mesmo. Para todos os outros, o carácter recente desta licenciatura possibilitou uma mescla de incerteza e de esperança relativamente aos cenários que o curso poderia levantar.

(...) e eu não conhecia o curso de todo porque ele é muito recente. Então, na altura, tipo, escolhi assim, um bocado, *lip a faith*, não sei como se diz em português. (...) Sim, um bocado na fé, para aí dois ou três dias antes da candidatura, mas foi por causa disso... (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) percebi que a Bioengenharia era aquele que me conseguia fazer (...) deixar as portas abertas para dúvidas que eu tinha na altura (...). O curso também é relativamente recente (...) não é daqueles cursos que é fácil encontrar uma pessoa ou um conhecido que tirou Bioengenharia porque são todos relativamente jovens (...). (Estrela, 3.º ano, Bioengenharia)

E depois porque a verdade é que já temos muitos engenheiros químicos, tanto em Portugal como em todo o mundo, existem muitos, muitos engenheiros químicos, e por outro lado bioengenheiros é um curso bastante recente. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

No que concerne à Matemática, um aspeto definidor do carácter particular do processo de escolha do curso pelos estudantes é a abrangência de aplicações que esta disciplina científica pode propiciar. Por outras palavras, como defendem os estudantes, a Matemática está presente em muitas outras áreas do conhecimento, sendo um elemento indispensável à produção científica rigorosa que é elaborada nessas áreas. Tal reforça os carizes *hard* e *pure* que Becher e Trowler (2001) e Trowler (2014) conferiram a esta ciência: por um lado, porque se encontra na base de várias outras disciplinas, senão de todas, a Matemática constitui um corpo de resultados universalizáveis e fundados numa relação de causalidade entre proposições e de acumulação de conhecimentos; por outro, porque desempenha este papel de pedra angular para múltiplas disciplinas poderem resolver problemas concretos, não pode ser senão uma disciplina *pure* quando analisada isoladamente.

Sim, claramente este curso, primeiro, é necessário, para aquilo que quer que faça, para o que for, certamente abre muitas portas para aquilo que eu quiser. Eu posso fazer outro curso, aliás, posso fazer um mestrado de outro curso, que eu já estive a ver isso, podia fazer um mestrado em Informática ou Ciência de Dados, também poderia fazer um mestrado em Matemática Aplicada (...) portanto, se eu for ver os requisitos para fazer o mestrado de alguma coisa, a maior parte deles tem Matemática. (Luís, 3.º ano, Matemática)

(...) e eu estava sempre indecisa até à altura dos exames, fiz os exames todos, tipo, (...) Matemática ou Gestão, Matemática ou Gestão, sempre aquela coisa e depois sempre me disseram “um matemático pode ser um gestor, mas um gestor não pode ser um matemático”, então, pronto (...). (Bianca, 1.º ano, Matemática)

É verdade, a Matemática às vezes é a base da maioria das coisas (...) acaba por, imagina, se calhar se fizer Licenciatura em Matemática, posso conseguir fazer mestrado noutra parte, que não é bem Matemática, mas que também está perfeitamente apto para conseguir, por isso foi também essa parte do abranger. (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

Já em Sociologia pelo menos dois estudantes afirmaram que a sua opção por este curso acabou por não estar diretamente ligada a um gosto elevado pelo curso, dado que um deles revelava um desconhecimento relativo da área e sobre se era realmente este o caminho que queria seguir e a outra estudante referiu que o curso não lhe transmitia nenhum afeto em particular. Ainda assim, influenciados por sugestão de uma outra pessoa ou pelas potenciais vantagens que o curso de Sociologia poderia trazer, acabaram por seleccionar e entrar no mesmo.

Eu achava que aquilo poderia ser uma coisa boa para o meu futuro. Mas pronto, e confesso que até fazer a inscrição eu não tinha bem a certeza daquilo que eu queria, por isso a escolha foi mesmo algo muito instintivo, e foi a minha primeira escolha. (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

Sociologia não me dizia mesmo nada, portanto, eu nunca, se calhar, nunca iria, se eu tivesse tempo ou se tivesse aquela importância de estar ali com cuidado a ver realmente qual era a lista dos cursos, se calhar não iria para Sociologia, foi mesmo por sugestão [de uma funcionária da Faculdade 1]. (Maria, 3.º ano, Sociologia)

A análise dos dados evidencia o condicionamento do processo de escolha sobre que Tavares (2011) investigou, sendo que o mesmo ocorre sempre num contexto de uma situação específica. As motivações para a eleição do curso podem ser múltiplas, como se viu – de cariz emocional, educativo, económico ou mesmo territorial – mas resultam sempre do modo como estes aspetos se configuram nas linguagens e nas perceções dos estudantes e nos horizontes que aquelas lhes permitem moldar. Se a linguagem é complexa e instável (Silva, 2000), e condicionante e condicionada pelos quotidianos (Berger & Luckmann, 2004), então, também as decisões dos estudantes o serão, designadamente as dos seus cursos de ensino superior, que correspondem a uma nova fase do trajeto académico repleta de desafios desconhecidos e de incertezas constantes. São as suas motivações que, também alertando para estas dinâmicas da escolha, permitem a ativação da sua atitude; por sua vez, é a linguagem que lhe confere sentido, na medida em que os projetos de vida são dependentes dos códigos que são construídos para se ler e agir no mundo.

6.1.2. Informações e vias para a sua obtenção

Nesta subcategoria, as ideias de *trade-off*, enunciada por Alberti (2010), e de ação utilitarista de Bentham (2000) e Mill (2005) são evocadas com uma substância de relevo. Os estudantes estão cientes de que a seleção do curso, não sendo uma ação definitiva e irremediável, tem, porém, um peso não negligenciável na estruturação das suas vidas nos meses e anos seguintes à escolha, sendo, em simultâneo, um rompimento momentâneo com as demais alternativas. Por isso, colocam as opções em cima da mesa e avaliam aquelas que lhes parecem trazer maiores ganhos, ou seja, maiores benefícios e menores probabilidades de frustração, quer no sentido económico, quer em quaisquer outros que sejam vistos como importantes.

Durante muito tempo, pensei seguir Engenharia Química, no entanto, primeiro, Engenharia Química não tem a biologia, que tem a Bioengenharia, e a Bioengenharia tem tanto a química como a biologia, portanto, acaba por abranger mais. E depois porque (...) também é visto como um curso de futuro. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

(...) eu, pronto, olha, a partir daí, estava no 7.º ano e foi sempre para Direito e não mudei de opinião até ao final do secundário porque fui estudando mais sobre a área individualmente e gostei. Houve uma fase no secundário em que eu, pronto, eu fui para Humanidades, não é?, porque focalizei a minha especialidade, só que, e pensei “será que vou para História, será que não vou”, mas acabei por ir para Direito, efetivamente. (...) senti que Direito era uma área que me dava acesso a isso tudo, e sabia que tinha sempre uma saída profissional, e em História, se calhar, tinha acesso à escrita e ao mundo, mas se calhar não tinha tanta saída profissional, digamos assim. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

(...) eu gostei daquilo que íamos falando, e ainda por cima eu achei que é uma coisa que é muito, ou seja, que exige também, exige uma questão crítica e reflexiva. (...) Eu achava que aquilo poderia ser uma coisa boa para o meu futuro (...) e Sociologia sempre via ali qualquer coisa do género, “isto dá para tudo”, do género “ok, eu posso começar por aqui, depois tento especificar aqui um bocadinho a coisa”. (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

A procura de informações e as vias eleitas para as encontrar são relevantes para a compreensão de quais os aspetos do curso mais valorizados pelos estudantes. Todos os entrevistados, à exceção de uma estudante, optaram por consultar informações no sistema informático Y. A partir dos *sites* das suas faculdades, tanto estudantes entrevistados do 1.º como do 3.º anos atribuíram sobretudo relevância aos programas de estudo e às saídas profissionais, como evidenciam os seguintes exemplos, numa clara dupla consideração pelos futuros de curto prazo (apreciação de conteúdos temáticos durante o curso) e de médio e, eventualmente, longo prazo (exercício de uma profissão desejada e alcance de uma segurança económica). Esta expectativa de uma continuidade no tempo, quer dizer, esta segurança ontológica (Giddens, 1991) que possibilita organizar o futuro em momentos concretos, em cuja efetivação os estudantes têm uma relativa confiança, justifica que eles ponderem as suas opções e optem por aquelas cujas informações lhes agradem mais, portanto, que lhes tragam um virtual maior bem-estar global.

(...) foi mais procurando as próprias fichas dos cursos nos *sites* das Faculdades e foi ver as informações que lá tinha, nomeadamente saídas profissionais (...). (Estrela, 3.º ano, Bioengenharia)

Sim, havia bastantes informações, vi também as saídas profissionais, é evidente que as saídas profissionais, pelo que eu vi, efetivamente, dá para uma ampla situação, dá para várias componentes,

tudo vai depender da qualidade que também nós tenhamos como profissionais na área (...). Agora, é evidente que a Sociologia vai para muita situação, desde recursos humanos, desde gerir pessoas, desde cargos públicos, cargos políticos, portanto, há uma ampla situação. (...) Sim, saídas profissionais, sim, como entrar nos temas que estavam lá, eu também procurei, vi as cadeiras, também vi as áreas de interesse ou o que é que elas em si tinham como objetivo, também vi, uma por uma, tentei ver o grau de dificuldade, embora seja sempre difícil estar a antever uma dificuldade sem estar nas aulas, como é evidente... (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

Não pesquisei muita coisa, no máximo fui à nossa página da Faculdade, o sistema informático Y (...) e vi um bocado, já sabia a duração do curso, as cadeiras e depois pronto, basicamente não sei, não pesquisei muito, muito mais. (Marta, 3.º ano, Direito)

O sistema informático Y, porém, revelou ser multifuncional: para Luís (3.º ano de Matemática) serviu para encontrar especializações do seu curso ao nível do mestrado; para Ricardo (1.º ano de Sociologia), que ingressou pelo contingente dos “Maiores de 23 anos”, foi útil na identificação de quais os elementos específicos requeridos para objetivar o seu acesso; já de acordo com Patrícia (3.º ano de Direito) e Victória (1.º ano de Bioengenharia) o sistema informático Y permitiu, respetivamente, conhecer os instrumentos e as fórmulas de avaliação nas várias unidades curriculares (UC) e os nomes dos docentes que compõem a equipa da licenciatura.

Outras vias foram empregues para a aquisição de informações encaradas como pertinentes. No contexto da Internet, foram consultados outros *sites*, oficiais [e.g. página da Direção-Geral de Ensino Superior (DGES)] ou de uma índole educativa mais informal [e.g. *Inspiring Future*], para se perceber quais os critérios de acesso ao ensino superior. Vídeos e podcasts que abordavam testemunhos e experiências de colegas de anos anteriores foram também visionados ou ouvidos. As redes sociais digitais, tais como Twitter e Instagram, foram também um meio para os estudantes terem contacto com informações acerca do curso, neste caso através de diálogos com outros colegas que entraram nos mesmos curso e ano letivo. Já no que diz respeito ao face a face, conversas com explicadores e professores antigos, dias abertos nas faculdades e sessões de vocação e de acolhimento e mentorias foram alguns dos mecanismos relevantes para os estudantes conhecerem o funcionamento dos cursos e a forma como estes são percebidos, e até vividos, por outros, o que demonstra como o processo de escolha dos cursos é moldado por socializações plurais (Tavares, 2011; Santos, 2005), de carácter tanto inter (e.g. docentes e explicadores) como intrageracional (e.g. colegas do próprio ano ou de outros anos). Vejamos

alguns exemplos das vias concretas a que estes estudantes recorreram para conhecerem melhor os seus cursos.

(...) Sim, eu procurei também vídeos no *Youtube* de estudantes que tivessem estudado cá em Portugal (...) sim, exato, não encontrei nenhum que tivesse estudado na Faculdade 2, mas vi de Coimbra, vi de Lisboa, também falei com algumas pessoas que conhecia da Faculdade 2, eu estava com muito medo de o curso ser muito difícil, isso era um dos meus maiores medos [E: Risos], então eu falei muito com as pessoas, “ai, o curso é muito difícil, ou é acessível, como é que é?” (Soraia, 1.º ano, Direito)

Depois falei com gente, na *net* principalmente (...) no *Twitter* e, pronto, [Risos], fui mandando mensagens a pessoas como agora as pessoas que entram no curso me fazem a mim (...). (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

[Falei] também com o gabinete da Psicologia da minha escola (...). (Alfredo, 1.º ano, Direito)

(...) e a minha explicadora, ela já tinha feito o curso aqui também, de Matemática pura, há muitos anos atrás, ela tem idade para ser minha mãe, mais ou menos, e ela conhecia muito bem alguns dos meus professores que dão aulas agora, conhecia bem o curso, conhecia bem o ambiente, e ela dizia-me que era um bom curso, que eram pessoas muito competentes, que davam aulas, que tinham um bom nível, como professores como matemáticos, pronto, e eu fui um bocado guiada por ela para escolher Matemática (...). (Margarida, 3.º ano, Matemática)

Foram duas coisas, eu, tudo pela Internet, né?, inicialmente, mas aí começa a ter desinformações, informações desencontradas, aí diz uma coisa, ah, mas, não é bem assim, aí, com isso, eu vi que eu precisava de algo mais fiel, assim, né? Aí eu fiz uma mentoria com duas brasileiras que moram aqui em Portugal (...) uma delas mora em Aveiro e a outra mora em Lisboa. E a menina que mora em Aveiro, ela já fez até transferência de faculdade, ela entrou numa e depois ela conseguiu transferir para outra, que acho que era mais barata, enfim, não sei. E, aí foi assim, a grande, que fez toda a diferença no meu planeamento, na minha organização para vir para cá. (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

Contudo, existe uma entrevista em que é contrariada a relação dialética maximização da felicidade/das vantagens-minimização da dor/dos prejuízos que, de acordo com os filósofos utilitaristas (Bentham, 2000; Mill, 2005) e os defensores da metáfora económica da escolha (Zey, 1998; Allingham, 1999; Hastie & Dawes, 2001), está implicada em qualquer decisão que tomamos, assim como existe uma completa divergência relativamente ao pressuposto de que os indivíduos possuem todas as informações de que precisam quando optam seguir por uma dada direção. É o caso de Maria (3.º ano de Sociologia), que já tinha confessado que a Sociologia não lhe transmitia nenhuma afeição especial e que agora complementa tal sentimento com a ausência de uma procura ativa de informações sobre o curso.

E eu já te tinha dito isto, foi mesmo esse caso, eu tinha ido à Faculdade 1 com a minha filha, a minha filha foi fazer a inscrição num curso e, entretanto, a falar com a senhora da secretaria ela quase que me convenceu a fazer uma escolha de curso e ela própria me deu indicação desse curso. (...) Sabes que eu nem tive tempo sequer de olhar, nem me dei ao trabalho de olhar para aquilo que seriam realmente os cursos da Faculdade 1, se calhar poderia ter ali optado por um ou outro, não a Sociologia (...). [Não procurei] nenhuma [informação]. (...) Nada, essas questões das saídas profissionais e essa coisa toda associada ao curso foi mesmo já naquela sessão de acolhimento, já com os professores, a diretora da licenciatura deu-nos ali uma indicação, realmente, do que seria este curso, do que viria a ser futuramente enquanto profissão, as saídas profissionais mesmo, mas antes, ou ao fazer a inscrição na licenciatura, não, não tinha qualquer tipo de conhecimento, não. (Maria, 3.º ano, Sociologia)

Todos os estudantes, e esta em particular, são testemunhas de que os sujeitos não conseguem conhecer todos os aspetos que desejam ou que precisam até ao momento da decisão, sendo esta uma possível justificação para as possíveis desilusões e para as sensações de perda (Soares *et al.*, 2018) que os estudantes podem sentir caso não interpretem terem realizado a escolha do curso mais acertada, como, aliás, Maria declara ao colocar a hipótese de poder ter optado por outro curso se tivesse pesquisado melhor as características dos cursos da Faculdade 1. Escolher implica ativar uma condição de agência que está atenta aos seus dilemas e alicerçada numa consciência das inconsciências, isto é, no reconhecimento das inseguranças nas decisões e do desconhecimento sobre o futuro. Por seu turno, se agência e estrutura se (re)configuram mútua e continuamente (Giddens, 2000), as opções que fazemos não podem ser autossuficientes relativamente aos contextos em que são tomadas, como defendiam Hausman (1992) e outros. O caso de Maria é representativo desse ponto de vista: a sua escolha foi influenciada pela situação em que se encontrava, na qual uma funcionária da Faculdade 1 teve um papel crucial para a sua entrada na licenciatura em Sociologia. Os contextos e os processos enquadram as ações e os resultados, mostrando o seu cunho social para além de individual, e trazem consequências para a globalidade do bem-estar que os estudantes sentem ter neste momento e que podem encontrar na posteridade.

6.1.3. Socializações

As socializações são, pois, um outro fator a considerar no bloco ou tipos das influências que interferem na escolha dos cursos. Neste ponto, deu-se primazia às socializações estabelecidas em contexto familiar e amical, na qualidade de outros significativos que, através da “sua própria

localização na estrutura social e também em virtude das suas idiosincrasias [sic] individuais” (Berger & Luckmann, 2004, p. 176), crivam o mundo que é oferecido às pessoas por eles influenciadas. Em contrapartida, Abrantes (2011, p. 122) assevera ser “um equívoco recorrente (...) [o de] conceber a socialização como imposição da sociedade sobre o indivíduo”, descartando as visões de uma macroestrutura perversa e controladora de todas as ações dos sujeitos. Não pode ser senão a partir de socializações múltiplas que nos tornamos “pessoas e fazemos sociedade” (Abrantes, 2011, p. 122).

Foi, então, questionado aos estudantes se ocorreram conversas com amigos e familiares próximos sobre a escolha do curso de ensino superior e se estas foram entendidas como um aspeto relevante para a mesma, tentando perceber-se como é que estas interações podem ter contribuído para a composição da decisão a tomar. Apesar de a pergunta ter sido formulada incluindo os familiares e os amigos numa única instância, as respostas dos estudantes tenderam para o assinalar de influências autónomas destes dois grupos que importa distinguir. Começamos pelos pais e outros familiares, que, para a maioria dos estudantes, tiveram um papel de referência (Alberti, 2010), portanto, de orientação e de estímulo para a escolha, bem como colocaram desafios a fim de abrir o leque de opções e de instigar a procura por mais dados acerca dos cursos preferidos.

Falei com os meus pais, claro, aliás, eu antes de acabar a Licenciatura em Música [curso precedente ao de Matemática] já tinha decidido que aquilo estava a correr muito mal, eu até nem queria acabar a licenciatura, a minha mãe é que me convenceu a acabar, e disse logo que mal acabasse o curso ia logo começar a ter explicações a Matemática, eu acabei o curso em fevereiro, comecei a ter explicações em março para depois fazer o exame em junho e pronto, ficou logo decidido na altura e a minha mãe disse que sim, que achava que era boa ideia, pronto... (Margarida, 3.º ano, Matemática)

(...) quanto à minha família... nunca, é assim, eles sempre me deixaram eu seguir aquilo que eu, ou seja, eles confiaram na minha decisão, por isso, eles disseram se era isto que eu queria... (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

O mais próximo que eu tinha era um tio da área da Engenharia Biológica, que não é bem, tem uns pontos em comum, mas pode diferir muito. Mas não, não tinha assim ninguém próximo de uma área tão assim (...) [mas] isso sempre falei com os meus pais, eu, como também mostrava-me sempre muito indecisa, eles acabavam por puxar um pouco por mim (...) nunca senti propriamente nenhuma pressão para escolher nada, é óbvio que há sempre aquele toquezinho de “ah, não gostavas de ver como é que é a Medicina?”, mas eles perceberam logo que eu estava a descartar. Foi mais numa de me incentivarem a procurar e eu ver concretamente aquilo que eu queria porque eu estava muito indecisa também, eles

percebiam isso. (...) Iam-me fazendo perguntas e eu às vezes não sabia responder, tinha de ir pesquisar mais um bocado. (Estrela, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) eu chegava a falar com os meus pais, “o que é que gostavas de fazer?”, com os meus pais ou qualquer outros familiares (...), pronto, foi mais “vai para aquilo que tu gostares, o que tu gostares nós aceitamos”. Claro que foi importante para mim ter essa abertura (...) ter esse apoio porque se me dissessem que “tens que ir para isto”, provavelmente já não, ia estar, se calhar, mais esforçada (...). (Marta, 3.º ano, Direito)

Todavia, a verdade é que a família nem sempre é um elemento de apoio mais ou menos incondicional às escolhas do estudante. Destaque-se os exemplos de Ricardo e de Maria, ambos estudantes na Licenciatura em Sociologia, que foram confrontados com a ausência de conhecimento familiar relativamente às potencialidades do curso, assente em ideias preconcebidas acerca da alegada impossibilidade de encontrar emprego dentro da área de estudos. Os choques que estes estereótipos podem propiciar entre o estudante e os seus familiares mais próximos podem mesmo resultar numa relação diferente (de maior conflito ou tensão) entre eles (Gondim *et al.*, 2016; Ruppanner & Huffman, 2014), a qual, no entanto, não é possível descortinar dos testemunhos destes dois sujeitos.

(...) quando disse que ia para Sociologia (...) quando eu disse que entrei (...) foi só nessa altura que eu disse [aos familiares próximos], a primeira coisa que me disseram foi “isso não dá para nada”. (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

Sabes que no meu núcleo familiar [Risos], se eu falar em Sociologia, as pessoas perguntam “o que é que é isso?”, portanto, ninguém, eu acho que as pessoas nem sabem ao certo o que é que eu estudo. (...) (Maria, 3.º ano, Sociologia)

No concernente ao grupo de amigos, pessoas com as quais se produz, dinamicamente, códigos de leitura da realidade e experiências significativas (Gouveia, 1995), houve também quem relatasse tanto a possibilidade de conversar com eles para desabafar as inquietações e os receios e encontrar o seu amparo e o seu incentivo como quem afirmou que estes amigos foram um fator de uma certa apreensão ou preocupação e, até, descredibilização no que diz respeito a uma opção efetuada ou sequer pensada pelo estudante. Atente-se na diferença dos relatos presentes nos dois primeiros excertos (de partilha) e nos dois últimos (de confronto).

(...) os meus amigos foram todos, com exceção de um ou dois que preferiam ir logo para o mercado de trabalho, foram todos para a faculdade. Portanto, estávamos todos com os mesmos medos ao mesmo tempo (...). Mas fomos falando, fomos partilhando os medos, sobretudo. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Sim, sim, os meus amigos sempre disseram “és um génio a Matemática, vai para Matemática, vai para Matemática” [Risos de ambos], por isso, [com] os meus amigos sempre foi assim (...). (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

Os meus amigos estavam assustados (...) [Risos] (...) e estavam a pensar tipo “isso não é muito difícil, vais conseguir?...” [Risos de ambos]. (...) a minha melhor amiga estava tipo “olha, eu tive uma cadeira de Direito na faculdade e passei assim [por um triz]...” (Soraia, 1.º ano, Direito)

Sim, eu falei com a minha turma [meus amigos à altura], na minha turma, ou seja, a minha turma naquele ano e, efetivamente, tinha uma ideia muito complicada do curso. (...) Era uma ideia que, ou seja, que era um curso muito fácil de se fazer, diziam que era um curso muito acessível [E: Risos], o que não acho, não acho que seja, e também diziam-me que era, ou seja, um curso que não dava para nada... (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

Quatro estudantes não referiram ter conversado com familiares ou o grupo de amigos ou admitiram que o efeito dessas conversas na seleção do curso se mostrou reduzido. Neste sentido, questionei se, em termos gerais, consideravam relevante que um estudante conversasse com o seu círculo mais próximo de amigos e familiares no momento de tomar uma decisão quanto ao curso. Não descartando a possível importância destas conversações, são da opinião, contudo, que esta é uma decisão principalmente pessoal, a qual pode ser mais influenciável quando se tem uma menor idade ou se se falar com pessoas que já realizaram ou estão a realizar o curso, dado estas conhecerem a sua realidade mais de perto. Estes dois últimos argumentos revelam o papel dos grupos de pares na partilha de ideias e nas tomadas de decisão por parte de pessoas mais jovens (Blos, 1996).

(...) acho que deve ser uma escolha muito mais (...) pessoal, individual, por mais que uma pessoa deva ouvir as opiniões dos outros e as recomendações, acho que deve ser do coração mesmo (...) seguir aquilo que a pessoa gosta. (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

Eu acho que um pouco, eu acho que quando a gente é mais novo é mais relevante (...) com a minha idade, já tendo acompanhamento psicológico, sim, eu sou muito dona de mim, né?. Eu passei muito cedo num concurso público, o dinheiro também, né?, tudo isso influencia, né?, então eu sou muito dona de mim assim, muito de “não, eu faço o que eu quiser, eu vou.”. Assim, eu não pedi, né?, eu só comuniquei [aos meus familiares e amigos] [Risos]. (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

Acho importante falar com alguém, e familiares, mas acho que é importante realmente falar com alguém, se calhar, que esteja no curso ou que já tirou o curso. Acho que é fundamental (...) é mais perto da realidade, acho que é mais fácil ter acesso a alguém que esteve na faculdade, e isso era sempre bom, ver uma forma de chegar a alguém que tivesse estado no curso ou alguém que esteja no curso e que possa dizer a verdade, dizer “epá, é difícil, mas é, até é estimulante”, dizer a realidade (...) dizer os prós e os contras. (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

6.2. Condicionamentos e modificações das expectativas

As expectativas, como desejos ativos dos indivíduos, são o ponto de mediação entre o passado, o presente e o futuro. Na medida em que apenas faz sentido a sua compreensão nesta interdependência temporal, estas expectativas tornam plausível uma ligação entre as motivações, as informações e as socializações prévias dos estudantes e o modo como eles interpretam e arquitetam os seus horizontes de bem-estar. As expectativas são um prognóstico, isto é, uma antecipação ciente das possibilidades de (in)concretização (Koselleck, 2006), pelo que entender o que molda as expectativas estudantis assoma-se fundamental para identificar, num momento posterior, os eixos, dimensões e elementos específicos daquele bem-estar a que os estudantes atribuem privilégio.

Os condicionamentos e as modificações das expectativas correspondem a uma categoria *a posteriori*. Na verdade, esta categoria diz respeito à pergunta 4 do guião, porém, não existia formalmente definida *a priori* porque aquela questão estava, nessa fase, enquadrada noutra categoria. Os relatos fornecidos pelos entrevistados requerem um conhecimento, por um lado, dos aspetos que foram reconhecidos pelos estudantes como limitadores das expectativas e, por outro, das possíveis alterações que estas sofreram ao longo da trajetória universitária no caso dos estudantes que se encontram no 3.º ano dos seus cursos.

A criação de expectativas entrelaça-se com as complexidades das sociedades atuais. Segundo Costa *et al.* (2017, p. 105), “as sociedades capitalistas e globalizadas têm passado por profundas transformações de ordem política, económica e social, que se refletem na coletividade e, consequentemente, nos modos de organização do mundo do trabalho”. A globalização, enquanto fenómeno com várias frentes e profundidades (Giddens, 2003), traz consigo também uma distribuição social de diversos riscos (Beck, 2011) que desafiam a individuação dos sujeitos e a sua capacidade de deliberar, escolher e lidar com as consequências da sua ação (Bauman, 2012). Os riscos produzem incertezas, as quais estão patentes nos relatos

estudantis abaixo destacados, podendo tanto reportar a inquietações do foro económico e laboral como a inseguranças de envergadura política, sentidas por estudantes de vários cursos e anos de um modo igualmente expressivo.

(...) eu sou uma pessoa muito negativa e pessimista [E: Risos]. Muito, bastante. Então, eu só penso, “vou acabar no desemprego, é isso”. (...) portanto eu, neste momento, vivo uma constante ansiedade e stress. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

(...) eu tive uma altura em que estava inclinada para a investigação, mas tenho também uma tia que, pronto, que trabalha na investigação e há sobretudo insegurança, gostaria de esperar mais de, ou pelo menos começar com algo mais seguro e conseguir contrato com um tempo razoável. (Estrela, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) e a voltar para o Brasil daqui a pouco, “e se Bolsonaro é reeleito?” [Risos de ambos], eu não vou poder voltar nos próximos seis anos, a questão da economia mundial pós-pandemia, não sei, são n fatores que (...) são incertezas agora (...). (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

Por sua vez, alguns estudantes, como é o caso das duas pessoas a seguir, fruto de experiências anteriores menos profícuas e de expectativas goradas, partiram para os novos cursos com uma perspetiva mais realista ou pragmática. Como a sua procura por um prazer (Brown *et al.*, 1992) ou uma satisfação pessoal com o curso anterior foi defraudada, ingressaram nos novos cursos numa tentativa de geri-los de modo mais ponderado e de atingir uma estabilidade económica e laboral.

[A] Licenciatura em Música (...) tinha sido uma experiência muito negativa, em termos pessoais, não exatamente em termos profissionais, mas em termos de relacionamento com as pessoas (...) então eu achei que se continuasse na Música ia ser muito complicado para mim como pessoa, sentir-me bem. E por isso achei que tinha de ir fazer outro curso e achei que, como eu já tinha feito um curso assim um pouco inseguro, em Portugal, devia tentar fazer uma coisa que me desse mais segurança (...) eu escolhi o curso [de Matemática] pela segurança... pelas coisas que eu gostava, escolhi por segurança, porque gostava de Matemática, claro, eu não tinha ido para Matemática se não gostasse, mas a segurança foi muito importante, sim (...). (Margarida, 3.º ano, Matemática)

Ó pá, é assim, neste momento, eu, dos últimos 3 anos na licenciatura que estive (...) eu entrei com expectativas, assim, astronómicas (...) muito altas [E: Risos], muito, muito altas, e nos 3 anos que estudei ficaram no chão, e isso deixou-me muito desiludida e muito triste, e foi difícil, tipo, confrontar isso. (...) Então, para este curso eu não vou com umas expectativas tão grandes, vou com umas expectativas se calhar mais realistas, e é assim, neste momento não estou tanto a pensar áreas nas quais

eu possa, assim, mudar, ou seja, neste momento, sinceramente, estou a pensar mais nas áreas que eu possa ter um trabalho que eu gosto, claro, isso é muito importante (...). (Soraia, 1.º ano, Direito)

A partir de uma questão feita exclusivamente aos estudantes do 3.º ano, foi ainda possível detetar aspetos em que as suas expectativas se alteraram e outros que não sofreram modificações. A perceção de exigência do curso ou a apreciação de subtemáticas dentro da área disciplinar do curso foram aspetos que enfrentaram transformações; já as expectativas profissionais revelaram uma dupla face, com uma estudante a confessar que as mesmas se alteraram e com outro, do mesmo ano e curso, a referir que as suas expectativas a este nível ficaram mais ou menos iguais até ao momento atual do seu percurso universitário.

Mudou imenso, na verdade, porque eu quando entrei no curso, pronto, o curso de Bioengenharia, por contexto, tem um ramo que é mais focado na tecnologia e outro em que eu estou agora que é mais ciência e investigação pura, e eu na altura achei que ia gostar muito da parte da eletricidade, de dispositivos elétricos, pronto, de engenharia em si, e acabei por chegar lá e acabei por detestar essa parte, na verdade, [E: Risos], os primeiros dois anos foram muito “ou gosto muito de uma coisa ou não gosto nada dela” e acabei por mudar um bocado aquilo que achava que gostava e agora estou a fazer, pronto, estou a estudar uma coisa que adoro, especialmente em biomateriais. que é uma área que eu não fazia a mínima ideia que ia gostar, nunca tinha pensado em, tipo, ciência dos materiais nem nada por aí, mas adorei, a biologia molecular e genética, então, outra coisa que eu não tinha qualquer tipo de expectativa de gostar, eu gostei, [Risos de ambos], por isso aquilo virou-me completamente do avesso [Risos]. (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) eu depois quando comecei a falar com os professores, os professores a falar com a turma, percebi que a Matemática era muito mais do que eu tinha pensado. Em termos de saídas profissionais (...). (Margarida, 3.º ano, Matemática)

Claramente, eu não sabia o que estava à espera, porque não sabia que só no 2.º ano, logo no primeiro semestre do 2.º ano, eu já ia estar a um nível extremamente avançado, e eu ainda estou agora no primeiro semestre do 3.º ano. (...) Foi, foi muito [E: Risos], realmente aquilo não... eu também fui reparando que mais de metade das pessoas que iam saíam logo nas primeiras semanas do curso, realmente aquilo nota-se a exigência daquilo (...). Ah, [a mudança ao nível das] expectativas profissionais, nenhuma. Eu ainda agora não sei o que é que vou fazer. (Luís, 3.º ano, Matemática)

6.3. Sentidos genéricos de bem-estar global

Os estudantes, ao pronunciarem-se sobre os fatores condicionadores ou transformadores das suas expectativas, abordavam também o que interpretavam como sendo bem-estar em termos

gerais, isto é, declaravam que principais sentidos atribuíam a este conceito a partir de determinados termos ou expressões. Assim, todos os estudantes admitiram que as suas expectativas podem ser interpretadas como um bem-estar que almejam alcançar nas suas vidas. Das suas declarações não é possível concluir pela associação de determinados anos ou cursos a interpretações completamente divergentes do bem-estar global ou a maneiras diametralmente opostas de os estudantes pensarem na ligação entre as suas expectativas relativas ao curso e o bem-estar. A categoria dos sentidos genéricos de bem-estar global foi construída *a priori*, resultando dela duas subcategorias que foram definidas *a posteriori*, sob inspiração dos entrevistados: uma que efetua uma distinção entre bem-estar material e bem-estar imaterial e outra que estabelece o bem-estar como um desenvolvimento simultaneamente individual e coletivo.

6.3.1. Bem-estar material e bem-estar imaterial

Os sentidos de bem-estar global que emergem das entrevistas podem ser divididos, numa primeira instância, entre um bem-estar mais material e infraestrutural (primeiros dois trechos) e outro mais emocional, intelectual ou imaterial, portanto, de cariz não tangível (últimos três trechos), sendo ambos revelados e relevados como fatores de qualidade de vida (Rees *et al.*, 2010) que o curso pode auspiciar. Ao bem-estar material estão relacionados aspetos que possibilitam a satisfação de necessidades físicas, como sejam as de alimentação, sono ou mobilidade; já o bem-estar imaterial refere-se às questões concernentes aos regatos psíquicos e até mesmo espirituais.

(...) a pessoa estar, pronto, segura, não ter problemas com comida, com casa, com etc. (...) (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

(...) a gente vive num mundo capitalista, a gente não pode ser hipócrita [Risos de ambos], então todas essas condições de saúde, transporte público, né?, tudo, tudo, tudo, tudo conectado, né?, então, sim, de moradia, com certeza, com certeza (...). Ah, moradia, alimentação, condições de saúde, higiene, e assim... (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

(...) aqui a questão do meu bem-estar, o meu bem-estar primeiro, [é] estar bem comigo (...). É uma libertação no sentido de libertação, uma libertação, uma libertação, e quando eu falo em libertação não é só a corpórea, é espiritual também. (Maria, 3.º ano, Sociologia)

É assim, o principal é a felicidade, como já te disse. (...) Felicidade é estarmos a fazer o que gostamos (...). (Alfredo, 1.º ano, Direito)

(...) a satisfação pessoal também, gostar daquilo que eu faço, ou seja, que realmente me dá prazer, neste momento eu estou a estudar algo que, olha, foi um mês a estudar [Risos], nem que vi muitas vezes os meus amigos nem muitas séries nem filmes, mas que quando estava a estudar eu gostava do que estava a estudar e achava aquilo interessante. (...) (Soraia, 1.º ano, Direito)

6.3.2. Bem-estar individual e bem-estar coletivo

Metade dos estudantes, dos diferentes cursos e anos, nas primeiras respostas relacionadas com as perceções pessoais relativas ao bem-estar, acabaram por se focalizar quase estritamente no bem-estar individual, isto é, em atributos que dizem respeito ao seu próprio desenvolvimento pessoal. Tal conduziu a que fossem questionados sobre a existência de potencialidades de conexão entre esse bem-estar e outro de cariz mais coletivo ou social. Sabemos, como McGregor *et al.* (2014) ou a própria OMS (WHO, 2001) afirmam, que as crises e os transtornos que assolam o ser humano originam impactos nas suas várias vertentes, pelo que o bem-estar necessita de ser interpretado e promovido a partir de várias instâncias. Destarte, o bem-estar é construído individualmente, mas também em relação com outros, sob a forma de desenvolvimentos pessoais e coletivos que tornam visíveis dimensões de saúde, de economia, de política, de educação e de ambiente sobre as quais os contextos exercem uma força constritora e, em simultâneo, impulsionadora. Os testemunhos dos entrevistados vão ao encontro desta argumentação, viabilizando, pois, a criação de uma plataforma analítica a partir da qual as bases para uma interpretação de quais as dimensões e os elementos do bem-estar mais valorizados pelos estudantes podem ser lançadas.

Sim, acho que são dois tipos de bem-estar diferentes, claro que há um bem-estar individual, que é o nosso, é sentirmos que estamos bem de saúde, principalmente eu, que eu sou meia hipocondríaca [E: Risos] e eu não conseguiria tirar nenhum curso de ciências porque ia achar que ia morrer a cada segundo [Risos de ambos], há essa questão da saúde, a questão da estabilidade financeira e monetária, que é sempre bom, a pessoa abrir a conta e pensar “ei, se calhar hoje posso ir jantar fora”, não ter que abdicar alguns luxos, que isso também é um bocado mau, mas também há o bem-estar comunitário. Claro que se eu estiver bem e puder ajudar a minha mãe a estar melhor ou a minha madrinha ou a minha irmã e ver que elas estão bem porque eu também contribuí para isso e porque elas não estão doentes e porque elas também têm o próprio dinheiro delas, digamos assim, isso também ajuda, ver que elas estão bem de saúde, ver que elas estão felizes, vêes que elas estão realizadas e que tu contribuíste também é muito importante. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

(...) por exemplo, se o nosso país tem um bom estado social, claro que nós podemos votar, mas se a maioria votar noutro partido que não acredita nisso claro que essa parte da nossa vida estava logo cortada (...). (Margarida, 3.º ano, Matemática)

(...) acho que também pode ter uma dimensão coletiva (...) por exemplo, se calhar, às vezes, sinto que em meios mais urbanos, mais caóticos, as pessoas ficam mais frustradas e, por exemplo, a conduzir nota-se, as pessoas, às vezes, são um pouco (...) mais rudes umas com as outras. Acho que se houvesse um bem-estar, se cada pessoa individualmente conseguir sentir-se com mais bem-estar, depois sente-se no geral... (Teresa, 3.º ano, Bioengenharia)

Eu costumo dizer, um indivíduo, na minha opinião, um indivíduo faz outros indivíduos, e vice-versa, ou seja, nós somos um conjunto, nós precisamos de um para, ou seja o social para o social, não é?, como a gente aprende... (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

6.4. Bem-estar futuro após a realização do curso

O trabalho de análise de conteúdo das entrevistas empreendido anteriormente é um ponto de partida para o que agora se discutirá, visto que entender, por um lado, as socializações, as motivações e as informações prévias possuídas pelos estudantes e, por outro, as condições de formação e de variação das expectativas e a ligação das mesmas à maneira pela qual os estudantes definem o que é, para eles, o bem-estar constitui um alicerce crucial para que, neste momento, seja possível identificar aspirações estudantis mais particulares, focalizadas em dimensões e elementos concretos de bem-estar.

A categoria do bem-estar futuro após a realização do curso surge como categoria *a priori*, já prevista no guião. As cinco subcategorias respetivas – bem-estar psicológico/subjetivo, bem-estar de saúde, bem-estar socioeconómico e político, bem-estar educativo e bem-estar associado à proteção ambiental – emergem também na qualidade de subcategorias construídas aprioristicamente. Todas elas resultam da confrontação das respostas dos estudantes com a proposta teórica de dimensões e elementos de bem-estar que criei e com a especificação que, a partir dessa proposta, os estudantes conferem aos elementos que julgam serem os mais importantes de um bem-estar a atingir por si no futuro. A análise foi organizada a partir das cinco dimensões de bem-estar teoricamente estabelecidas, que são as cinco subcategorias já designadas, por esta mesma ordem, intentando-se uma ligação direta com o mesmo encadeamento levado a cabo no capítulo do enquadramento teórico-concetual (capítulo II). Deste modo, será possível compreender como é que o bem-estar, numa primeira fase alinhado com uma visão mais psicológica, pode, através de uma perscrutação mais atenta aos

testemunhos dos estudantes, ser compreendido a partir de uma ótica mais sociológica, económica, educativa e ecológica. Em complemento, é de ressaltar que as dimensões do bem-estar são o elo entre os elementos no seu interior e os eixos que as abrangem, o que possibilitará focalizar elementos ao mesmo tempo que se infere o(s) eixo(s) a que cada estudante está implicitamente a referir-se.

6.4.1. Bem-estar subjetivo/psicológico

O bem-estar subjetivo ou psicológico é aquela dimensão do bem-estar global que os estudantes demarcam mais frequentemente e, provavelmente, com maior diligência e propriedade. Todos os entrevistados, quando interrogados acerca dos bem-estares que apreciam numa perspetiva de potenciais conquistas futuras, referiram, de forma mais velada ou mais explícita, esta dimensão. Tal estará possivelmente relacionado com a facilidade que os seres humanos têm de falar sobre si mesmos, assumindo o seu protagonismo (Rosa, 2021) e conferindo valor à sua “capacidade de escolher” (Leandro & Leandro, 2015, p. 80), dado que esta é a dimensão mais individualista do bem-estar global. Os aspetos expressos foram vários, desde as questões mais gerais relativas à satisfação com a vida e à realização pessoal a questões mais específicas, como o afeto, as emoções positivas e a autoeficácia, isto é, a crença de se conseguir concretizar uma dada tarefa ou objetivo.

(...) olha, eu aqui, (...) que eu vejo no curso (...) que também posso achar como um bem-estar, e neste caso até interfere no psicológico, por exemplo, satisfação com a vida (...) evidentemente que se a gente tiver uma satisfação com a vida, o bem-estar está lá sempre presente, não é?, que falamos há um bocadinho, (...) logo vai também fazer uma implicação com o afeto e as emoções positivas. (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

(...) eu acho que uma realização pessoal e o desempenho, a satisfação com a vida também, porque, lá está, eu vou estar a fazer alguma coisa que gosto, então vou-me sentir realizada entre aspas. (Bianca, 1.º ano, Matemática)

E agora a parte do subjetivo/psicológico, é aquele que temos vindo a falar, sinto que, sim, temos que ser muito auto-eficientes, que eu estou a ler ali autoeficácia, muito mesmo no meu curso, muito mesmo (...). (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Ok, então, quais destes é que eu acho que vou ter depois de acabar o curso, é isso? (...) Satisfação com a vida, espero eu [Risos]. (...) Realização pessoal. (Viktória, 1.º ano, Bioengenharia)

Não obstante a dimensão psicológica e subjetiva do bem-estar ter sido abordada com tal designação nas entrevistas pela interpretação desta união numa análise mais psicologizante deste conceito, a verdade é que os bem-estares psicológico e subjetivo dizem respeito a construções teóricas diferenciáveis. Enquanto o primeiro [*hedónico* (Ryan & Deci, 2001)] está essencialmente relacionado com os aspetos emocionais e sentimentais, o segundo [*eudemonista* (Ryan & Deci, 2001)] possibilita uma ponte entre a autoestima e a perceção de que se é capaz de crescer pessoalmente e atingir metas estabelecidas. Para todos os estudantes, ressalvando dois, o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico têm igual importância nas suas vidas e na forma como idealizam o que pretendem alcançar no futuro; porém, é de salientar que num mesmo ano e num mesmo curso – 1.º ano de Direito – existiram entendimentos diferentes sobre a importância destes bem-estares nos respetivos projetos biográficos, evidenciando que as iguais condições académicas podem nem sempre remeter para semelhantes vivências e mundivisões.

Não, não, não, acho que as emoções são fundamentais, estarmos bem emocionalmente é fundamental [e a base] para atingirmos qualquer meta. (Alfredo, 1.º ano, Direito)

Eu acho que valorizo as duas coisas... (...) Mas talvez atingir as metas, para mim, é mais importante, quando eu consigo atingir os meus objetivos eu sinto-me melhor comigo mesma e isso ajuda-me a ter melhores relações com as pessoas. (Soraia, 1.º ano, Direito)

Atentando neste último elemento que a segunda entrevistada mencionou – relacionamentos com outras pessoas – torna-se relevante mencionar que as relações positivas (de estima, de amizade, de confiança, entre outras) com os outros foi um fator várias vezes considerado pelos entrevistados. Este elemento tem uma importância especial porque permite compreender como é que mesmo o bem-estar subjetivo/psicológico é permeável às socializações e como é que o *self* adquire consciência do mundo a partir das linguagens e das partilhas sociais. Os processos de individualização e socialização são indissociáveis (Elias, 1983), pelo que as estruturas biológicas e psicológicas dos indivíduos, fazendo parte do desenvolvimento pessoal, precisam do “desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos torna pessoas, com a capacidade de interpretar e de atuar sobre o meio envolvente (e, mais tarde, sobre o “eu”)” (Abrantes, 2011, p. 123). Os estudantes, nas suas interações sociais, criam e recriam a realidade, na qual se incluem alegrias, tristezas, aborrecimentos e partilhas que incorporam e que lhes permitem tecer considerações sobre o futuro.

Sim, sim, sem dúvida, é muito importante [relações positivas], não é?, termos alguém no curso em que sabemos que está lá para nós, tentarmos nos ajudar mutuamente, porque eu sempre estive em turmas que, pronto, éramos bons, e então havia muita rivalidade, e então não éramos capazes de ajudar, por exemplo, eu tinha todo o gosto em ajudar-te, imagina, a ti, mas tu não, eras capaz de me dizer as respostas erradas só para me prejudicar. (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

(...) embora não sinta muito, sinto que há pessoas que no meu curso são assim um bocado, só importa o bem-estar deles, que é aquilo que eu estava a dizer que não me identifico de todo, e que se calhar não partilham apontamentos e, pronto, isso para mim não, basicamente... (Patrícia, 3.º ano, Direito)

(...) e há momentos que eu sou mais pelo afeto e emoções, né?, pelas ligações com as pessoas, essa parte humana, (...) é, eu gosto de trabalhar com o grupo, não é?, de ter esse trabalho de equipa (...). (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

6.4.2. Bem-estar de saúde

Os elementos do bem-estar subjetivo/psicológico enunciados durante as entrevistas podem facilmente ser entendidos numa interligação com um bem-estar vinculado à saúde. Aliás, os próprios estudantes, como se pode verificar nos trechos seguintes, estabelecem essa ligação, referindo, mormente, as necessidades da saúde mental, indo ao encontro da perspetiva da OMS (WHO, 2001) de uma saúde em equilíbrio biopsicossocial.

(...) claro, a saúde mental, era o que eu estava a dizer há pouco, quando não estamos bem connosco próprios, com as pessoas à nossa volta, não vamos conseguir fazer aquilo que pretendemos fazer e não vamos, portanto, falo em termos de depressões e outras doenças que, lá está, nos vão afetar e não vão trazer bem-estar. Portanto, esse aí diria que é o principal. (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

Mas principalmente nestes tempos da saúde mental, porque é ansiedades, depressões e isso é muito... (...) [afeta] tudo, tudo o resto. (Marta, 3.º ano, Direito)

A satisfação psicológica é vista como um elemento fundamental e indispensável do bem-estar, sendo proferida pelos estudantes num duplo sentido: se existir uma forte saúde mental, o bem-estar torna-se possível e as expectativas têm maior probabilidade de serem concretizadas; porém, se os problemas da saúde psíquica se revelarem pensar no futuro e crer na sua realização serão tarefas muito mais complexas. Como Dejours (1986) defendeu, a saúde é possibilitadora do planeamento, da ação e do envolvimento com o mundo, pelo que a sua debilitação criará obstáculos ao encaminhamento destes projetos. Marta, que declarou considerar o papel da saúde mental como central na forma como são estruturadas as nossas vidas, confessa agora que o seu

curso não se tem revelado benéfico para a estabilidade psicológica, advogando, todavia, que este mesmo curso lhe pode dar ferramentas para lidar com fenómenos desestabilizadores do bem-estar. Assim, é possível de ver como uma variável social como o curso pode interferir no psicológico, num claro vínculo entre a situação do indivíduo e o seu contexto social.

A escolha do curso, não sei se, neste momento, enquanto estudante, eu diria que não é, não está a ser a melhor coisa para a saúde mental (...). Mas eu creio que, no futuro, lá está, poderá ter portas, se eu estiver estável, conseguir estar bem fisicamente, psicologicamente, claro que depois os eventos traumáticos de guerra não é propriamente algo que nós consigamos controlar, mas (...). [O curso] não me dá conhecimento, se calhar, para reagir num contexto de guerra, mas dá-me contextos sociais, talvez, de como reagir com os outros ou encontrar possíveis espaços de refúgio, de escape, aí talvez. (Marta, 3.º ano, Direito)

6.4.3. Bem-estar socioeconómico e político

A dimensão do bem-estar socioeconómico e político pauta-se sobretudo pela condição de cidadania dos estudantes e pela sua possibilidade de atingirem uma estabilidade laboral e financeira. Passamos, pois, de um eixo teórico centrado no desenvolvimento subjetivo e psicológico e na condição sanitária para uma interseção entre a segurança económica e política e a inclusão e participação cidadãs, ou seja, entre o segundo e o terceiro eixo. É por isto mesmo que falar desta dimensão de bem-estar é falar de mercado de trabalho, de cidadania(s), de participações cívicas e de liberdades – portanto, elementos que dizem respeito ao desenvolvimento coletivo ou comunitário.

À semelhança do bem-estar subjetivo ou psicológico, todos os estudantes pronunciaram-se sobre o seu futuro laboral. O desejo é o de que a realização do curso traga satisfação, estabilidade, segurança e autonomia a este nível, sendo estas as ideias mais defendidas por estes sujeitos de modo transversal.

(...) é assim, também é uma coisa que tenho-te a dizer, não vou ser hipócrita, obviamente que depois do curso estaria a ser um grande mentiroso se dissesse que só me interessava a parte de intervir, ou seja, a minha realização pessoal também depende de outras coisas, obviamente, que também tem que ter um trabalho que me sinta confortável e que me possa dar, ou seja, também algum rendimento, por isso, também, ou seja, não quero descartar essa questão (...). (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

É poder, pronto, sair do curso e poder fazer tanto uma coisa que gosto (...) como uma coisa que me vai dar segurança na vida e uma coisa da qual vou poder viver. (Bernardo, 3.º ano, Bioengenharia)

Sim, essa parte, como eu já te disse há bocado, a parte do doutoramento era para dar aulas na faculdade, e de facto aí o retorno financeiro já era superior àquele (...) que se calhar irei ganhar a dar aulas à parte do secundário ou essa parte (...) mas também acho que acabava por ser, como acabaste de sublinhar, acabava por ser a parte da satisfação laboral, ou seja, ser professora universitária, ser doutorada, conseguir estar aqui (...) ou seja, consigo perfeitamente ver a parte financeira (...). (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

Estas características são indispensáveis para que o esforço dedicado ao curso seja útil e compatível com um futuro de maior bem-estar socioeconómico. Daí que os estudantes associem a conclusão da licenciatura (e até de eventuais outros ciclos de estudo) à possibilidade de encontrarem uma profissão na sua área de formação, podendo esta ser exercida em Portugal ou no estrangeiro.

(...) a minha expectativa é voltar para o Brasil e trabalhar num cargo de gestão dentro de alguma empresa que seja de recrutamento. Grandes empresas que trabalham nessas áreas e (...) que atendem outras empresas para solucionar os problemas de recursos humanos dentro dessas empresas, que é a parte que eu gosto, a parte mais humana, e justamente para tornar as coisas mais humanas dentro de outras empresas que têm um problema e que a gente possa melhorar, a minha ideia seria mais isso (...) [seria positivo] trabalhar com gestão dentro da área de recrutamento, casar as coisas da Administração com a Sociologia, mas [estou] muito aberta ao futuro. (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

(...) a minha expectativa, para já, é gostar das unidades curriculares, gostar daquilo que estou a aprender, gostar daquilo que estou a fazer, gosto, e não sei, no futuro, lá está, gostaria de sair do curso e dizer que, efetivamente, estou numa área da qual gosto e quero trabalhar para o resto da minha vida, porque no fundo é uma coisa importante e a longo prazo. Lá está, quero sair e saber exatamente o que quero fazer, saber que consigo, que tenho capacidade para tal, sou boa no que faço e isso para mim é o importante. (Victória, 1.º ano, Bioengenharia)

(...) é assim, como perspectiva, posso dizer que algo que eu sempre quis fazer, não me parece que seja algo que talvez vá conseguir, mas era ser professora catedrática (...) portanto, isso aí, pronto, é mais complicado, mas lá está, provavelmente iria implicar eu ir na mesma para o estrangeiro (...). (Teresa, 1.º ano, Bioengenharia)

Depois, para o futuro, olha, quero ter emprego, ainda, espero ter emprego [Risos] (...) um emprego essencialmente estável, não sei, se por conta própria, se um escritório, se como é que será, não sei em que área, em que posição, mas pronto, especialmente espero ter um emprego estável e que me permita ter pelo menos os mínimos para me sustentar economicamente. (Marta, 3.º ano, Direito)

A questão do salário a colher, indeslindável das probabilidades e condições de empregabilidade, é também um fator de grande relevância para os estudantes. Ainda que, como Alfredo, haja quem não o coloque acima do gosto pelos conteúdos do curso, a propensão é a de, tal qual os dois últimos trechos, adicionar os rendimentos, nos seus montante e estabilidade, ao grupo das variáveis basilares a ter em conta nas circunstâncias nas quais se reflete acerca do destino profissional.

É assim, claro que é um curso que pode dar bastante potencial, mas, e claro que a parte financeira é importante (...), mas o dinheiro, como já te disse, para mim não é tudo, eu preferia ganhar menos, mas fazer algo que gostasse. Se eu não gostasse eu não entrava. (Alfredo, 1.º ano, Direito)

Sim, neste momento eu estou mais a olhar para essas áreas, só que também estou a olhar para essas áreas e estou a pensar “isto é uma boa área, tem boa remuneração, mas vou ver se gosto”. (...) Ainda não estudei aquelas áreas, se eu naquelas cadeiras me der muito bem, achar interessantes, olha, excelente, ganho bem e gosto, é bom [Risos]. (...) Sim, mas neste momento como ainda não tenho essa experiência, ainda só estou a ver aonde é que se ganha bem, pronto (...). (Soraia, 1.º ano, Direito)

(...) eu quero seguir uma área de direito público por causa dessa ideia de estabilidade, porque o direito privado, embora uma pessoa dê, lá está, em direito privado uma pessoa pode ganhar, sei lá, 10 000 euros num mês, não é?, pegando num caso de uma empresa ou assim, mas no mês seguinte ganhar 1000 euros e depois não se consegue bem saber que estilo de vida é que uma pessoa pode ter. É instável, e enquanto que direito público uma pessoa até pode estar receber 3000, 4000 euros, sempre a vida toda, mas àquele dia, àquela hora, é sempre aquele dinheiro e é muito mais fácil para organizar. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Poder refletir acerca da empregabilidade e da profissionalização é algo que, não devendo ser interpretado como exclusivamente económico (Kerstenetzky & Kerstenetzky, 2015), só se torna possível também a partir do exercício da liberdade, dado que, como Sen (2007) advoga, a liberdade é parte do desenvolvimento social e está mutuamente implicada com o panorama sociopolítico e socioeconómico e com os direitos de cidadania. Por isso, para alguns estudantes, um futuro bem-estar apenas pode ser conseguido se também existir um caminho de intervenção social na proteção de direitos e na promoção de uma maior consciência crítica relativamente aos acontecimentos no mundo. O curso funciona, então, como uma base para que um emprego seja encontrado e uma mobilização social se torne possível. Ainda que um ou outro entrevistado de outros cursos tenha referido ter uma vontade de intervir socialmente e que o curso pode fornecer instrumentos para isso, são essencialmente os estudantes de Sociologia e de Direito que percebem esta potencialidade do curso de um modo mais claro e revelam intenções mais

ou menos concretas de a pôr em prática, provavelmente pelo tipo de conteúdos com os quais contactam durante a licenciatura, mais focados nos fenómenos sociais e políticos e na sua análise.

Estou a dizer em geral, por exemplo, em opiniões, opiniões até mesmo políticas sobre determinados assuntos, obviamente que havia ali uma certa dependência, uma influência externa que ao longo, ó pá, eu quero sempre pensar que tem a ver com o curso, porque eu acho que tem, apesar de eu não me aperceber eu acho que tem, mas desconstruir toda essa relação de dependência e tornar muito mais autónomo e ter o meu próprio pensamento crítico (...) e eu [num trabalho para uma UC] achei sobretudo a parte das autarquias aquilo tão fascinante, porque aquilo depois converge num conjunto de iniciativas, que é iniciativas para a população, de medidas disto e daquilo e de projeções, e eu gostei, tanto assim que eu depois disso acabei por ponderar ir para uma área da economia do ambiente (...). (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

(...) [é preciso trabalhar] no sentido de libertar esta situação, porque senão o fenómeno [da exclusão social] vai crescer e não tende a diminuir. E a ideia será que, nunca vamos conseguir libertar a exclusão, mas tentá-la diminuir, e se o curso passa por tentar modificar essas situações, não será também o objetivo estar sempre a falar do mesmo com um grau muito elevado, é assim, ouvir falar na diminuição dele, e continuar a rebatê-lo, que ele nunca vai diminuir, nunca vai desaparecer, digo, mas tentar diminuí-lo. (...) [O curso pode ajudar,] sim, pode (...). (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

Acho que o curso me vai ajudar (...) a ganhar outra perspetiva e a ter fundamento para reivindicar direitos. (Alfredo, 1.º ano, Direito)

(...) mesmo a questão política, explicar melhor o que é o centro, e a direita, e o que é a esquerda, e o que é que é a extrema-esquerda, também sinto que aprendi muito isso com o meu curso. Já tinha aprendido em História e, pronto, Direito dá, assim, bases (...). Sim, sim, completamente, o meu curso dá muita margem para isso [produção de cidadania], mesmo que eu não concorde com aquilo que o meu professor me diz, pelo menos já sei aquilo que ele me disse, eu posso contradizer (...) mesmo que aprendamos uma coisa que não concordemos posso perfeitamente ir para a rua e dizer “olha, isto não faz sentido nenhum” porque consigo construir raciocínio crítico para isso. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

6.4.4. Bem-estar educativo

Presente no eixo da inclusão e participação cidadãs, o bem-estar educativo concerne, por um lado, à aquisição de conhecimentos e, por outro, à transmissão e partilha desses conhecimentos com outras pessoas. Tais aspetos são uma maneira simultânea de libertação social e política (Freire, 1989) e de inclusão familiar e comunitária, em que, a partir da consciência da dialética inclusão social/exclusão social, se tenta sempre ultrapassar os

fenómenos de desintegração e de violência e promover o bem-estar global, seguindo a concepção holista do bem-estar da ONU (2021). Os estudantes valorizaram esta capacidade libertadora da educação superior porque ela lhes permite compreender o mundo com um imaginário simbólico mais alargado e reforçar laços com outras pessoas a partir da comunicação de saberes. No caso de Maria, a qualificação como licenciada chega mesmo a ser um passo para obter outro tipo de formação que lhe possibilitará assumir um novo papel social – o de formadora – e coproduzir conhecimentos com pessoas na posição em que ela já esteve (formanda), proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e de empatia.

(...) mas esta parte, as notícias, digamos assim, que não utilizam, não se consegue perceber e eles falam tantos termos jurídicos, tanta coisa que eu ouço todos os dias e eu sei tanta gente que não percebe que até eu sinto a necessidade de explicar a toda a gente aqui em casa, “ok, isto quer dizer isto, isto quer dizer aquilo”. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Eu acho que uma parte de mim, por tentar sempre ajudar os outros, também [deseja] acabar por ser professora, porque acho que os professores, certos professores, principalmente, os (...) [do] básico e assim, do secundário, se calhar Faculdade já não tanto, mas a parte do, mais ou menos ali, podemos dizer 12.º (...) que acabam por ter impacto muito grande na nossa vida, por exemplo, há pessoas que eu vou sempre levar comigo, porque foram professores incríveis (...) e eu também queria no futuro tentar ser assim, marcar os meus alunos, até que depois no futuro eles lembrassem de mim tal como eu lembro dos meus professores. (Sabrina, 1.º ano, Matemática)

(...) o que eu quero fazer é tirar o CAP, agora não é CAP, acho que agora é um CCP que se diz... (...) fazer uma inscrição no IEFP e dar formação porque eu vinha de formações e eu fiz, antes de eu entrar na faculdade, eu fazia formações de longa duração, fazia formações de um ano e meio enquanto formanda, claro, fazia formações de um ano e meio, e então eu achava aquilo, acho mesmo enriquecedor, primeiro, as pessoas que tu vês ali nas formações são pessoas que estão desocupadas, são pessoas que estão com os rendimentos mínimos, são pessoas que têm ali algum tipo de défice, e de carência económica, e até muitas vezes familiar, e encontram ali se calhar um certo refúgio para, primeiro, para se ocuparem, depois para se distraírem, depois para estarem ali naquelas interligações que faz muita falta na vida das pessoas, sentirem-se um bocadinho, para aliviar um bocadinho a pressão psicológica, não é? (Maria, 3.º ano, Sociologia)

Esta vertente educativa do bem-estar permite, pois, perceber que os conhecimentos arrecadados com o curso e o seu potencial de aplicabilidade são questões que preocupam os estudantes, no sentido de atuarem como dois elementos que exigem uma interligação para proporcionarem bem-estar. A menção e a descrição desses mesmos elementos são salientados principalmente por estudantes do curso de Sociologia, cujas “histórias (...) [que] usam para dar

sentido às – de facto, para atuar nas – suas vidas (Somers & Gibson, 1996, p. 61)” – por outras palavras, as suas narrativas ontológicas – são, entre outras dimensões, esboçadas na base de uma transformação das suas consciências social e política ou mesmo de uma intenção de utilizar ensinamentos teóricos no aprofundamento de relações humanas, designadamente com quem se coconstruiu diretamente tais conhecimentos: os docentes. Até certo ponto, estas intenções remetem para elementos das dimensões do bem-estar subjetivo/psicológico (relações positivas com outras pessoas) e do bem-estar político (produção de cidadania), mas como só podem ser concretizadas através dos saberes proporcionados pelo curso o bem-estar educativo revela-se como o sustentáculo de todas estas expectativas.

(...) por acaso uma coisa que este curso fez-me foi, de alguma forma, ter um maior interesse pela política. (...) Eu até entrar neste curso o meu interesse pela política era zero, e de repente parece que eu ganhei outra perspetiva e começo a me interessar pela política (...) foi muito bom nesse sentido, foi, deu-me aqui uma perspetiva crítica que eu antes não tinha, e a minha forma de escrever, a minha forma de olhar para as coisas, mudou sem eu ter consciência disso (...). (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

Primeiro é evidente que eu vou sair desta licenciatura a saber muito mais que aquilo que sabia, enquanto pessoa enriqueceu-me, enquanto conhecimentos também, e não vou dizer-te que, embora o curso não me diga nada, a Sociologia diz-me muito, porque é muito pessoas (...) é muito perceberes como é que isto funciona, como é que são realmente as dinâmicas, estas redes sociais, e quando eu falo em rede social não é a rede social dos Facebooks (...) e perceber isso tudo, estas interligações, a Sociologia ajudou-me muito, abriu-me mesmo os horizontes, portanto, obrigou-me a não ter um uma visão tão linear, se calhar um bocadinho mais periférica, olhar para um lado, olhar para o outro, se calhar, não olhares tanto em frente, perceber que isto não é tanto assim, não é tão limitado, se calhar, é mais abrangente, basta tu queres olhar e perceber o outro, e eu era muito limitada nesse aspeto. (Maria, 3.º ano, Sociologia)

(...) o que eu espero depois, além de ter uma possibilidade futura na área, logo se verá, é efetivamente isto como mais ou menos o que eu acabei, é os conceitos-base serem fundamentais, eu poder usar os autores, as palavras, os próprios professores, poder mencionar os próprios professores que tive (...) como referências, e para os usar há que ter, um, portanto, uma motivação especial, e essa motivação especial tem que vir deles próprios também (...) a Sociologia é um bocadinho isso, é mesmo isso, é o o conhecimento. Portanto, e o conhecimento, sendo de todos os autores e toda a matéria, também os professores são de facto parte dela. Acho que também são uma boa referência para isso. (...) Reforçar os laços (...) entre aluno e professor, acho que é muito importante. (Ricardo, 1.º ano, Sociologia)

Apesar da importância que o bem-estar educativo parece ter como estruturador dos relacionamentos humanos, da partilha de conhecimentos e da consciencialização sobre o mundo, esta dimensão foi uma das que os entrevistados menos explicitaram, ficando sobretudo diluída no modo como estes relacionam as capacidades da educação, em geral, e as aprendizagens no seu curso, em particular, com aspetos como a saúde mental, o mercado de trabalho ou as participações cívicas.

6.4.5. Bem-estar associado à proteção ambiental

Por fim, a dimensão do bem-estar associado à proteção ambiental, consequência das incertezas espoletadas pelas alterações climáticas, teve igualmente o seu espaço nas expectativas dos estudantes. Não sendo também muito referenciada, esta dimensão, contou, porém, com testemunhos de vários estudantes que assinalaram o ambiente como parte integrante de um desenvolvimento social sustentável, defendendo que os seus cursos lhes conseguem munir de ferramentas para, em prol da prática de uma cidadania ambiental (Vaz, 2016), interpretar e agir sobre problemas de cariz climatérico que proliferam nas sociedades hodiernas.

Acho que se calhar o ambiental até se relaciona um bocado com as outras todas, porque eu acho que nós só conseguimos lidar com esta crise ambiental, que é a coisa mais importante neste momento nas nossas vidas, se todas estas outras áreas estiverem bem. (...) [A Matemática ajuda a prever alterações] climáticas, sim, e para trabalhar mesmo agricultura, floresta, há muitos, há muitas coisas assim. (Margarida, 3.º ano, Matemática)

Olha, esta coisa ambiental, por acaso, sempre, pronto, é uma coisa que eu sempre achei, porque eu sempre gostei muito da questão da natureza e dessas coisas, gostei muito, e tive na unidade [curricular] de sociologia do desenvolvimento, que para mim foi a melhor disciplina que tivemos até agora, foi a que eu gostei mais (...) e porque cada vez mais é um assunto falado, e cada vez mais converge também aquela questão as alterações climáticas, e se formos a ver áreas, por exemplo, de educação, de áreas de exclusão social, a parte do ambiente e da cultura são aquelas áreas que me são mais próximas, e por isso gostaria de, por isso são aquelas que de alguma forma passariam muito mais por, pronto, pela minha questão de intervenção também. (Alexandre, 3.º ano, Sociologia)

(...) é muito interessante saber como é que, saber que o ambiente e urbanismo estão super relacionados porque as ruas são de uma forma hoje em dia, porque têm de seguir determinados protocolos e têm que seguir determinadas regras por causa do ambiente, isso é muito interessante, acho que pouca gente tem noção que as coisas são assim porque, muito por causa do ambiente, para aí há quinze anos para cá, que isto é uma disciplina recente. (Patrícia, 3.º ano, Direito)

Esta dimensão do bem-estar direcionado para a salvaguarda dos ecossistemas é, pois, referida a partir de uma dupla conotação: por um lado, relembra os problemas ecológicos com os quais as populações vivem e têm de enfrentar, mas por outro são um fator em que tal enfrentamento implica uma maior reflexividade da nossa parte, como seres cientes e sencientes, e obriga à promoção de maneiras de atenuar os impactos nos ecossistemas. Talvez por esta razão é que o bem-estar ecológico é, à semelhança do bem-estar educativo, abordado pelos estudantes pela sua transversalidade, já que o ambiente é condição necessária e primária para a existência do ser humano. As expectativas dos entrevistados de realizarem uma intervenção em prol dos ecossistemas podem estar mais ou menos presentes nos seus relatos, mas estão sempre associadas aos conhecimentos técnicos, éticos e sociais que os seus cursos aprovisionam, os quais potenciam os outros bem-estares.

7. Da apresentação, análise e interpretação dos testemunhos

A compreensão da ligação entre seleções dos cursos de ensino superior e expectativas de bem-estar apenas pode ser verdadeiramente atingida se se compreender que existe uma disposição de fatores (motivações, informações, socializações, expectativas) que possibilita(m) a sua construção. As expectativas apresentam-se enquanto aspeto particular das subjetividades estudantis, visto que é através delas que passado (influências da escolha) e futuro [prospecção de bem-estar(es)] se interconectam com sentidos próprios, os quais atuam como agentes delineadores dos caminhos destes sujeitos. Por serem tão heurísticas ao ponto de constituírem uma linha coerente entre tempos de decisão – permeados por relações de incerteza, contactos com diversas informações, partilhas de experiências e significações de bem-estar – as expectativas outorgam o médio e o longo prazo de que o bem-estar carecia nos estudos da Psicologia.

As expectativas podem também ser diferenciadas das motivações pelas temporalidades do processo de escolha em que se concentram. Na presente pesquisa, enquanto as motivações fundamentam o passado da escolha do curso, as expectativas prognosticam (Koselleck, 2006) as vantagens e os desafios que a finalização do curso poderá acarretar. As expectativas podem mesmo funcionar como uma espécie de motivação particular que se focaliza naquilo que os sujeitos podem antecipar sobre o seu futuro (Parsons, 1991). Como o conceito de bem-estar que orienta este estudo está implicado com uma visão do futuro que os estudantes constroem sobre

possibilidades de desenvolvimento individual e social, as expectativas são o fator que melhor permite compreender esta construção, dado que estas acompanham todo o processo de escolha destes estudantes e possibilitam, inclusive, (re)interpretar as motivações iniciais (Kuh *et al.*, 2005). Por outro lado, estas mesmas expectativas são permeáveis às modificações das preferências estudantis e aos abundantes riscos sociais, políticos e económicos das sociedades contemporâneas que interferem no bem-estar prospetado.

O bem-estar pode ser genericamente representado, por um lado, de um ponto de vista mais material ou imaterial e, por outro, mais individual ou coletivo. Já quando estamos a referir-nos ao bem-estar relativo ao futuro depois do curso, este pode ser prospetado segundo múltiplas dimensões, de acordo com a identificação, a partir das perceções dos estudantes, dos elementos que eles mais valorizam num sentido prospetivo, bem como consoante a ênfase que colocam em tais elementos. Através da análise destas dimensões e destes elementos, pode ser dito que, entre os estudantes do 1.º ano e os do 3.º ano, as expectativas relativamente ao futuro após a realização dos seus cursos não se revelaram muito díspares, tendo antes as divergências se ficado pelas áreas disciplinares dos cursos no que diz respeito à possibilidade de aplicação prática dos conteúdos aprendidos, aos modos de a efetivar e à relação entre a escolha do curso e a perspetiva das famílias sobre as saídas profissionais do mesmo.

***V. Respostas, desafios e limitações:
uma nova visão do bem-estar no
processo de escolha dos cursos***

8. Avaliação do caminho percorrido

8.1. Das respostas às questões de investigação

Uma investigação sobre as questões do bem-estar que se desenvolva em áreas disciplinares que não as da Psicologia ou a da Saúde confronta-se com vários desafios porque versa sobre uma temática que está amplamente estudada segundo uma conceção científica psicologizante ou médica. No entanto, é devido a este facto que ampliar a interpretação deste conceito traz mais-valias para uma compreensão mais profunda das perceções acerca do bem-estar individual e do bem-estar coletivo, assim como, de resto, para uma relação interdisciplinar entre ciências mais profícua.

Os resultados alcançados no âmbito deste estudo demonstram que o bem-estar pode ser um conceito proveitoso quando analisamos as motivações e as expectativas dos estudantes de ensino superior, desde que exista uma proposta teórica capaz de abarcar outras dimensões do bem-estar para além daquelas que dizem respeito ao seu carácter subjetivo e psicológico ou sanitário. A escolha dos cursos, no contexto de acesso ao ensino superior, entendida de pontos de vista socioeconómico, político, educativo e ambiental, metamorfoseia-se num objeto de estudo pluridimensional, possibilitando a emergência de diferentes visões estudantis acerca dos sentidos do bem-estar e de distintas formas de estes estudantes olharem o futuro.

Assim, na ótica que esta investigação promove, analisar as escolhas estudantis na base de um bem-estar subjetivo ou psicológico e/ou de um bem-estar de saúde acarretaria incompletudes. Desde logo porque reduziria o bem-estar a uma perspetiva individualista em que a seleção do curso seria exclusivamente justificada pela procura por uma satisfação física e mental que também tem lugar nas socializações e necessita de ser interpretada em dinâmicas e processos sociais mais amplos. Depois porque outros fatores que entraram nas contas dos estudantes seriam descurados, desde as questões relacionadas com o emprego e o salário àquelas ligadas ao conhecimento académico ou à participação cívica e política. Um bem-estar abordado de modo psicologizante ou em que a dimensão da saúde é concebida de uma forma mais restrita trataria estes elementos negligenciando as suas repercussões económicas, políticas, pedagógicas e climáticas, colocando-as num domínio abstrato das realizações pessoais, sem as discriminar ou operacionalizar em termos teóricos e empíricos.

Contudo, a raiz mais profunda deste trabalho consiste na razão de se ter recorrido ao bem-estar como conceito interpretativo das expectativas estudantis. Ora, compreender as

expectativas destes estudantes sem a convocação do conceito de bem-estar seria um empreendimento com lacunas. As expectativas não emergem num vazio de intenções e desejos, mas antes de narrativas pessoais e de metanarrativas que, na modernidade reflexiva, colocam o bem-estar no centro das ideias de desenvolvimento, designadamente de desenvolvimento humano, de desenvolvimento social, de desenvolvimento intergeracional e de desenvolvimento sustentável. Tal como defendem Nico e Alves (2017, p. 94), “o bem-estar da generalidade das populações é claramente assumido como um objetivo estratégico do mundo contemporâneo, tendo assumido maior ênfase nas últimas dezenas de anos no ocidente”. Atingir uma sociedade mais próspera, isto é, mais igualitária, mais inclusiva, em que os seus cidadãos podem mobilizar-se socialmente e intervir politicamente, colaborando com o funcionamento do sistema democrático, e podem usufruir de uma educação competente e de uma condição ambiental com baixos níveis de poluição e boas práticas de gestão dos recursos naturais torna-se uma tarefa impossível de concretizar sem se definir um cenário de maior bem-estar como objetivo máximo a ser alcançado para uma melhor qualidade de vida.

O bem-estar resulta, pois, de uma agência em diálogo com a estrutura, nos termos de Giddens (2000). É um conceito operacional porque incorpora as transformações das sociedades e projeta-as nas condições de vida dos sujeitos, moldando os seus campos de possibilidades e, consequentemente, as suas decisões. Destarte, porque assume aspirações pessoais em articulação com processos de cariz mais macrossocial, o bem-estar global vai além do bem-estar subjetivo/psicológico e do bem-estar de saúde, alertando para a importância de outras instâncias e de múltiplas temporalidades na definição da qualidade de vida das pessoas ou, no caso específico desta pesquisa, das orientações das escolhas dos estudantes de ensino superior. Na linha de Mauss (1974), o bem-estar não pode ser senão um *fenómeno social total*, no qual se misturam as infindas expressões da realidade social e que nos obriga a um processo de abstração fundamentada. Tal abstração deve ser capaz de focalizar o olhar analítico e, em simultâneo, abarcar as dimensões imprescindíveis para a compreensão do fenómeno. O psicológico e o sanitário assomam-se insuficientes para esse entendimento profundo do bem-estar global e da sua relação com as escolhas estudantis dos cursos, não contemplando outras esferas do real-social e ficando-se pelas circunstâncias do imediato. Os testemunhos dos estudantes são prova dessa exiguidade das aceções mais individualistas e médicas do bem-estar, desde as suas incertezas e os riscos que apontam e enfrentam – já que “(...) as mudanças sociais não são nem unidimensionais nem são um processo linear” (Carvalho, 2016, p. 76) – às suas

maiores convicções e ambições, todos eles aspetos que criam uma ponte entre o curto, o médio e o longo prazo de um futuro ativamente arquitetado.

Acresce um segundo argumento de defesa do recurso ao conceito de bem-estar: o seu papel no entendimento do fenómeno do acesso ao ensino superior. Como se viu, este acesso e as respetivas gestão e governação sofreram mudanças políticas e institucionais de médio e longo alcance, ao nível português e ao nível europeu, até desembocarem nas características hodiernas que se encontram enquadradas pelo que podemos denominar de *sociedade de conhecimento*, um paradigma societal em que, como afirma Justino (2020, s/p.), “a informação tende a desempenhar o papel de matéria-prima e o conhecimento torna-se no verdadeiro “maquinismo” que a processa e cria valor”. É nesta sociedade em que o papel do conhecimento é crucial para o desencadeamento da reflexividade que o bem-estar surge enquanto peça-chave para a compreensão (dos desafios) da heterogeneidade da vida social. Ora, se o ensino superior é interdependente das necessidades da sociedade de conhecimento (Brennan, 2010), a compreensão do acesso ao sistema de ensino superior também estará conectada com a avaliação de tais necessidades, logo, com a própria exigência de perceber o bem-estar como vetor deste acesso. Se quem ingressa nas IES e seleciona os cursos é cada um dos estudantes, o nível de unidade “indivíduo” é realocado para esta equação, tornando o acesso, no atributo de realidade institucional, num fenómeno também capaz de ser olhado e interpretado de um ponto de vista micro, ou seja, através das escolhas estudantis – as quais não descuram, como já foi argumentado, as macro influências, sendo esta articulação entre os níveis micro, meso e macro uma das vantagens da aplicação do conceito de bem-estar.

Indo ao encontro de toda a argumentação anteriormente exposta, abaixo recupero as perguntas orientadoras desta pesquisa, começando pelas subquestões para finalizar com a interrogação central, de modo a responder-lhes e a esboçar as principais conclusões que o presente trabalho permite. Elas viabilizam a justificação da utilidade do meu posicionamento teórico face às problemáticas do acesso ao ensino superior, das escolhas dos cursos e do bem-estar global. Particularmente, com a proposta teórica dos eixos, dimensões e elementos do bem-estar, foi possível chegar à conclusão sobre quais, de cada um destes aspetos, é que são os mais valorizados pelos estudantes, para além de ter conseguido responder à principal questão desta pesquisa: qual a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar(es) alcançável(eis) com a conclusão do curso?

Primeira subquestão: **quais são, para os estudantes do ensino superior, os eixos, as dimensões e os elementos do bem-estar mais valorizados aquando das suas escolhas dos cursos?**

As dimensões do bem-estar correspondem ao elo entre os três principais eixos que as abarcam – desenvolvimento subjetivo e condição sanitária, segurança económica e política e inclusão e participação cidadãs – e os elementos ou que cada uma dessas dimensões reúne. Por isso, identificar as dimensões mais valorizadas pelos estudantes quando eles pensam sobre as suas vidas após a concretização dos cursos de ensino superior possibilita descer até àqueles elementos para depois aflorar no reconhecimento do papel do triplo eixo orientador na modelação das escolhas dos discentes.

As dimensões do bem-estar global a que os estudantes atribuíram privilégio foram o bem-estar subjetivo/psicológico e o bem-estar socioeconómico e político. No que concerne ao primeiro destes bem-estares, os elementos que o concretizam são diversos, não havendo algum que se destaque pela quantidade ou profundidade de referências. Os estudantes entrevistados, ora comunicam sentir a vontade de alcançar uma satisfação com a vida ou uma realização pessoal, sem realizarem grandes consubstancializações destes elementos, ora afinam estas pretensões seguindo pelo caminho do desejo de afeto ou da crença de que as metas delineadas podem ser cumpridas (o mesmo será dizer autoeficácia). Não obstante estas referências a tais elementos de um foro mais anímico, este mesmo bem-estar psicológico ou subjetivo é igualmente interpretado com um sentido relacional. As relações de estima recíproca são, também elas, um sinónimo de qualidade de vida, portanto, de bem-estar, estando correlacionadas com aquilo que consideramos que os outros pensam sobre nós e com a maneira como nos vemos enquanto sujeitos – com o nosso *self*. Assim, mesmo um nível de bem-estar que é definido, concetualmente, pela sua marca psicologizante é desvendado por estes estudantes a partir de um reconhecimento do seu valor enquanto atores sociais que existem em contextos preenchidos por vastas interações, sendo já um anúncio que eles me oferecem, como investigador, do relevante papel do social nas suas perspetivas e expectativas de bem-estar.

Por outro lado, o bem-estar socioeconómico, já por si teoricamente estabelecido como um bem-estar assente nas condições laborais e financeiras que afetam as expectativas dos estudantes, foi também amplamente salientado pelos participantes. Expressões como satisfação, estabilidade, segurança e autonomia elevam-se como proclamadoras dos desejos estudantis, frequentemente em conflito com um mercado de trabalho que é volátil e precário. Os da

satisfação laboral e da segurança financeira são aqueles que, em conjunto, possibilitam a autonomia do acesso a bens, serviços e ao próprio dinheiro. Dessarte, os rendimentos que podem ser auferidos com um dado emprego e a convicção de que, a cada mês, o salário a receber está garantido revelaram-se elementos encarados como proporcionadores de estabilidade e de bem-estar. A conclusão da licenciatura é vista como uma oportunidade para que o esforço de alguns anos de estudo intenso seja recompensado com o exercício, quer no estrangeiro, quer em Portugal, de uma profissão ligada à área de formação superior.

Outro elemento que se revelou pertinente para o entendimento das expectativas de bem-estar destes estudantes foi a liberdade. Concretizando, esta liberdade é formulada como uma possibilidade de ação e de reflexão. Trata-se de um que advém da definição de bem-estar político enquanto parte do desenvolvimento social suportado no direito a ter uma palavra a dizer sobre a sociedade e o país em que se vive. No entanto, a ligação entre a liberdade económica e liberdade cívica e política é deveras importante para a opinião dos entrevistados: ter um emprego considerado de qualidade em termos de rendimentos e de condições de trabalho revela-se, para vários dos estudantes, um objetivo necessário, mas insuficiente sem a constituição de um projeto de vida em que a participação social tenha lugar. Daí que o bem-estar político e o bem-estar socioeconómico tivessem sido integrados numa mesma categoria. E daí que o curso seja, desta maneira, uma dupla ferramenta ou uma dupla oportunidade, que permite vislumbrar bons presságios de empregabilidade e, em simultâneo, cidadanias ativas, conscientes e atuantes sobre fenómenos como as desigualdades e a exclusão social.

O bem-estar de saúde foi aquele que mais se pautou por uma restrição de conceções da saúde, ligando-se muito ao bem-estar subjetivo ou psicológico. Ainda que os estudantes entrevistados tenham realizado uma tentativa de reposicionar a temática da saúde mental, enunciando que a mesma surge dependente de outros fatores para além dos de cariz sanitário ou psicológico, focalizaram-se na importância da ausência de transtornos psiquiátricos, como a ansiedade e a depressão, enquanto condição para o bem-estar futuro. A particularidade deste bem-estar é a de precisamente ter sido abordado por estes indivíduos mais pelo sentido de ausência ou de deterioração do que de promoção, ou seja, foi mais relevante e comum afirmar que uma saúde mental prejudicada pode ser incapacitante do planeamento e da ação do que identificar instrumentos sanitários que o curso poderá fornecer para melhorar o conforto psicológico. Todavia, podendo o próprio curso ser um fator de desestabilização e de tristeza, como mencionou uma estudante do 3.º ano de Direito, este não deixa de potenciar todos os

benefícios para o bem-estar dos estudantes que foram até ao momento já referidos, o que contrasta com esta visão mais obscura que estes participantes proporcionaram sobre as questões do bem-estar de saúde.

Por fim, as dimensões do bem-estar educativo e do bem-estar associado à proteção ambiental foram também valorizadas, ainda que em menor proporção e numa dinâmica de transversalidade. Os elementos do bem-estar educativo que se destacaram foram a aprendizagem de conhecimentos proporcionada pelo curso de ensino superior e a possibilidade de utilizar os mesmos para consumir uma maior inclusão social, seja em ambiente familiar, seja no seio das comunidades mais alargadas dos estudantes. Os entrevistados reconhecem a capacidade libertadora da educação que recebem e produzem porque esta possibilita a assunção de um olhar mais crítico relativamente ao mundo e mesmo de novos papéis sociais que representam um potencial maior bem-estar. A comunicação e a aplicabilidade de saberes constituem dois elementos de relevância para o alcance de um bem-estar educativo. Ora, estes elementos entrelaçam-se com outros das demais dimensões do bem-estar: por exemplo, a partilha de conhecimentos proporciona relações mais positivas com as outras pessoas (bem-estar subjetivo/psicológico) e o emprego destes saberes em intervenções sociais promove a cidadania como prática (bem-estar político). Isto justifica a perceção de que o bem-estar educativo tenha sido pouco salientado pelos estudantes entrevistados, já que é visto, não como central, porém essencialmente como base para a efetivação de outros bem-estares.

O equivalente aplica-se ao bem-estar de proteção ambiental. O ambiente é uma condição basilar e indispensável à existência do ser humano e os estudantes participantes nesta pesquisa admitem a necessidade de o preservar face às alterações climáticas e às suas consequências imprevisíveis que os estilos e os ritmos de vida das últimas décadas têm acelerado. Então, a cidadania ambiental, uma configuração específica do conceito de cidadania, é vista por estes sujeitos como obrigatória para um desenvolvimento coletivo sustentável, podendo o curso fornecer instrumentos relevantes à concretização do mesmo. A dupla conotação deste bem-estar, que remete para perigos ecológicos e, ao mesmo tempo, para possibilidades de conhecimento da natureza de um modo mais profundo, é transmitida nos testemunhos analisados, sendo as expectativas estudantis de bem-estar, em suma, influenciadas por esta preocupação climática, já que ela interfere em aspetos como a procura de emprego ou mesmo as componentes sentimentais do bem-estar.

Perante este cenário, no qual estão identificadas as dimensões de bem-estar reconhecidas como mais desejadas – bem-estar subjetivo/psicológico e bem-estar socioeconómico e político – e aquelas que tangem qualquer uma das demais – bem-estar educativo e bem-estar associado à proteção ecológica –, constato como podem ser interpretados os eixos de bem-estar pelos estudantes deste estudo. Os eixos do desenvolvimento subjetivo e condição sanitária e da segurança económica e política são os mais valorizados, na medida em que neles estão patentes as duas dimensões do bem-estar mais ressaltadas – bem-estar subjetivo/psicológico e bem-estar socioeconómico e político. Já o eixo da inclusão e participação cidadãs, através, essencialmente, do bem-estar educativo e do bem-estar de proteção ecológica, dilui-se ou é transversal aos outros dois, sendo a base para que aqueles se tornem operacionais.

Deste modo, os eixos, as dimensões e os elementos do bem-estar analisados ocupam lugares e desempenham funções distintas nas expectativas dos estudantes relativamente à vida depois do curso, sendo necessário percebê-los, bem como as suas articulações, para entender como é que cada um destes aspetos atua na produção dessas mesmas expectativas.

Segunda subquestão: de que modo é que o(s) bem-estar(es) discutido(s), e o próprio conceito de bem-estar, é(são) visto(s) pelos estudantes entrevistados como ganhos a ter com o término dos cursos?

O curso é percecionado como uma realidade de potencialidades. Ingressar no curso significa permitir-se ambicionar um maior bem-estar com a concretização do mesmo. Tal deriva do lugar do ensino superior nas sociedades atuais de conhecimento, em que possuir um diploma de nível superior representa vantagens competitivas em termos de empregabilidade, para além de uma licenciatura conceder aos estudantes conhecimentos técnicos e científicos mais avançados do que em níveis inferiores de escolaridade.

Estes – enquanto vantagens competitivas e de conhecimento – são benefícios que estes estudantes identificam e almejam alcançar com a escolha e a realização dos seus cursos. Através destes mesmos cursos, confessam que ficam mais bem localizados no mercado de trabalho e conseguem apreender os fenómenos do mundo de um modo mais crítico, o que proporciona uma maior realização pessoal, uma maior capacidade para agir e uma maior qualidade de vida. Assim, o curso constitui, genericamente, uma fonte de aspirações positivas, permitindo a sua finalização estar mais perto das regalias percebidas.

Não obstante, esses benefícios estão sempre colocadas no futuro. Esta afirmação significa que não se trata de vantagens de que os estudantes poderão gozar no presente mais imediato, aquando da frequência dos cursos de ensino superior, mas sim num médio ou longo prazo, quando já tiverem terminado as suas licenciaturas. Por outro lado, é devido à existência de influências passadas que contribuíram para a construção do processo de escolha – as informações consultadas, as motivações confidenciais e as socializações estabelecidas com outros significativos – que o bem-estar pode ser visto no domínio da futuridade. Precisamente, porque estas informações, motivações e socializações acarretaram a fabricação de expectativas, os benefícios que o curso pode trazer estão nos horizontes destes estudantes, sendo compreendidos como plausíveis e como conquistáveis através dos recursos adquiridos com o curso.

Questão central: qual a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar(es) alcançável(eis) com a conclusão do curso?

As respostas às subquestões anteriores são, naturalmente, um passo em frente para a resposta à questão central desta pesquisa. Afinal, o que me propus, como objetivo geral, entender foi a relação que pode existir entre as seleções que os estudantes realizam dos seus cursos e as expectativas de bem-estar(es) que criam relativamente ao pós-finalização do curso. No fundo, tentar compreender se tal relação existe efetivamente e de que modo é que ela se configura.

Ora, tudo se corporiza num conjunto de fatores que se interligam na construção da escolha dos cursos de ensino superior. Primeiramente, necessitamos de perceber que motivações, informações e socializações entram em cena e influenciam esta escolha. Das motivações pode afirmar-se que elas apresentam um carácter intrínseco, associado sobretudo ao apreço pelas temáticas e conteúdos abordados no curso, tendo por base o seu plano de estudos e os programas das UC, e um carácter extrínseco que se associa ao emprego e aos rendimentos que o curso pode propiciar; à vontade de conciliar experiências e conhecimentos académicos e laborais anteriores com aqueles que são apreendidos no curso atual, no caso dos estudantes que já exerceram uma profissão ou frequentaram outros cursos de ensino superior; às classificações finais do ensino secundário e de acesso ao ensino superior; à localização territorial da instituição que possui o

curso em questão; ou mesmo a um gosto por determinados docentes que lecionam no curso que acaba por validar a escolha efetuada. De salientar que a profissão e o salário vislumbrados funcionam simultaneamente como motivação (acionamento da seleção do curso) e como expectativa (prospecção de bem-estar socioeconómico).

Já ao nível do fator informações, a ponderação entre ganhos e perdas está quase sempre presente na concretização da eleição do curso, pois os estudantes entrevistados calculam os benefícios e as desvantagens que dado curso pode originar, selecionando aquele que é capaz de trazer maiores bem-estares. Para a realização dessa deliberação, o sistema informático Y foi a principal fonte utilizada e os programas de estudo e as saídas profissionais os fatores mais tidos em conta, numa articulação entre o contacto de curto prazo com os conteúdos programáticos e o desejo mais longínquo de encontrar um emprego dentro da área de formação. Sem embargo, esta plataforma, para alguns estudantes entrevistados, teve também utilidade na procura de mestrados compatíveis com a licenciatura que está a ser realizada, na descoberta de quais os critérios necessários para ingressar no ensino superior pelo regime de “Maiores de 23 anos” e na identificação das componentes de avaliação das UC e da equipa docente do curso. Ademais, outros caminhos foram utilizados, nomeadamente consulta de *sites* oficiais (DGES) ou informais (*Inspiring Future*) com elementos informacionais sobre as licenciaturas, visualização e audição de vídeos e podcasts com testemunhos e experiências de estudantes de anos anteriores, procura nas redes sociais digitais (Twitter e Instagram) de outros colegas do curso para conversar acerca do mesmo e interações presenciais com explicadores e professores antigos ou em feiras de dias abertos nas faculdades, sessões de vocação, de acolhimento e mentorias. É de salientar ainda o caso da estudante Maria (3.º ano de Sociologia), que é quem contraria de forma mais clara a posição dos filósofos utilitaristas e dos defensores da metáfora económica da escolha assente na dialética maximização da felicidade/das vantagens-minimização da dor/dos prejuízos e na ideia de que qualquer sujeito possui todas as informações de que precisa na hora de tomar uma decisão.

No que às socializações com outros significativos diz respeito, família e amigos são instâncias de partilha de pensamentos e sentimentos e, ao mesmo tempo, fonte de concepções estereotipadas relativamente às áreas de formação dos cursos. Os pais e demais familiares podem orientar e estimular a escolha, desafiando a própria reflexão sobre a mesma, porém também podem desconhecer as potencialidades dos cursos e até classificá-los como inúteis, como aconteceu com Ricardo, do 1.º ano de Sociologia. Já os amigos revelaram-se tanto um

grupo de conversação, de apoio mútuo e de incentivo para a seleção do curso como de apreensão ou mesmo descredibilização da opção tomada. Um quarto dos estudantes entrevistados assumiu não ter dialogado com familiares ou amigos ou admitiu que essas conversas na seleção do curso tiveram um impacto pouco considerável, os mesmos sujeitos que defenderam que estas interações não devem prescindir ou sequer sobrepor-se a uma decisão principalmente pessoal de escolha do curso, sendo as mesmas, na sua opinião, mais influenciadoras quando os estudantes são mais novos ou quando estes falam com pessoas que frequentaram ou estão a frequentar o curso em questão.

A conjugação destes três fatores permite depreender como são formadas as expectativas de bem-estar destes discentes. Elas funcionam, por um lado, como aspetos que também influenciam a escolha, mas, por outro, como uma mediação entre as motivações, as informações e as socializações e os diferentes tipos de bem-estar expectados. Ao mesmo tempo ainda, as expectativas incorporam incertezas e riscos, pessoais, sociais e globais, e podem ser alteradas no decorrer da trajetória acadêmica, como aconteceu com dois estudantes do 3.º ano de Matemática e com um estudante do 3.º ano de Bioengenharia, nomeadamente ao nível das áreas de especialização dos cursos, da sua percepção de exigência e das saídas profissionais encaradas como possíveis de alcançar com a realização destes cursos.

As expectativas elaboradas estruturam e são estruturadas pelos sentidos emergentes de bem-estar que os estudantes enunciam. Para eles, o bem-estar admite tanto uma componente material, como ter acesso a comida, habitação ou transportes, como uma componente mais emocional, intelectual ou imaterial, quer dizer, não palpável, em que se destacam aspetos ligados à felicidade ou à satisfação pessoal. Além disso, o bem-estar é visto pelos estudantes como podendo ser uma realidade individual ou psicológica e, também, social ou coletiva. São estes sentidos genéricos de bem-estar que depois se traduzem em eixos, dimensões e elementos específicos, os quais, como já foi possível de verificar, denunciam o bem-estar global como um fenómeno social total. Logo, a relação entre as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar(es) alcançável(eis) com a conclusão do curso é uma relação de reforço mútuo: as escolhas dos cursos são influenciadas e geram expectativas de bem-estar(es), as quais, por sua vez, permitem aos estudantes refletir nas escolhas como um processo que torna esse(s) bem-estar(es) mais possível(eis) e mais próximo(s) de ser(em) atingido(s).

8.2. Contributos da investigação para as ciências da educação

Os eixos, dimensões e elementos/ de bem-estar são também possibilitadores da concretização do último objetivo que ficou por atender: o de captar a influência da condição estudantil e das disciplinas científicas dos cursos, respetivamente, nas similitudes e diferenças de definições e expectativas de bem-estar tidas pelos estudantes. Por outras palavras, questioneimei-me se estes estudantes, por se assumirem nesse mesmo papel, revelavam semelhanças na forma como definiam o bem-estar e nas suas expectativas de bem-estar, ao mesmo tempo que me interroguei sobre se a variável “área científica”, por abarcar quatro áreas disciplinares bastante distintas, exercia algum tipo de influência em possíveis divergências nas perceções e expectativas de bem-estar.

Comecemos pelas divergências. No que corresponde às motivações identificadas, três dos quatro estudantes entrevistados de Bioengenharia afirmaram que o facto de o curso ser recente foi um fator que influenciou a sua escolha, já que é um aspeto que causa tanto inseguranças como espoleta esperanças de uma maior empregabilidade, algo que não é sentido desta forma pelos estudantes dos outros cursos. No caso de Matemática, o amplo leque de aplicações laborais que este curso proporciona foi um fator citado por três estudantes do mesmo, sendo este um destaque das perceções estudantis sobre o curso e as suas saídas profissionais relativamente aos demais cursos. Já em Sociologia dois estudantes, do 3.º ano, não revelaram grandes certezas quanto ao conhecimento do que é feito na área de estudos do curso a que se estavam a candidatar, o que não se sucedeu com Direito, Matemática e Bioengenharia.

Do fator das socializações é de destacar, uma vez mais, os preconceitos familiares com que dois estudantes de Sociologia, um do 1.º ano e outra do 3.º, tiveram de lidar aquando da declaração que tinham entrado neste curso, dado que o seu grupo familiar mais próximo não reconhece as possibilidades de profissionalização nesta área disciplinar.

Já ao nível das expectativas, saliento que os estudantes de Sociologia entrevistados são, de todos, os que expõem um maior desejo de aplicação dos conhecimentos que adquirem com o curso para uma transformação da sua consciência social e política e um aprofundamento das relações humanas. Se adicionarmos a estes os estudantes de Direito que participaram nas entrevistas, ficamos com o grupo de discentes dos dois cursos que, ao nível da dimensão do bem-estar socioeconómico e político, revelaram ter ambições mais consistentes de intervenção social, algo a que a proximidade das temáticas estudadas nestes cursos com uma necessidade

de reflexão mais ampla sobre os fenómenos sociais, económicos, políticos, culturais e educativos não é alheia.

Existem também algumas semelhanças entre as perceções e expectativas de todos os estudantes. Por exemplo, é transversal a perceção de que as expectativas de bem-estar podem ser condicionadas por riscos múltiplos. Também é praticamente unânime que, dentro do bem-estar subjetivo/psicológico, emoções sentidas e satisfação com a vida (bem-estar hedónico) e metas a concretizar e realização do potencial individual (bem-estar eudemonista) são igualmente importantes na definição das expectativas de bem-estar (apenas os dois estudantes do 1.º ano de Direito têm visões contrárias entre si acerca do peso das emoções e das metas nas suas expectativas em particular).

Estando o objetivo em falta respondido, relembro, por fim, os quatro desafios do capítulo introdutório desta dissertação cuja consecução poderá constituir-se como o contributo desta pesquisa para as ciências da educação.

Primeiro, a crítica que mobilizei acerca da carência de estudos que analisassem o bem-estar de um modo que englobasse outras dimensões para além da psicológica e da relacionada com a saúde. Tal posicionamento revela-se agora fundamentado quando se observa que o bem-estar, sendo parte do desenvolvimento individual, é também um sinónimo de desenvolvimento social, pelo que reconhecer-lhe um cariz socioeconómico, um cariz político, um cariz educativo e um cariz ecológico, e identificar estas dimensões nos dados obtidos com as entrevistas, traduz-se numa ultrapassagem do aprisionamento teórico-empírico que os enfoques demasiado psicologizantes e sanitários proporcionam.

Segundo, a escassez de investigações que se preocupassem com o bem-estar como uma medida de longo prazo na formulação das expectativas estudantis. Poucos são os estudos, como já advoguei, que possibilitam detetar uma interligação entre as escolhas dos estudantes e a suas expectativas de bem-estar a atingir com a realização dos cursos. Ora, o foco da minha pesquisa é precisamente o desta última frase e o principal objetivo que no decorrer do trabalho manifestei foi o de conectar, articulando lógica teórica e propriedade empírica, os conceitos de acesso ao ensino superior, escolhas dos cursos e bem-estar com a ideia de futuro.

Terceiro, a sobrevalorização que identifiquei das lógicas quantitativas relativas à produção de conhecimento sobre o bem-estar. Sendo este conceito originário dos campos disciplinares da Psicologia e da Saúde, as investigações decorrentes de tais campos valorizam a medição do

bem-estar a partir de indicadores psicométricos. A presente investigação, detendo um cunho qualitativo, pretende questionar esta predominância dos métodos e técnicas extensivos, atribuindo privilégio às subjetividades dos estudantes participantes a partir dos seus testemunhos e empregando a análise de conteúdo para uma compreensão mais profunda do que estes afirmam e do que rejeitam. As percepções, ao contrário das alegações de factos, e os testemunhos, inversamente aos números, tornam-se a matéria-prima central com que trabalhei e da qual obtive respostas às interrogações levantadas.

Quarto, e último, o desafio de elaborar uma teorização mais clara que pudesse ser mobilizada por outros investigadores no futuro. Como foi admitido anteriormente, o bem-estar sofre de uma ambiguidade na sua definição enquanto conceito, não obstante a sua relevância na produção de políticas públicas e o interesse que espoleta junto da comunidade científica. A proposta teórica de três eixos, cinco dimensões e respetivos elementos do bem-estar global que pude compor e acionar possibilitou a constituição de um arcabouço analítico que, aliado a uma metodologia que procurou ser coerente com as assunções epistemológicas do mesmo, pode ser utilizado na compreensão do bem-estar e da sua relação com motivações, expectativas e escolhas dos sujeitos.

8.3. Limitações da pesquisa

Sem prejuízo das contribuições que esta pesquisa possa trazer ao campo das ciências da educação, ela também possui algumas limitações. Em primeiro lugar, as investigações de tipo qualitativo valorizam a profundidade do conhecimento obtido e, como tal, padecem da impossibilidade de generalizações. O número de entrevistas realizado (dezasseis) não permite qualquer tipo de indução sobre a forma como os estudantes portugueses em geral realizam as escolhas dos seus cursos de ensino superior e como é que estas são influenciadas pelas suas expectativas de bem-estar. A pesquisa aqui realizada dá-nos apenas um recorte de uma realidade mais plural e complexa que precisa de ser assim encarada sob pena de o conhecimento científico produzido por esta investigação não ser consistente com os pressupostos epistemometodológicos assumidos.

Também é de relevar que, por mais que haja uma vigorosa tentativa de ampliar a conceção de bem-estar, a sua dimensão psicológica nunca perde importância, não sendo plausível a sua eliminação de qualquer análise sobre este conceito. Esta é uma limitação para estudos de outras

áreas que não as da Psicologia e da Saúde, que se veem confrontados com o desafio de mostrar as razões pelas quais o seu olhar analítico pode ser inovador e proveitoso na compreensão do bem-estar. Esta dificuldade acresce quando estudantes são os sujeitos de interesse de uma pesquisa, dado que muitos dos seus relatos pendem mais para elementos ligados ao conforto físico e mental, portanto, mais individualistas do que para elementos de carácter comunitário.

Finalmente, uma terceira limitação deste estudo consiste na ausência de outros codificadores que pudessem promover a realização de testes de codificação. Uma dissertação de mestrado é um trabalho em que o próprio investigador é o codificador e juiz da informação, o que causa reservas ao nível da fiabilidade. A taxa de cobertura das categorias e subcategorias por mim construídas (75% a 80%) foi referida, mas torna-se importante registar também a ausência dos testes de codificação com que a investigação teve de lidar.

É por mim esperado e desejado que, ponderando os contributos e as limitações desta pesquisa, os primeiros mereçam maior destaque do que as segundas, funcionando como pistas para futuras investigações que incidam sobre escolhas estudantis, expectativas e bem-estar. Os obstáculos, por sua vez, não devem ser encarados como fatores subversores do estudo, mas antes como oportunidades de aprendizagem para a comunidade académica e para a minha própria pessoa, na qualidade de estudante de mestrado que também detém expectativas sobre o seu bem-estar ao nível pessoal, laboral e social.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2011). Para uma teoria da socialização. *Revista Da Faculdade de Letras : Sociologia*, 21(1), 121–139. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/259528407_Para_uma_teor_da_socializacao [17 nov. 2021]
- Alberti, Sonia (2010). *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Alcantara, Stefania Carneiro de, González-Carrasco, Mònica, Montserrat, Carme, Casas, Ferran, Viñas-Poch, Ferran, & de Abreu, Desirée Pereira (2019). Peer violence, school environment and developmental contexts: Its effects on well-being. *Ciencia e Saude Coletiva*, 24(2), 509–522. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>
- Allingham, Michael (1999). *Rational Choice*. London: McMillan Press.
- Almeida, João Ferreira De, & Pinto, José Madureira (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 11(42), 365–445. Retirado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6755> [16 nov. 2021]
- Almeida, Leandro S., Casanova, Joana R., Bernardo, Ana B., Cervero, António, Santos, Acácia A. Angeli dos, & Ambiel, Rodolfo A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(02), 201–209. doi: <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Amado, João (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, (5), 53–63. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/292813312_A_tecnica_de_analise_de_conteudo.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Boavida, João (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2013). III – A entrevista na investigação educacional. In João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, Alberto, & Magalhães, António (2009). Access policies: Between institutional competition and the search for equality of opportunities. *Journal of Adult and*

Continuing Education, 15(2), 155-169. doi: doi.org/10.1177/147797140901500203

António, Manuel (2013). Os estudantes angolanos do ensino superior em Lisboa: Uma perspetiva antropológica sobre as suas motivações e bem-estar subjetivo. *Análise Social*, 48(208), 660–682.

Assembleia da República (2021). *Revisões Constitucionais*. Retirado de <https://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Paginas/default.aspx> [25 out. 2021]

Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Baptista, Isabel (coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Batista, Eraldo Carlos, Matos, Luís Alberto Lourenço de, & Nascimento, Alessandra Bertssi (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 11(3), 23–38. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA [16 nov. 2021]

Bauman, Zygmunt (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Zygmunt (2012). *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Becher, Tony, & Trowler, Paul R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.

Beck, Ulrich (2011). *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.

Beck, Ulrich, & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La individualización: El Individualismo Institucionalizado Y Sus Consecuencias Sociales Y Políticas*. Espanha: Paidós Iberica.

Bentham, Jeremy (2000). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener: Batoche Books.

- Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas (2004). *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento* (Editora Vo). Petrópolis.
- Blos, Peter (1996). *Transição Adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Boni, Valdete, & Quaresma, Sílvia Jurema (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027> [16 fev. 2022]
- Brennan, John (2010). Burton Clark's The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. *London Review of Education*, 8(3), 229-237. doi: 10.1080/14748460.2010.515122.
- Brown, James M, Fjeld-Joseph, Diane, & Wotruba, Joseph (1992). *Formulating a conceptual model of motivation: implications for enhancing accommodation of at-risk learners in postsecondary vocational education programs*. Berkeley: University of California.
- Bruyne, Paul, Herman, Jacques, & Schoutheete, Marc (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cabrito, Belmiro (2005). El proceso de Bolonia: desarrollo de las poblaciones o la respuesta a los imperativos económicos. In M. Diez, M. Veiga & M. Perez (coords.) *HIV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (pp. 451-462). Universidad de Oviedo.
- Carlomagno, Márcio C., & Rocha, Leonardo Caetano da (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173-188. Retirado de <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> [18 mar. 2022]
- Carvalho, Helena M. (2021). Até que ponto há respeito pela decisão da pessoa idosa e/ou dependente? Plataforma Barómetro Social, 1(9). Retirado de <http://www.barometro.com.pt/2021/04/05/ate-que-ponto-ha-respeito-pela-decisao-da-pessoa-idosa-eou-dependente/> [9 out. 2021]
- Carvalho, Maria João Leote de (2016). Bem-estar e desenvolvimento pelos (outros) mundos sociais da infância: O olhar das crianças. In Amélia Bastos & Fátima Veiga (Eds.), *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança* (pp. 75-89).

Editora Húmus.

- Cavalcante, Ricardo Bezerra, Calixto, Pedro, & Pinheiro, Marta Macedo Kerr (2014). Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13-18. Retirado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000> [16 fev. 2022]
- Cleary, Michelle, Horsfall, Jan, & Hayter, Mark (2014). *Qualitative research: quality results?* 70(4), 711–713. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jan.12172>
- Confúcio (2022). Lista Frases - Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro. Retirado de <https://www.pensador.com/frase/NTI5Mw/> [14 mar. 2022]
- Costa, Juvaneide Régia, Medeiros, Cynthia Pereira de, & Ribeiro, Cynara Teixeira (2017). Escolha Profissional na Adolescência: Um Estudo Psicanalítico. *Revista Subjetividades*, 17(3), 104–116. doi: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5924>
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Deci, Edward, & Ryan, Richard (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deem, Rosemary (2011). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?, *Comparative Education*, 37(1), 7–20. doi: 10.1080/03050060020020408
- Dejours, Christophe (1986). Por um Novo Conceito de Saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 54(14), 7–11.
- Dela Coleta, José Augusto, & Dela Coleta, Marília Ferreira (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia Em Estudo / Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciencias Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia*, 11(3), 533–539. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300009>
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2003). Discipline and practice of qualitative

- research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1 -45). Thousand Oaks. Sage Publications.
- Dias, Cláudia, Corte-Real, Nuno, Corredeira, Rui, Barreiros, André, Bastos, Tânia, & Fonseca, António Manuel (2008). University students' sport practice and its relations with physical self-perceptions, subjective well-being and happiness. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(3), 223–232. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000300005>
- Dotta, Leanete Thomas, Lopes, Amélia, & Leite, Carlinda (2019). O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 146. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>
- Elias, Norbert (1983). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: D. Quixote.
- Evans, Phil (1976). *Motivação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fabrin, Ana Paula Domeneghetti Parizoto, & Mansao, Camélia Murgó (2014). Bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Colloquium Humanarum*, 11(1), 28–38. doi: <https://doi.org/10.5747/ch.2014.v11.n1.h148>
- Ferentz, Larissa Maria da Silva, Mello Garcias, Carlos, & Ferreira Setim, Leana Carolina (2020). Proposta de um indicador de desenvolvimento sustentável com base na qualidade de vida, bem-estar e felicidade: estudo piloto na cidade de Curitiba, Brasil. *Análise Social, LV*(1), 168–192. doi: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2020234.07>
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernest von, & Steinke, Ines (2004). What is qualitative research? An introduction to the field. In Uwe Flick, Ernest Kardorff & Ines Steinke. (eds.). *A companion to qualitative research*. Sage
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados.
- Freitas, Carlos Eduardo, Gomes, Eliseudo Salvino, Ferraz, Iris Reis, & Vasconcelos, José Roberto (2015). Conceito de pessoa, nas entrelinhas da filosofia, sociologia, psicanálise e logoterapia. *El Futuro Del Pasado*, 6, 355–372. doi: <https://doi.org/10.14516/fdp.2015.006.001.014>
- Galinha, Iolanda, & Ribeiro, José Luis Pais (2005). *História e evolução do conceito de bem-*

- estar subjetivo*. 6(2), 203–214.
- Giddens, Anthony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Giddens, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2003). *Mundo em descontrolo*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Giddens, Anthony (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Goffman, Erving (2002). *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gondim, S. M. G., Bendassolli, P., & Peixoto L. S. A. (2016). A Construção da Identidade Profissional na Transição Universidade-Mercado de Trabalho. In A. B. Soares, L. Mourão, M. M. P. E. Mota (Orgs.), *O Estudante Universitário Brasileiro: Características Cognitivas, Habilidades Relacionais e Transição para o Mercado de Trabalho* (pp. 219-234). Curitiba: Appris Editora.
- Gouveia, Pereira M. (1995). *Percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. doi: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/785>
- Greenwood, Ernest (1963). Los Métodos de Investigación Empírica en Sociología. *Revista Mexicana de Sociología*, 25(2), 541–574. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/3538722> [26 nov. 2021]
- Hastie, Reid, & Dawes, Robyn M. (2001). *Rational choice in an uncertain world : the psychology of judgment and decision making*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hausman, Daniel M. (1992). The Inexact and Separate Science of Economics. In *The Inexact and Separate Science of Economics*. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752032>
- Herrera, Adriana Judith Nova (2017). Formación integral en la educación superior: Análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200. Retirado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7206 [01 abr. 2022]
- Hooghe, Liesbet, & Marks, Gary (2001). *Multi-level Governance and European Integration*.

Lanham: Rowman and Littlefield.

INE (2021). *Conceito: 235 - Taxa bruta de natalidade*. Retirado de <https://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/1717> [25 out. 2021].

Jackson, Lynne M., Pancer, S. Mark, Pratt, Michael W., & Hunsberger, Bruce E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125.

Jezine, Edineide, Chaves, Vera Lúcia Jacob, & Cabrito, Belmiro Gil (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusofona de Educacao*, 18(18), 57–79. Retirado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2563> [25 out. 2021]

Justino, David (2020, 19 de novembro). 6. A Sociedade do Conhecimento. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2020/11/19/opiniaio/noticia/6-sociedade-conhecimento-1939717> [8 abr. 2022]

Kappa, Margaret M., Nitschke, Aleta., & Schappert, Patricia B. (1997). *Housekeeping management*. Florida: Educational Institute of the American Hotel & Motel Association.

Kerstenetzky, Celia Lessa, & Kerstenetzky, Jaques (2015). O Estado (de Bem-Estar Social) como Ator do Desenvolvimento: Uma História das Ideias. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 581–615. doi: <https://doi.org/10.1590/00115258201553>

Kohn, Alfie. (1993). Rewards versus Learning: A Response to Paul Chance. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 783-787.

Kolbe, Richard H., & Burnett, Melissa S. (1991). Content-analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243-250. doi: <https://doi.org/10.1086/209256>

Koselleck, Reinhart (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos histórico*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. Califórnia: Jossey-Bass.

- Ladrière, Jean (1977). Prefácio. In Paul Bruyne, Jacques Herman & Marc Schoutheete (eds.). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Francisco Alves.
- Laginha, Mónica Cristina Nobre (2015). *Otimismo, carreira e bem-estar subjetivo em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Lasswell, Harold (1987). A estrutura e a função da comunicação na sociedade. In Gabriel Cohn (Org.), *Comunicação e indústria cultural*. T.A. Queiroz.
- Lawy, Robert, & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: The educational implication of an inclusive and relation understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. doi: <https://doi.org/10.1111/J.1467-8527.2006.00335.X>
- Leandro, Maria Engrácia, & Leandro, Ana Sofia da Silva (2015). Da saúde e bem-estar/mal-estar ao termalismo. *O Ensino Público No Olhar Das Elites Escolares: Representações Sociais Dos Agentes Educativos de Dois Colégios Privados*, 30, 75–96.
- Leite, Rosana Franzen (2017). A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: Algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 539-551. Retirado de <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129> [16 fev. 2022]
- Lepper, Mark R (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309. doi: <https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504>
- Lima, Jorge Ávila de (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. doi: 10.14195/1647-8614_47-1_1
- Locke, Lawrence F., Spirduso, Waneen Wyrick, & Silverman, Stephen J. (2013). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals*. Thousand Oaks: Sage.
- Lopes, Amélia (1993). *A Identidade Docente: contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Luft, Lya (2021). Lista Frases - As pessoas são responsáveis e inocentes em relação ao que acontece. Retirado de <https://listafrases.com/frase/9079> [1 out. 2021]
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: cidadania educacional e*

outras construções. Porto: Edições Afrontamento.

- Machado, Diogo de Queiroz, Matos, Fátima Regina Ney, Sena, Augusto Marcos Carvalho de, & Baptista, Maria Manuel (2016). O Modelo Metodológico Quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete e as Pesquisas Qualitativas de Fenômenos Sociais. *Atas - Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3, 276–285. Retirado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/952> [15 nov. 2021]
- Magalhães, António (2004). *A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Magalhães, António, Amaral, Alberto, & Tavares, Orlanda (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35–48. doi: <https://doi.org/10.1080/13583880802700040>
- Magalhães, António M., & Amaral, Alberto (2008). Mapping out discourses on higher education governance. *International Perspectives on the Governance of Higher Education: Alternative Frameworks for Coordination*, 182–197. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203883358>
- Magalhães, António M, & Stoer, Stephen R. (2007). A narrativa das narrativas: Um estudo das narrativas educacionais dos investigadores/docentes da FPCE-UP. *Educação, Sociedade & Cultura*, (24), 135–154. Retirado de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC24/24_5_MagalhaesStoer.pdf [5 out. 2021]
- Magalhães, António, & Veiga, Amélia (2015). The Narrative Approach in Higher Education Research. *Theory and Method in Higher Education Research*, 1, 311–331. doi: <https://doi.org/10.1108/s2056-375220150000001015>
- Martins-Loução, Maria Amélia (2021). *Riscos Globais e Biodiversidade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mason, Jan; Danby, Susan (2011) Children as experts in their lives: child inclusive research. *Children Indicators Research*, 4(2), pp. 185-189. S/doi.
- Mateus, Abel, & Mateus, Margarida (2001). *Microeconomia. Teorias e Aplicações (Volume I)*. Retirado de <https://www.fnac.pt/Microeconomia-Vol-1-MATEUS-ABEL-E->

[MARGARIDA-MATEU/a189516](#) [4 out. 2021]

Mateus, Samuel (2011). O Indivíduo pensado como Forma de Individuação. *Estudos Em Comunicação*, (10), 93–106. doi: <https://doi.org/10.4000/ras.485>

Mauss, Marcel (1974). Ensaio sobre a dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In Marcel Mauss (Ed.), *Sociologia e antropologia* (pp. 183-210). Cosac Naify.

Mayo, Elton (1975). *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Vol. 8). doi: <https://doi.org/10.2307/3707563>

McGregor, Allister, Burns, Danny, Waltman, Linda, Watson, Noshua, & Williamson, Roger (2014). *Promovendo O Bem Estar Social Em Um Contexto Global Desafiador*. São Paulo: IDIS.

Menezes, Isabel (2020, 12 de dezembro). O lugar central da escola na educação cidadã. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2020/09/12/opiniaio/opiniaio/lugar-central-escola-educacao-cidada-1931323> [9 out. 2021]

Miles, Matthew B., & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks: Sage.

Mill, John Stuart (2005). *O Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.

Minayo, Maria Cecília de Souza (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Moraes, Roque, & Galiazzi, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Moutinho, Helena, Monteiro, André, Costa, Ana, & Faria, Luísa (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem-Estar Subjetivo em Contexto Universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 52(3), 99–115. doi: <https://doi.org/10.21865/ridep52.3.08>

Mozzato, Anelise Rebelato, & Denize, Grzybovski (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747. doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

Nata, Gil, Pereira, Maria João, & Neves, Tiago (2014). Unfairness in access to higher

- education: A 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, 68(6), 851–874. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9748-7>
- Neave, Guy, & Vught, Frans van (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Neri, Anita Liberalesso (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: Hacia una psicología positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1–2), 55–74.
- Neves, Vítor (2018). Choice and competition in education: an endless controversy? *Análise Social*, LIII(2), 260–279.
- Nico, Magda, & Alves, Nuno de Almeida (2017). O bem-estar das crianças e dos jovens em Portugal: contributos de uma pesquisa qualitativa. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 34, 93–113. doi: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc34aa5>
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Nunes, Adérito Sedas (2001). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nuttin, Joseph (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior Dynamics*. New Jersey: Leuven University Press & Erlbaum.
- OCDE (2006). *Tertiary Education in Portugal: Background Report*. Lisboa: OCDE.
- Oliveira, Eliana de, Ens, Romilda Teodora, Andrade, Daniela B. S. Freire, & Mussis, Carlo Ralph de (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27. doi:10.7213/rde.v4i9.6479
- Oliveira, Terezinha, & Boveto, Lais (2012). “O homem é o senhor de suas ações”: A concepção de escolha em Tomás de Aquino e Jean-Paul Sartre. *Filosofia Unisinos*, 13(3), 422–431. doi: <https://doi.org/10.4013/fsu.2012.133.06>
- ONU (2021). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Retirado de

- <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> [9 out. 2021].
- Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude. Alguns contributos. *Análise Social*, XXV, 139–165. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf> [3 maio 2022]
- Papalia, Diane E, & Feldman, Ruth Duskin (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Parsons, Talcott (1991). *The Social System*. London: Routledge.
- Pereira, Helena P., Lopes, Diana G., Gonçalves, Marcela C., & Vasconcelos-Raposo, José J. (2017). Bem-estar psicológico e autoestima em estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 12, 297–305.
- Pereira, Paulo Trigo (1997). A teoria da escolha pública (public choice): uma abordagem neoliberal? *Análise Social*, xxxii(141), 419–442.
- Peters, Guy (2001). *The Future of Governing*. Lawrence: University of Texas.
- Popper, Karl R. (1975). *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- PORDATA (2021). *Alunos matriculados no ensino superior: total e por subsistema de ensino*. Retirado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-1017> [25 out. 2021].
- PORDATA (2021). *Taxa bruta de natalidade*. Retirado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527> [25 out. 2021].
- PORDATA (2021). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo*. Retirado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%c3%a7%c3%a3o+e+forma%c3%a7%c3%a3o+total+e+por+sexo-433> [25 out. 2021].
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, Juan Pérez, & Ramos, Aidyl M. Pérez (2004). Novas perspectivas da psicologia positiva. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXIV(1), 57–60.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H, & Keung, A. (2010). *Understanding Children's Well-being: A national survey of young people's well-being*. London: The Children's Society.
- Ritzer, George (1993). *Teoria Sociológica Clássica*. México: McGraw-Hill.
- Rosa, Beatriz de Matos (2019). *Influência(s) do Managerialismo na intervenção profissional dos/as assistentes sociais*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Repositório científico da Universidade de Coimbra. doi: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/86792>
- Rosa, Jorge da (2021). Pensador - Somos protagonistas da nossa historia!. Retirado de <https://www.pensador.com/frase/MTA4MDIxNw/> [9 out. 2021]
- Ruppanner, Leah, & Huffman, Matt L. (2014). Blurred Boundaries: Gender and Work-Family Interference in Cross-National Context. *Work and Occupations*, 41(2), 210–236. doi: <https://doi.org/10.1177/0730888413500679>
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Salamon, Lester (2002). *The Tools of Government: A Guide to the New Governance*. New York: Oxford University Press.
- Sampaio, Rafael, & Lycarião, Diógenes (2018). Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. *Revista de Sociologia e Política*, 26(66), 31–47. doi: <https://doi.org/10.1590/1678-987318266602>
- Santiago, Rui, Magalhães, António, & Carvalho, Teresa (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos, Larissa (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 57–66. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100008>
- Sartre, Jean-Paul (1978). O existencialismo é um humanismo. In Jean-Paul Sartre, *Os pensadores* (pp. 3-32). Abril Cultural.

- Scliar, Moacyr (2007). História do conceito de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 17(1), 29–41. doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312007000100003>
- Scorsolini-Comin, Fabio, Marie, Anne, Victorine, Germaine, & Barroso, Sabrina Martins (2016). *Fatores associados ao Bem-Estar Subjetivo em pessoas casadas e solteiras* *Factors associated with the subjective well-being in married and unmarried people*. 33(2), 313–324.
- Seale, Clive (1999). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. doi: <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Seidman, Irving (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sen, Amartya (2007). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Schwarcz.
- Sheth, J. N.; Mittal, B.; Newman, B. I (2001). *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas.
- Silva, Ana (2017). *A Prática Desportiva e o Bem-estar Subjetivo: Um estudo realizada num ginásio em Vila Nova de Gaia*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, Ana Paula Barcelos Ribeiro da, & Pereira, Aline Pinto (2013). Tensões, Escolhas E Expectativas: Ideias Políticas E Contexto Histórico E Social a Partir De Trajetórias Individuais. *Passagens Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 5(2), 286–306. doi: <https://doi.org/10.5533/1984-2503-20135206>
- Silva, Tomaz Tadeu da (2000). Identidade e diferença. In Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, & Kathryn Woodward (Eds.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73–102). Petrópolis: Editora Vozes.
- Simon, Herbert A. (1986). Rationality in Psychology and Economics. *The Journal of Business*, 59(S4), S209. doi: <https://doi.org/10.1086/296363>
- Singer, Peter (2012). *Ética prática*. Lisboa: Gradiva.
- Sirgy, M. Joseph (2021). *The Psychology of Quality of Life*. Cham: Springer International Publishing.

- Soares, Adriana Benevides, Souza, Marisangela Siqueira de, Monteiro, Marcia Cristina, & Wolter, Rafael Moura Coelho Pecly (2018). Concepções de estudantes sobre a maturidade para a escolha da graduação em Psicologia. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 18(3), 755–772. doi: <https://doi.org/10.12957/EPP.2018.40447>
- Somers, Margaret R., & Gibson, Gloria D. (1996). Reclaiming the epistemological «other»: Narrative and the social constitution of identity. In Craig Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37–99). Oxford: Blackwell Publishers.
- Stoer, Stephen R., Magalhães, António M., & Rodrigues, David (2004). *Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Taylor, Charles. (2010). *Uma era secular*. São Leopoldo: UNISINOS
- Tavares, Orlanda (2011). *As escolhas dos estudantes no acesso ao ensino superior: processos e racionalidades (Volume I)*. Repositório aberto da Universidade do Porto [s/ link].
- Todorov, João Cláudio, & Moreira, Márcio Borges (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 119–132. doi: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.47>
- Tomás de Aquino (2005). *Suma teológica*. São Paulo: Loyola.
- Tomé, Gina, Camacho, Inês, Matos, Margarida Gaspar de, & Diniz, José Alves (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 747–756. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400015>
- Trentin, Fabia, & Silva, Erly Maria de Carvalho e (2010). Motivos Para Escolha Do Curso. *Turismo: Visão e Ação*, 12(2), 204–215.
- Trindade, Rui (2012). A acção educativa como um empreendimento ético: Uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada. In Joe Garcia & Rui Trindade (org.), *Ética e educação: Questões e Reflexões* (pp. 23-84). Wak Editora.
- Trowler, Paul (2014). Academic Tribes and Territories: The theoretical trajectory. *Austrian Journal of Historical Studies/Osterreichische Zeitschrift Fur Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17–26. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.25365/oezg-2014-25-3-2>
- Turato, Egberto Ribeiro, Fontanella, Bruno José Barcellos, & Ricas, Janete (2008).

- Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>
- União Europeia (2021). *Método aberto de coordenação*. Retirado de https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=pt [25 out. 2021]
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU.
- Vala, Jorge (1986). A Análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (s/ed., s/p.). Edições Afrontamento.
- Vaz, Sofia Guedes (2016). *Ambiente em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Vieira, Maria Manuel (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 20(1), 265–280.
- WHO (2001). *The World Health Report 2001: Mental Health: New Understanding, New Hope*.
- Zey, Mary (1998). Rational Choice Theory and Organizational Theory: A Critique. In Marie Zey, *Rational Choice Theory and Organizational Theory: A Critique*. doi: <https://doi.org/10.4135/9781483326863>
- Zey, Mary (1992). Criticisms of rational choice models. In Marie Zey (Ed.), *Decision making: Alternatives to rational choice models* (pp. 9–31). Londres: Sage Publications.
- Zluhan, Mara Regina, Vanzuita, Alexandre, & Raitz, Tânia Regina (2017). Da Modernidade À Pós-Modernidade: Experiências E Significados Juvenis. *Reflexão e Ação*, 25(1), 198. doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i1.7436>

Apêndices

APÊNDICE A

Formulário de Revisão Ética da FPCEUP

Este formulário visa avaliar se o projeto de investigação cumpre os requisitos éticos da investigação, ou se é necessária uma candidatura específica à Comissão de Ética da FPCEUP.

Este documento deve ser preenchido pela/o mestrand/o após discussão com o/a orientador/a na qualidade de investigador/a responsável pela investigação. O documento deve ser preenchido de forma clara e sucinta.

Antes de completar este formulário, por favor leia atentamente os seguintes documentos:
Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto
Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

O preenchimento deste formulário deve ocorrer ANTES do início da recolha de informação empírica.

Secção I: Detalhes do Projeto

Título: “Porque eu sou do tamanho do que vejo/E não do tamanho da minha altura”: Escolhas dos cursos de ensino superior e pers/prospetivas de bem-estar
Data prevista de início: 13 de setembro de 2021
Data prevista de conclusão: Época de entrega normal

Secção II: Detalhes da/o mestrand/o

Mestrand/o:	Leonardo Camargo Ferreira
e-mail:	up201706906@edu.fpce.up.pt (e-mail institucional) Leonardo-camargo-ferreira@hotmail.com (e-mail pessoal)
Orientador/a:	Prof. Dr. António Manuel Magalhães

Secção III: Descrição do projeto (máximo de 100 palavras)

Faça uma breve descrição do projeto:

As escolhas dos cursos de ES pelos estudantes podem ser perspectivadas à luz das suas expectativas sobre o futuro bem-estar. A principal questão de investigação é: qual a relação entre a escolha de um curso pelos estudantes e as suas expectativas de bem-estar alcançável com a sua conclusão? A sua resposta possibilitará, entre outras valências, operacionalizar e analisar qualitativamente o conceito de bem-estar. Serão selecionados estudantes do 1.º e do 3.º anos de quatro Licenciaturas de áreas disciplinas distintas e aplicadas entrevistas semidiretivas e análise de conteúdo temáticas.

Palavras-chave: estudantes de ES, bem-estar, acesso ao ES, escolhas de cursos.

Secção IV: Lista de requisitos éticos da investigação

Assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu estudo:

	SIM	NÃO
1. O projeto envolve participantes particularmente vulneráveis ou com menos capacidade de dar consentimento informado por razões das suas características ou da própria situação (e.g., crianças, jovens em risco, pessoas com limitações cognitivas ou baixa literacia, serem os seus próprios alunos, pessoas dependentes de terceiros e cuja participação na investigação as possa afetar profissionalmente, ...)? Se respondeu sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒
2. O estudo requer a cooperação de alguma organização para aceder a/os participantes? a. Se sim, essa colaboração já foi estabelecida? b. Se sim, a investigação envolverá pessoas cujo estatuto nesse contexto institucional as coloca numa situação que limita a sua possibilidade de se recusarem participar na investigação (por exemplo, alunos de uma escola, profissionais da organização, residentes de um lar, pessoas em situação de reclusão)? - Se sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐
3. Será necessário que os participantes façam parte do estudo sem disso terem conhecimento ou consentimento informado no momento da recolha de dados (e.g., observação coberta das pessoas em espaços não-públicos)?	☐	☒
4. É possível assegurar o anonimato das/os participantes? Se não, que estratégias vai usar para garantir que daí não advêm consequências negativas para a/os participantes? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☒	☐
5. É possível assegurar a confidencialidade dos dados? Que estratégias vai usar para garantir essa confidencialidade, incluindo no arquivo de materiais de investigação (gravações	☒	☐

áudio e vídeo, questionários, bases de dados)? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias. Resposta: Os materiais de investigação serão somente utilizados no contexto desta investigação, não sendo, em caso algum, partilhados com outras pessoas, excetuando o orientador da pesquisa. Após tratamento e análise das informações obtidas, estas, seja em que formato se encontrarem, serão eliminadas (conforme referido nos termos do consentimento informado).		
6. O estudo pode induzir algum tipo de desconforto ou ansiedade passíveis de causarem consequências negativas para a/os participantes? Se sim, que estratégias vai usar para garantir que a/os participantes possam ter algum tipo de apoio em lidar com essas consequências? Dê uma explicação <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒
7. O estudo envolve algum tipo de incentivo à participação? Se sim, quais? Dê uma explicação destes incentivos e da sua razão de ser.	☐	☒

Este formulário será objeto de avaliação pela coordenação do domínio de especialização e pela Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), no início do processo de recolha de informação empírica, que pode aprovar o projeto ou requerer que seja submetido à Comissão de Ética da FPCEUP para avaliação suplementar. Nesse caso, a/o mestranda/o deverá preencher o formulário próprio da Comissão e seguir as indicações constantes em

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=comissao_etica

Em todo o caso, é sempre da responsabilidade do/a orientador/a e da/o mestranda/o o cumprimento dos requisitos éticos de investigação, o que implica assegurar que é providenciada informação adequada sobre o estudo às/aos participantes, que existem formulários (ou processos) claros e adequados para a obtenção de consentimento informado, que há dispositivos para assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.

Deverão ser anexados os termos de consentimento informado a usar na relação com os/as participantes na investigação.

Assinatura da/o mestrando/a:
Data:

Assinatura do(s)/a(s) orientador(es)/a(s):

Data:

PARECER DA COORDENAÇÃO DO DOMÍNIO DE ESPECIALIZAÇÃO E DA CC DO MCED

☐

A/O mestranda/o conhece os códigos de ética da UPorto e da SPCE.

☐

A/O mestranda/o tem as competências necessárias para conduzir o estudo.

☐

A informação a ser dada aos participantes no estudo é apropriada, clara e suficiente.

☐

Os procedimentos de recrutamento e obtenção de consentimento informado são adequados.

☐

As/Os participantes serão explicitamente informadas/os no início do projeto do seu direito em abandonar a investigação a qualquer momento.

☐

Foi realizada uma avaliação de riscos, havendo um plano alternativo de investigação em caso de dificuldades na implementação do projeto.

Decisão final

☐

O projeto cumpre os requisitos éticos e tem parecer favorável.

☐

O projeto deve ser submetido para parecer à Comissão de Ética da FPCEUP.

Assinatura do/a Coordenador/a do domínio de especialização:

Assinatura pela Comissão Científica do MCED, A diretora do Curso:

Data:

APÊNDICE B

Termos de consentimento informado

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, declaro que aceito participar voluntariamente na presente entrevista, contextualizada a partir da investigação académica *“Porque eu sou do tamanho do que vejo/E não do tamanho da minha altura”*: *Escolhas dos cursos de ensino superior e pers/prospetivas de bem-estar*, que tem como objetivo compreender quais os fatores que mobilizam as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e como é que eles pensam no seu futuro após o término dos cursos como um bem-estar a atingir.

Fui informado de que o trabalho que enquadra esta entrevista é desenvolvido no âmbito da pesquisa acima referida, sendo o entrevistador estudante finalista do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Declaro ter também conhecimento das metas a alcançar com este trabalho e respetivos métodos de recolha de informações, nomeadamente a entrevista que me será feita e conduzida pelo autor do mesmo e a gravação áudio que será realizada durante esta mesma. Foi-me ainda assegurado que o entrevistador preservará o anonimato e a confidencialidade dos dados e que a informação obtida será utilizada apenas para fins desta pesquisa, sendo a gravação de áudio eliminada logo que a sua necessidade para recolha, tratamento e análise de informações já não seja colocada, exceto se eu desejar a sua preservação e divulgação.

Declaro, por fim, que li este documento e que estou consciente do expectável quanto à minha participação no estudo, tendo igualmente a oportunidade de colocar quaisquer questões, previamente, ao longo e depois da entrevista, e de obter todas as respostas necessárias para atender às minhas dúvidas. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito a recusar, a todo e qualquer momento, a minha participação na entrevista, sem que isso possa constituir qualquer prejuízo para a minha integridade física, psicológica, social ou moral, e que poderei ter acesso, se assim o pretender, aos resultados finais deste trabalho de investigação, sendo-me possível utilizá-los, respondendo pelas normas de citação, referência bibliográfica e anti-plágio, para leitura pessoal ou atividades profissionais.

[_____ - escrever local], ____ de _____ de 2021/2022 (selecionar correto).

Assinatura do entrevistado

Assinatura do entrevistador

APÊNDICE C

Tabela de tópicos, dimensões e perguntas orientadoras para aplicação do guião semiestruturado

Tópico	Dimensão	Propostas de perguntas/Perguntas orientadoras
Escolha do curso de ensino superior	Fatores influenciadores da escolha	1. Queria que começássemos por falar um bocadinho sobre os fatores que podem estar na base da tua eleição do curso de _____ [ALTERÁVEL CONFORME O ENTREVISTADO]. O que é que consideras que te motivou para a seleção deste curso? 2. Quando escolheste o curso, quais as informações que tinhas sobre o mesmo (ao nível do funcionamento, dos conteúdos trabalhados, das saídas profissionais, etc.)? E quais as vias a que recorreste para obter essas informações (página do curso na Internet, conversas com familiares e/ou amigos que estão a frequentar ou já frequentaram o curso...)? 3. [Se conversas com familiares e/ou amigos aconteceram]: no caso concreto das tuas socializações com a tua família e amigos, vês este fator como crucial ou decisivo na tua escolha do curso? [Se conversas com familiares e/ou amigos não aconteceram]: mesmo não tendo acontecido um diálogo com familiares e/ou amigos sobre a possível a escolha deste curso, consideras que a existência do mesmo poderia ter sido um fator crucial ou decisivo desta escolha? 4. Para finalizar este tópico, gostaria de te perguntar que expectativas tinhas aquando da escolha do curso? [1.º ano]: Em particular, que expectativas tens relativamente ao futuro depois de terminares o curso? [3.º ano]: Em particular, que expectativas tinhas relativamente ao futuro depois de terminares o curso? Essas expectativas sofreram alterações com o teu trajeto neste curso?

Bem-estar	Procura de bem-estar com a escolha do curso	5. Consideras que estas expectativas que tens/tinhas podem traduzir-se numa ideia de bem-estar futuro a atingir? [Se sim]: Nesse sentido, o que consideras ser o bem-estar? Como é que o definirias? [Se não]: Ainda assim, pensas que o curso te poderá trazer melhores condições de vida ao nível pessoal, profissional, familiar, social...? [Se as respostas se focarem muito em elementos de um bem-estar psicológico/subjetivo]: O que descreveste parece-me estar relacionado com um bem-estar ao nível do indivíduo e da forma como ele se sente bem e confiante nas suas ações. Achas que quando falamos de bem-estar podemos englobar outras dimensões, como sejam um bem-estar de saúde, um bem-estar socioeconómico e político, um bem-estar educativo ou mesmo um bem-estar ao nível ambiental? Ou seja, tens a opinião de que o bem-estar individual pode também articular-se com um bem-estar coletivo?
Relação entre escolha do curso e procura de bem-estar	Dimensões e elementos do bem-estar a salientar com a escolha	6. De modo a encerrarmos a entrevista, gostaria de te colocar um último conjunto de perguntas. Tendo em mente aquelas dimensões de bem-estar que te referi (socioeconómico, educativo...), quais consideras serem as preponderantes na tua expectativa de futuro a atingir com o teu curso? Tendo salientado X, Y, Z... bem-estar(es) [ALTERÁVEL CONFORME O ENTREVISTADO], que elementos destacarias como os mais relevantes para a seleção do teu curso e para a tua visão de futuro a atingir com ele? [REFERIR UM EXEMPLO PARA AJUDAR O ENTREVISTADO A

		PERCEBER MELHOR A QUESTÃO – Ver tabela das dimensões e indicadores do bem-estar]
--	--	---

APÊNDICE D

Exemplo de transcrição de entrevista (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

E: Boa tarde, antes de mais impõe-se-me agradecer a tua disponibilidade para realizar esta pequena entrevista contigo, e comigo também, a partir da minha investigação académica, que tem como título *«Porque eu sou do tamanho do que vejo/ E não do tamanho da minha altura»*, que é, 2 versos do poeta Fernando Pessoa, «escolhas dos cursos de ensino superior e pers/prospetivas de bem-estar», é uma dissertação que me encontro a realizar, e o objetivo é compreender quais os fatores que mobilizam as escolhas dos cursos de ensino superior pelos estudantes e como é que os estudantes pensam no seu futuro após o término do curso que escolhem, e como é que eles pensam como um bem-estar que querem atingir. Pretendo que esta entrevista seja gravada, mas apenas a função áudio vai ser relevante, e como está plasmado no consentimento informado que assinaste o que aqui verbalizares será somente utilizado, e de forma anónima, para a minha dissertação, sendo esta gravação descartada logo que não necessitar dela para tratar e analisar os dados, a não ser que seja a tua vontade que ela não seja descartada. Não obstante ainda, poderás desistir da entrevista a qualquer momento ou não responder a qualquer pergunta que te cause algum incómodo.

Catarina: Certo.

E: Tendo em conta esta introdução, gostaria de saber se tens alguma dúvida, algum comentário...?

Catarina: Não, tranquilo.

E: Pronto, muito obrigado mais uma vez pela tua disponibilidade.

Catarina: Imagina...

E: [Risos]. Eu gostaria de começar sobre os fatores que influenciaram a tua escolha do curso, no caso a escolha...

Catarina: Da Sociologia...

E: ... do curso de Sociologia, exatamente. Quais foram esses fatores, esses elementos que motivaram, os principais para escolheres este curso, esta licenciatura?

Catarina: 'Tá. Inicialmente, eu ia fazer um curso no Brasil, e porque, mais pelo gosto pessoal, assim, debater política, debater questões sociais, problemas sociais e económicos, enfim... Eu venho de uma família amplamente esquerda, né?, e a esquerda tem sido muito atacada no Brasil, e o meu pai fez Economia, né?, e os meus avós trabalhavam na Universidade Federal, também, todo esse ambiente me tornou uma pessoa aberta e curiosa, né?, nesse sentido, sim. Então, não sou uma radical, estou aberta às ideias, enfim, né?, que nem a gente brinca lá em casa, né?, que gente votou no governador, que agora

vai-se candidatar para Presidente, ele se assumiu *gay* recentemente, e a gente brincava porque ele é da direita, né?, a gente brincar, meu tucano favorito e tal, porque a gente tem que viver equilibrando essa balança, né? Então eu tinha a vontade da sociologia, era mais um “puxar para o robô”, né?, daqui a pouco dar aula para o vestibular, enfim, ter ali, ah!, 20 horas aula, seria uma coisa mais assim no sítio do que eu gosto [E: ok.], da minha preferência pessoal. E aí eu passei no vestibular e para Sociologia no Brasil, mas está sendo muito sucateada no Brasil, e aí acabei passando para a Universidade X, olhei, claro, ***, me interessei muito, não só pelo gosto pessoal, mas vincular a Sociologia à Administração, que é algo que eu já tenho e que eu tenho tanto a prática quanto a teoria, né?, que eu já avancei, e aí puxa para o lado da Administração, especialmente na parte de recrutamento de pessoas, posso vincular isso também de uma maneira que seja rentável para trabalho, né?, para eu ter a minha renda.

E: Portanto, de certa forma tu vieste, todo o teu historial e, no caso da escolha também do curso, tem a ver não só pelo gosto pessoal...

Catarina: Sim...

E: ... que seria mais ao nível do próprio curso, mas também, por um lado, com aquilo que queres atingir ao nível do mercado de trabalho...

Catarina: Isso, isso...

E: ...a tua profissionalização, não é?..

Catarina: Isso....

E: ... e também para escapar um bocadinho à influência, mais, de um outro espectro político, não é?, no Brasil.

Catarina: Sim, sim, isso, exatamente, então assim, junta vários aspetos, porque eu posso, vai ser muito bom para o meu currículo, não só a Sociologia com mais experiência no exterior, claro, com certeza, mas eu não poderia deixar de fazer, claro, o que eu gosto de fazer, a escolha do curso, sem deixar de vincular a ela alguma coisa relevante no meu currículo, né?, porque senão eu vou perder tempo, né?...

E: Com a qual já tinhas passado ***...

Catarina: ... é, já tenho experiência, então a parte do recrutamento foi o que chamou a atenção de maneira a vincular o meu currículo, mas toda a parte de análise de dados me interessa, né?, a parte de pesquisa, eu gosto muito, não auto me voluntariei, não é?, porque já fiz pesquisas no Brasil, e sei como é difícil a gente conseguir que alguém, né?, que alguém nos responda. Então foi uma soma de fatores, assim, e vir para Portugal foi muito mais pelo aspeto político, mesmo.

E: Exatamente, ok, e nessa procura e entrada no curso de Sociologia, tu disseste que viste a Universidade X e viste o curso, que informações é que viste e que privilegiaste, por exemplo, a questão profissional do curso, o conteúdo lecionado nas cadeiras...?

Catarina: Não, primeiro eu procurei seleccionar qual cidade é que eu iria morar, o custo de vida não fosse tão caro quanto Lisboa, por exemplo, mas que tivesse também possibilidades de emprego, porque eu vim com uma reserva para alguns meses, mas a partir de algum momento eu vou iniciar, vou começar a trabalhar, já tem até a oportunidade definida. E, então, eu não poderia ir para Coimbra, por exemplo, que tem poucos empregos, né?, que tem, é uma cidade bem menor do que o Porto, né?, Aí, pelo facto de ser o norte, também gosto, porque eu sou do Sul do Brasil, então, estou acostumada com o frio [E: Risos], o clima daqui é muito semelhante da minha cidade, a única diferença é que aqui chove um pouco mais, chove mais dias por ano...

E: Sim...

Catarina: ... então o clima, tudo mais, eu sabia que tinha bastante brasileiro, que a cidade é grande, que tem um transporte público muito bem, aí comecei a me apaixonar pelo Porto. E, daí eu comecei a olhar as universidades no Porto, ou região, e aí a Universidade X, por ser a melhor do País, entre as melhores da Europa, opa, é essa aí que eu quero.

E: Portanto, foste afunilando, não é?...

Catarina: Fui, isso...

E: Primeiro, mais abrangente, a cidade, depois a instituição de ensino superior e só depois o curso, não é?

Catarina: Isso, isso, o curso eu tinha passado no Brasil, eu sabia que seria Sociologia desde o início [E: hum hum.], porque isso eu passei na Universidade Federal lá, eu faria lá, o curso seria Sociologia [E: hum hum]. Né?, se a Universidade não tivesse o curso, seria cortada da lista.

E: Ok, já entendi, portanto, o curso era mais privilegiado do que a própria instituição.

Catarina: Isso, o curso era mais privilegiado. E, daí, quando eu vi tudo sobre a Universidade X e fui ampliando a minha pesquisa, daí, eu, nossa, é essa aqui [E: Risos], e eu me inscrevi só para a Universidade X.

E: Ok, foi uma entrada logo direta, não é?, no curso?

Catarina: Sim, sim...

E: E quando tu viste essas informações, que meios é que utilizaste, por exemplo, foste à Internet ou falaste com pessoas da tua família e amigos ou outros meios?

Catarina: Foram duas coisas, eu, tudo pela Internet, né?, inicialmente, mas aí começa a ter desinformações, informações desencontradas, aí diz uma coisa, ah, mas, não é bem assim, aí, com isso, eu vi que eu precisava de algo mais fiel, assim, né? Aí eu fiz uma mentoria com duas brasileiras que moram aqui em Portugal...

E: Hum, ok...

Catarina: ... uma delas mora em Aveiro e a outra mora em Lisboa. E a menina que mora em Aveiro, ela já fez até transferência de faculdade, ela entrou numa e depois ela conseguiu transferir para outra, que acho que era mais barata, enfim, não sei. E, aí foi assim, a grande, que fez toda a diferença no meu planejamento, na minha organização para vir para cá. E aí, depois que eu assisti à aula sobre «trabalhar em Portugal», que eu vi que poderia vir, que eu não ia, né?, passar fome, que ia conseguir ter um emprego...

E: Ser sempre alguma coisa mais estável...

Catarina: É, porque, claro, pela minha idade, por já ter quase sete anos de emprego público mais, comecei a trabalhar aos 18 anos, eu já tinha a minha autonomia financeira, apesar de morar com os meus pais ainda, os meus pais são muito jovens, então era um prazer morar com eles e estar perto deles, e a minha família, enfim, é muito divertida e tudo, então, assim, mas eu tinha minha independência financeira, tinha autonomia de ir e vir à hora que eu quisesse, carro, eu tinha uma vida muito confortável no Brasil, então, vir para cá, sim, para passar trabalho, né?, não era uma alternativa, né?, por mais que, claro, é um recomeço, eu tenho certeza disso e tal, mas eu queria vir assim muito bem organizado, então a mentoria com essas duas meninas fez toda a diferença...

E: *** um planeamento, também.

Catarina: ... e aí foi depois que eu fiz a inscrição porque tinha um prazo para a inscrição, mas poderia pagar até alguma data, e aí casava as datas, que eram aulas pelo Zoom, né?, e a aula seria no domingo e eu teria que pagar a inscrição até terça-feira, por exemplo, era algo assim, aí eu assisti a aula no domingo, “ah, agora assim”, aí paguei a inscrição [Risos].

E: [Risos] Mesmo naquele pouco tempo, não é?, mas aconteceu...

Catarina: [Risos] E as coisas foram se encaixando, e aí eu só bati o martelo, como a gente fala, depois dessas aulas.

E: Ok, e ao nível, por exemplo, de falares com familiares ou amigos, isso foi, aconteceu, e foi importante na tua decisão?

Catarina: Os meus pais me apoiaram muito desde o início, mas ninguém da minha família sabia até o eu ser aprovada. Só quem sabia era o meu núcleo familiar, que é pai, mãe, irmã e cunhado, que daí o

namorado da minha irmã tem, ele tem, eu tenho 30, ela tem visto 23, ele tem 25, ele estava todo o fim de semana lá em casa por conta da pandemia, né?, a gente passou a conviver muito mais, né?, então só quem sabia eram os quatro e uma amiga, uma amiga que eu contei, e o meu ex-chefe que morou em Vila Real, e aí eu pedi ajuda porque a esposa dele é professora no Brasil e veio fazer o doutorado sanduíche em Vila Real, aí para ela eu pedi que ela revisasse a minha carta de interesse. E então eram as pessoas que sabiam sim, e aí quando eu fui aprovada, eu também tinha sido aprovada na Universidade Federal lá, né?...

E: Hum hum, ok...

Catarina: E aí, eu liguei para as minhas tias, liguei para minha dinda, para a minha madrinha, e falei que “Ah, pois é, passei na URGs aquele dia e tal, vocês ficaram muito felizes, mas na verdade eu estava esperando essa notícia e tal, eu passei na Universidade X, a melhor de Portugal, entre as melhores da Europa, eu vou para lá. E aí, tipo, como assim?, a Federal é teu plano B? [Risos].

E: [Risos] *** Doutro cenário Territorial era a primeira.

Catarina: Completamente diferente, o plano A era vir par ao Porto e fazer na Universidade Federal no Brasil se tornou o plano B, apesar de que foi antes, mas era plano B por tudo que eu já te falei, do sucateamento, enfim...

E: E ainda que não fosse tão, talvez, tão relevante e tão frequente esta conversa sobre a escolha do curso, tu consideras que é um elemento importante quando alguém escolhe um curso ter estas conversas com amigos, familiares ou esta aprovação?

Catarina: Eu acho que um pouco, eu acho que quando a gente é mais novo é mais relevante.

E: Uma questão de idade.

Catarina: É, com a minha idade, já tendo acompanhamento psicológico, sim, eu sou muito dona de mim, né?. Eu passei muito cedo num concurso público, o dinheiro também, né?, tudo isso influencia, né?, então eu sou muito dona de mim assim, muito de “não, eu faço o que eu quiser, eu vou.”. Assim, eu não pedi, né?, eu só comuniquei [Risos].

E: [Risos] Sim, já tinhas decidido, não é?, depois foi só avisar...

Catarina: Exato, eu não pedi, eu não pedi ajuda, não pedi permissão, eu só comuniquei, né?, mas com certeza, o apoio dos meus pais é muito relevante para mim. Porque são todo o meu apoio assim, né?. Eu tinha um relacionamento com um namorado, um pouquinho antes da pandemia a gente terminou, e ele me apoiava, enfim, nas questões, por exemplo, eu fazia pós-graduação na época, ele me ajudou bastante, os dois eram muito disto, estudar e buscar, ele também era concursado, enfim, e, mas se eu

tivesse ficado no Brasil, se eu estivesse continuando a namorar com ele, eu estaria no Brasil, não teria vindo. Então, como as influências podem mudar, não é?

E: Podem mudar o plano...

Catarina: Né? Então, assim, um amigo, uma amiga, não me impediria, o namorado já...

E: Sim...

Catarina: ... já me “atrapalharia”, entre aspas, de vir para cá, porque, aí sim, eu teria um relacionamento, eu teria que ver se ele gostaria de vir, aí ele teria que abrir mão, né?, da casa, do carro, do serviço, do emprego estável...

E: Isso implica maior negociação, mais aspetos a ter em conta...

Catarina: Exato, então eu sozinha, né?, “a empresa onde eu trabalhava ia ser privatizada? Beleza, tipo, estou indo”, não precisei muito, não pedi licença para ninguém.

E: Sim, exato foi mais no sentido de informar, pronto, e ter a aprovação depois, mas que não iria ser determinante para...

Catarina: Sim, com certeza, meus pais validaram aquilo que eu estava fazendo, se eles não tivessem validado igual eu teria encarado, sabe?...

E: Hum hum...

Catarina: ... E, mas a mentoria veio assim porque eu particularmente não iria dar o passo sem saber, sem olhar o chão, né?, para saber se o chão estava ali, não é?

E: Exatamente, ok, e quando agora estás já no curso, não é?, no primeiro ano de Sociologia, que expectativas é que tu tens relativamente ao curso, particularmente relativamente ao futuro após o curso, não é?, quando o acabares?

Catarina: Sim, então, então, eu não tenho muita expectativa em relação a Portugal após o curso, né?, após o curso eu ainda não tenho a certeza se eu vou fazer o mestrado ou não, né?, integrado ali, não sei se vou fazer algo assim, mas a minha expectativa é voltar para o Brasil e trabalhar num cargo de gestão dentro de alguma empresa que seja de recrutamento. Grandes empresas que trabalham nessas áreas e que fazem ***, não é?, que atendem outras empresas para solucionar os problemas de recursos humanos dentro dessas empresas, que é a parte que eu gosto, a parte mais humana, e justamente para tornar as coisas mais humanas dentro de outras empresas que têm um problema e que a gente possa melhorar, a minha ideia seria mais isso. Mas eu não sei...

E: A tua expectativa está mais relacionada com a saída profissional, não é? Portanto...

Catarina: Sim, eu estou muito aberta, então. Porque eu penso assim “aí eu vou ter um diploma que vai ser válido em toda a Europa, então o leque de opções ainda vai-se abrir”, então assim, eu tenho esse sonho, mas eu estou muito aberta a mudar de opinião, enfim. Eu vi, por exemplo, nesses dias um programa de trainee na ONU, eu “nossa, muito legal”, então poderia ir para lá, né? E aí, o mundo é o nosso jardim, assim, eu estou muito nessa liberdade porque eu estou sozinha, né?

E: Sim, claro.

Catarina: Então, eu vou para o lado que eu quiser.

E: Então a expectativa acaba por ser também muito mais instrumental, portanto, o que é que o curso pode me dar quando eu acabar e que a aberturas é que pode...

Catarina: Isso, é, exato, porque eu posso virar uma analista de dados, dentro da área, claro, posso ir para área do recrutamento, posso ir para área da pesquisa, né? Eu acho que tem um leque de opções aí que eu não posso me limitar, né?, e a voltar para o Brasil daqui a pouco, “e se Bolsonaro é reeleito?” [Risos de ambos], eu não vou poder voltar nos próximos seis anos, a questão da economia mundial pós-pandemia, não sei, são n fatores que...

E: ... de incerteza, não é? Mas que, por outro lado, acabando, o curso também pode dar um bocadinho

Catarina: ... são incertezas agora, mas que depois podem ser possibilidades que eu nem imagino. Aí, por ser uma universidade renomada, pelo diploma ser válido na Europa, quantas possibilidades que eu nem conheço podem estar na frente ainda, né? Então eu, meio que vou pagar para ver, mas não à toa, eu tenho o meio plano, é claro, voltar para o Brasil, trabalhar com gestão dentro da área de recrutamento, casar as coisas da Administração com a Sociologia, mas muito aberta ao futuro...

E: ao futuro, né?, e ao que ele pode trazer? Pronto, e eu...

Catarina: E esse mundo pós-pandemia...

E: Hum hum...

Catarina: ... de recuperação da economia...

E: Portanto, muitos riscos, muitas incertezas, não é? Também acaba por haver a necessidade de ter uma abertura

Catarina: ... a expectativa do Brasil é que que nos próximos 15 anos ainda não se volte ao que era antes. Então, pô, 15 anos é um Monte, né?, vou estar com quase 50 anos de idade...

E: [Risos].

Catarina: ... então, né?, será que vai valer a pena daqui a pouco constituir certas coisas num país tão desequilibrado economicamente, porque não vai valer a pena eu voltar, aí é melhor eu ficar na Europa, que tem uma moeda forte, enfim, são n fatores mesmo.

E: Pronto, e também agora passando um bocadinho para a discussão sobre o bem-estar e a todos estes fatores que tu dizes, abertura a novas oportunidades, mas que tem estas incertezas, riscos, tu consideras que quando pensas nessas expectativas e nestes elementos em relação ao curso e ao que ele pode dar, de certa forma, estás influenciada por uma ideia de bem-estar que tens e que gostarias até de atingir?

Catarina: Completamente, completamente, porque daí é a realização profissional que também me vai dar o dinheiro para viver bem, por mais, a gente vive num mundo capitalista, a gente não pode ser hipócrita [Risos de ambos], então todas essas condições de saúde, transporte público, né?, tudo, tudo, tudo, tudo conectado, né?, então, sim, de moradia, com certeza, com certeza. E a moeda forte que é o euro pode me possibilitar daqui a pouco eu posso morar 6 meses na Europa, 6 meses no Brasil trabalhando remoto.

E: Portanto, tudo isto também afeta como tu pensas o bem-estar, e também nesse sentido eu perguntar-te-ia o que é que tu definirias como bem-estar? Ou seja, que elementos é que privilegiarias quando alguém te pergunta o que é o bem-estar?

Catarina: Ah, moradia, alimentação, condições de saúde, higiene, e assim...

E: Portanto, também consideras que o bem-estar, para além de ser uma questão individual da tua realização profissional, por exemplo, também é uma questão social e coletiva, não é?, quando falas para os transportes, da moeda, tem tudo a ver com essas condições.

Catarina: ... não, com certeza, e assim, por exemplo, por mais, ah, por exemplo, agora eu estou aqui sozinha, não é?, mas o meu bem-estar envolve também as pessoas que eu amo, aqueles que são mais próximos de mim, então, eu não vou me sentir bem se os meus familiares não estiverem bem também, faz parte do bem-estar.

E: Mais grupal, mais familiar...

Catarina: Isso, isso...

E: ... partindo agora, como tu foste referindo esses aspetos e também a questão da ligação entre o individual e o coletivo, eu gostaria de te mostrar a tabela que nós tínhamos falado até antes da nossa, de começarmos a entrevista, esta tabela é uma proposta que eu tenho na minha dissertação que são os bem-estares e as suas dimensões que eu identifiquei mais na literatura, e depois dentro dessas dimensões tens um conjunto de elementos ou indicadores que podem ajudar a perceber melhor o bem-estar, e eu gostaria

de te perguntar, olhando para esta tabela e pegando um bocadinho no que tu disseste há bocado, que tipos de bem-estar é que tu valorizas mais, e dentro deles os elementos que tu consideras os mais importantes, quando pensas no bem-estar, não é?, nesta ideia...

Catarina: Então, todas são relevantes, com certeza, que, aí, por exemplo, ambiental, né?, a gente vê as tragédias que estão acontece porque não respeitamos os limites, né?, extrapolamos os limites do meio ambiente, então, enchentes, seca, tudo isso a gente vê e fica muito triste ao assistir, mas por estar dentro de uma situação económica confortável essas questões ainda não me afetam, então, ah, claro que elas existem, eu não ignoro, e procuro ajudar dentro da minha parte, e trabalhava numa companhia de água, que vendia água, mas que dizia para as pessoas economizarem água.

E: É de certa forma uma contrariedade...

Catarina: Exato, a minha tese de conclusão, o meu trabalho de conclusão de curso na graduação, uma das vertentes era a sustentabilidade, porque eu apliquei ele dentro da companhia das águas onde eu lá trabalhava, né?, então, mas ela ficaria, hoje, acho que em último estágio na minha vida particular, né?

E: E então afunilando, agora pensando um bocadinho não só na ideia que tens de bem-estar, mas também afunilando para o teu curso quando, quando pensas no curso de Sociologia, não é?, naquilo que ele que pode trazer, destes bem-estares digamos assim, é que tu considerarias que poderia ser o mais relevante ou mais relevantes?

Catarina: O mais relevante seria o subjetivo/psicológico...

E: mais ao nível da questão individual...

Catarina: ... aí acho que fico na dúvida, mas aqui política e depois saúde e por último educativo. Não sei, pode ser uma visão muito egoísta da minha parte porque como te falei sempre tive uma vida relativamente confortável, eu nunca tive nenhum direito meu, assim, cessado, né?, eu nunca fui atacada porque por mais que eu seja mulher eu sou branca, sou privilegiada, eu tenho uma condição económica boa...

E: Então, de certa forma, este bem-estar mais socioeconómico e político estaria conseguido nessas condições sociais, não é?, portanto, estarias protegida contra o mal-estar, pensando ao contrário...

Catarina: Eu estou protegida, estou protegida. E assim, que eu percebo, porque daí precisamos de ter consciência de classe, claro, mas por exemplo, Portugal, ah, Portugal aberto a receber estudantes internacionais, mas se tratarmos da relação Brasil-Portugal, quais são os brasileiros que conseguem chegar em Portugal? São só os brasileiros de uma classe alta. Ah, tem um lá, ele é a exceção da exceção, Portugal está aberto a receber portugueses da elite.

E: Tendencialmente a exceção também confirma a regra.

Catarina: Né?, da elite, assim como, ainda no Brasil, quem faz Universidade Federal, e isso está sendo quebrado agora, e aí tem problema de desigualdade social dentro da universidade e eles que são menos privilegiados face ao preconceito, a mesma coisa em relação aqui a Portugal e Brasil. Ah, vocês estão abertos, mas é só para elite, né?, assim como só a elite fazia graduação nas universidades do Brasil, e isso está sendo quebrado agora, e, então assim, até que ponto, eu me vejo como muito privilegiada, muito privilegiada. Por mais que tenha trabalhado, eu estou aqui com o meu dinheiro, né?, Não à toa vim para cá só com 30 anos justamente vim totalmente por mim, mas quantas pessoas queriam estar aqui e não conseguiram, né?

E: Mas ao nível, por exemplo, da classe social ou do estatuto social, sim, haveria, se calhar, não tanto a necessidade de pensar nisso até quando pensas nas expectativas do curso, mas, por exemplo, quando falaste na realização profissional também poderia incluir-se mais neste bem-estar socioeconómico...

Catarina: Com certeza!

E: ... ao nível económico, de atingir uma profissão que gostasses, mais a esse nível, não tanto a questão de lutar pelo bem, por um coletivo social, é mais ao nível da profissão, não é?, mais a questão...

Catarina: É, não, é, não, já fiz voluntariado, enfim, tenho intenções mais coletivas...

E: Portanto, aqui, um bocadinho, na segurança económica...

Catarina: ...é, hoje eu até posso militar um pouco, mas eu estou correndo atrás mais do meu individual.

E: Portanto, quando fala aqui na segurança económica e na satisfação laboral, portanto, uma estabilidade, não é, que o curso poderia trazer. E aqui ao nível do subjetivo e do psicológico. Há autores que distinguem aquele bem-estar que está mais ligado às emoções, portanto, estar mais, um conforto, com os seus sentimentos, mas depois há um outro bem-estar que está mais relacionado com um, por exemplo, autoeficácia, o desempenho, a questão de conseguir atingir objetivos...

Catarina: Totalmente.

E: ... tu conseguirias, tu dirias que era uma junção dos dois ou haveria mais algum que te dissesse mais respeito, a questão mais sentimental ou a questão mais de motivação para atingir objetivos e de desempenho?

Catarina: Aham, às vezes eu misturo, mas às vezes eu separo, e há momentos que eu sou mais pelo afeto e emoções, né?, pelas ligações com as pessoas, essa parte humana, mas há momentos também que eu foco muito meu desempenho pessoal e eu me cobro muito, então, eu, essa autocobrança, mas

conseguir atender às minhas expectativas e os outros me disserem assim, “ah, você ótima no que você faz”, é muito satisfatório...

E: Sim, tem uma mútua influência, não é?...

Catarina: É, eu gosto de trabalhar com o grupo, não é?, de ter esse trabalho de equipa...

E; ... “trabalho melhor e isso depois afeta também”...

Catarina: ... mas me autocobro muito, quero ser melhor, quero sempre correr a milha mais.

E: Claro, claro que sim. **E, portanto, quando olhamos então para o subjetivo e o psicológico, e também para o socioeconómico, quando pensas no curso de Sociologia, tu achas que ele poderá ser viável para conseguires atingir estes bem-estares, achas que haverá uma boa possibilidade quando pensas no curso e nesses horizontes?**

Catarina: Sim, sim, porque eu vou ter esse leque de opções que a gente estava falando, porque daí ainda vou conseguir trabalhar com pessoas tanto da Administração quanto da Sociologia, vou conhecer mais gente, vou poder falar de assuntos diferentes, então, estou justamente, porque a Sociologia, eu vou analisar a sociedade, mas eu estou ali, né?, analiso o grupo que eu pertença, então, toda essa relação, está tudo interligado, e assim, aí claro, vou ter esse senso de pertencimento, mas eu vou ter minha autonomia, vou ganhar um salário bom, eu vou ter condições de mercado, de me posicionar no mercado...

E: Sim, de estabilidade, de satisfação com isso...

Catarina: ... é, daí são as duas coisas, Catarina funcionária, gestora [E: Risos], Catarina integrada na equipe, Catarina que ganha um bom salário [Risos] e que tem boas condições de vida...

E: Portanto, mais do que um entrave o curso é uma oportunidade para te veres nesses múltiplos contextos a agir, a interagir, a ter um bom desempenho.

Catarina: Sim, exatamente.

E: Pronto, eu agradeço muito a entrevista que me deste...

Catarina: Já acabou?

E: e dou-a por terminada, já falamos também da relação entre o curso e o bem-estar, que era o que eu gostaria de perceber do teu lado, quais eram os bem-estares que valorizavas mais, portanto, eu gostaria, antes de terminarmos, se tens alguma questão, de saber se tens alguma questão, alguma dúvida, algum comentário que gostasses de colocar...

Catarina: Não, não, acho que não.

E: Portanto, muito obrigado...

Catarina: E fora Bolsonaro.

E: [Risos de ambos] Muito obrigado, então, e como diz também no consentimento, em princípio, quando já estiver feita a dissertação e já estiver mais numa fase de publicação, ela será mostrado aos entrevistados e às entrevistadas para poderem ler e ver se faz justiça àquilo que fomos conversando, não é?, a análise.

Catarina: Não, tranquilo, e boa sorte.

E: Muito obrigado. Muito obrigado.

Notas: *** – trechos inaudíveis/impercetíveis

As perguntas que compõem o guião estão assinaladas a negrito.

APÊNDICE E

Exemplo de sinopse/de análise de conteúdo de entrevista (Catarina, 1.º ano, Sociologia)

Categoria	Subcategoria	Exemplos de excertos
Influências da escolha	Motivações	“E aí eu passei no vestibular e para Sociologia no Brasil, mas está sendo muito sucateada no Brasil, e aí acabei passando para a Universidade X, olhei, claro, (...) me interessei muito, não só pelo gosto pessoal, mas vincular a Sociologia à Administração, que é algo que eu já tenho e que eu tenho tanto a prática quanto a teoria, né?, que eu já avancei, e aí puxa para o lado da Administração, especialmente na parte de recrutamento de pessoas, posso vincular isso também (...).”
	Informações e vias para a sua obtenção	“Foram duas coisas, eu, tudo pela Internet, né?, inicialmente, mas aí começa a ter desinformações, informações desencontradas, aí diz uma coisa, ah, mas, não é bem assim, aí, com isso, eu vi que eu precisava de algo mais fiel, assim, né? Aí eu fiz uma mentoria com duas brasileiras que moram aqui em Portugal... (...) uma delas mora em Aveiro e a outra mora em Lisboa. E a menina que mora em Aveiro, ela já fez até transferência de faculdade, ela entrou numa e depois ela conseguiu transferir para outra, que acho que era mais barata, enfim, não sei. E, aí foi assim, a grande, que fez toda a diferença no meu planejamento, na minha organização para vir para cá.”
	Socializações	“Eu acho que um pouco, eu acho que quando a gente é mais novo é mais relevante [a opinião dos familiares e amigos] (...) com a minha idade, já tendo acompanhamento psicológico, sim, eu sou

		muito dona de mim, né?. Eu passei muito cedo num concurso público, o dinheiro também, né?, tudo isso influencia, né?, então eu sou muito dona de mim assim, muito de “não, eu faço o que eu quiser, eu vou.”. Assim, eu não pedi, né?, eu só comuniquei [aos meus familiares e amigos] [Risos].”
Condicionamentos e modificações das expectativas		“(…) e a voltar para o Brasil daqui a pouco, “e se Bolsonaro é reeleito?” [Risos de ambos], eu não vou poder voltar nos próximos seis anos, a questão da economia mundial pós-pandemia, não sei, são n fatores que... (...) são incertezas agora. (...) a expectativa do Brasil é que que nos próximos 15 anos ainda não se volte ao que era antes. Então, pô, 15 anos é um Monte, né?, vou estar com quase 50 anos de idade (...) então, né?, será que vai valer a pena daqui a pouco constituir certas coisas num país tão desequilibrado economicamente, porque não vai valer a pena eu voltar, aí é melhor eu ficar na Europa, que tem uma moeda forte, enfim, são n fatores mesmo.”
Sentidos genéricos de bem-estar global	Bem-estar material e bem-estar imaterial	“(…) a gente vive num mundo capitalista, a gente não pode ser hipócrita [Risos de ambos], então todas essas condições de saúde, transporte público, né?, tudo, tudo, tudo conectado, né?, então, sim, de moradia, com certeza, com certeza (...). Ah, moradia, alimentação, condições de saúde, higiene, e assim...”
	Bem-estar individual e bem-estar coletivo	“(…) por exemplo, agora eu estou aqui sozinha, não é?, mas o meu bem-estar envolve também as pessoas que eu amo, aqueles que são mais próximos de mim, então, eu não vou me sentir bem se os meus familiares não estiverem bem também, faz parte do bem-estar.”

Bem-estar futuro após a realização do curso	Bem-estar subjetivo/psicológico	“O mais relevante seria o subjetivo/psicológico (...) eu foco muito meu desempenho pessoal e eu me cobro muito, então, eu, essa autocobrança, mas conseguir atender às minhas expectativas e os outros me dizerem assim, “ah, você ótima no que você faz”, é muito satisfatório...”
	Bem-estar de saúde	---
	Bem-estar socioeconômico e político	“(...) eu posso virar uma analista de dados, dentro da área, claro, posso ir para área do recrutamento, posso ir para área da pesquisa, né? Eu acho que tem um leque de opções aí que eu não posso me limitar, né?, (...) porque daí é a realização profissional que também me vai dar o dinheiro para viver bem (...)”
	Bem-estar educativo	“(...) porque a Sociologia, eu vou analisar a sociedade, mas eu estou ali, né?, analiso o grupo que eu pertencço (...)”
	Bem-estar de proteção ambiental	“Então, todas são relevantes, com certeza, que, aí, por exemplo, ambiental, né?, a gente vê as tragédias que estão acontece porque não respeitamos os limites, né?, extrapolamos os limites do meio ambiente, então, enchentes, seca, tudo isso a gente vê e fica muito triste ao assistir, mas por estar dentro de uma situação econômica confortável essas questões ainda não me afetam, então, ah, claro que elas existem, eu não ignoro, e procuro ajudar dentro da minha parte, e trabalhava numa companhia de água, que vendia água, mas que dizia para as pessoas economizarem água. (...) a minha tese de conclusão, o meu trabalho de conclusão de curso na graduação, uma das vertentes era a sustentabilidade, porque eu apliquei ele dentro da companhia das águas onde eu lá trabalhava, né?, então, mas ela ficaria, hoje, acho que em último estágio na minha vida particular, né?”