

Integração social e envolvimento dos estudantes universitários: Análise empírica no contexto do ensino superior português

Rosa Maria Gomes, Dora Maria Fonseca & Anabela Sousa Pereira

Resumo

As instituições universitárias desempenham um papel estratégico na promoção da integração social e do envolvimento dos estudantes, através da inclusão de políticas educativas nos seus sistemas de gestão. Estas políticas podem favorecer a compreensão da realidade académica, o desenvolvimento de competências e a implementação de soluções mais sustentáveis, contribuindo para a redução do abandono no ensino superior. Este estudo teve como objetivo analisar a integração social e o envolvimento autopercebido em estudantes do ensino superior português. Participaram 342 estudantes, com idades entre os 17 e os 63 anos, no ano letivo de 2023/2024. Foram aplicados o Questionário de Integração Social no Ensino Superior — QISES (Diniz, 2017), com 20 itens e um indicador global de perceção de envolvimento no curso, avaliado por item único. Os resultados revelaram associações positivas e significativas entre a pontuação total do QISES e as suas dimensões, com destaque para o relacionamento com colegas e o equilíbrio emocional. A perceção de envolvimento no curso diferenciou grupos nas dimensões equilíbrio emocional, relacionamento com colegas, relacionamento com professores e relacionamento com amigos. São discutidas implicações para práticas institucionais centradas no reforço das redes de pares e da interação estudante-docente, considerando-se as limitações associadas à amostra de conveniência e à utilização de um item único para avaliar o envolvimento.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Envolvimento Académico; Integração Social; Políticas Educacionais.

Social integration and engagement among university students: An empirical analysis in the context of Portuguese higher education

Abstract: Higher education institutions play a strategic role in promoting students' social integration and engagement by incorporating educational policies into their management systems. These policies can foster an understanding of the academic environment, the development of skills and the implementation of more sustainable solutions, thereby helping to reduce drop-out rates in higher education. The aim of this study was to analyse social integration and self-perceived engagement among students in Portuguese higher education. A total of 342 students, aged between 17 and 63, took part during the 2023/2024 academic year. The Questionnaire on Social Integration in Higher Education — QISES (Diniz, 2017) was administered, comprising 20 items and an overall indicator of perceived engagement with the course, assessed by a single item. The results revealed positive and significant associations between the total QISES score and its dimensions, particularly in relation to relationships with fellow students and emotional balance. Perceived engagement with the course differentiated groups across the dimensions of emotional balance, relationships with peers, relationships with lecturers and relationships with friends. Implications for institutional practices focused on strengthening peer networks and student–lecturer interaction are discussed, taking into account the limitations associated with the convenience sample and the use of a single item to assess engagement.

Keywords: Academic Engagement; Educational Policies; Higher Education; Social Integration.

Intégration sociale et engagement des étudiants universitaires: Analyse empirique dans le contexte de l'enseignement supérieur portugais

Résumé: Les établissements universitaires jouent un rôle stratégique dans la promotion de l'intégration sociale et de l'engagement des étudiants, grâce à l'intégration de politiques éducatives dans leurs systèmes de gestion. Ces politiques peuvent favoriser la compréhension de la réalité universitaire, le développement des compétences et la mise en œuvre de solutions plus durables, contribuant ainsi à réduire le décrochage dans l'enseignement supérieur. Cette étude avait pour objectif d'analyser l'intégration sociale et l'implication telle qu'elle est perçue par les étudiants de l'enseignement supérieur portugais. 342 étudiants, âgés de 17 à 63 ans, y ont participé au cours de l'année universitaire 2023/2024. Le Questionnaire sur l'intégration sociale dans l'enseignement supérieur — QISES (Diniz, 2017), composé de 20 items et d'un indicateur global de perception de l'implication dans le cursus, évalué par un item unique, a été administré. Les résultats ont révélé des associations positives et significatives entre le score total du QISES et ses dimensions, notamment en ce qui concerne les relations avec les camarades et l'équilibre émotionnel. La perception de l'implication dans le cursus a permis de différencier les groupes selon les dimensions suivantes équilibre émotionnel, relations avec les camarades, relations avec les enseignants et relations avec les amis. Les implications pour les pratiques institutionnelles axées sur le renforcement des réseaux de pairs et de l'interaction étudiant-enseignant sont discutées, en tenant compte des limites

liées à l'échantillon de commodité et à l'utilisation d'un seul item pour évaluer l'implication.

Mots-clés: Engagement Académique; Enseignement Supérieur; Intégration Sociale; Politiques Éducatives.

Integración social y participación de los estudiantes universitarios: Análisis empírico en el contexto de la enseñanza superior portuguesa

Resumen: Las instituciones universitarias desempeñan un papel estratégico en la promoción de la integración social y la implicación de los estudiantes, mediante la incorporación de políticas educativas en sus sistemas de gestión. Estas políticas pueden favorecer la comprensión de la realidad académica, el desarrollo de competencias y la implementación de soluciones más sostenibles, contribuyendo así a reducir el abandono en la educación superior. El objetivo de este estudio fue analizar la integración social y la implicación autopercibida de los estudiantes de la enseñanza superior portuguesa. Participaron 342 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 63 años, durante el curso académico 2023/2024. Se aplicó el Cuestionario de Integración Social en la Educación Superior — QISES (Diniz, 2017), compuesto por 20 ítems y un indicador global de percepción de implicación en los estudios, evaluado mediante un único ítem. Los resultados revelaron asociaciones positivas y significativas entre la puntuación total del QISES y sus dimensiones, destacando la relación con los compañeros y el equilibrio emocional. La percepción de implicación en la carrera diferenció a los grupos en las dimensiones de equilibrio emocional, relación con los compañeros, relación con los profesores y relación con los amigos. Se analizan las implicaciones para las prácticas institucionales centradas en el refuerzo de las redes de compañeros y de la interacción estudiante-profesor, teniendo en cuenta las limitaciones asociadas a la muestra de conveniencia y al uso de un único ítem para evaluar la implicación.

Palabras clave: Educación superior; Integración social; Participación académica; Políticas educativas.

Introdução

A integração social e o bem-estar dos estudantes no Ensino Superior (ES) têm sido amplamente investigados pelo seu impacto na qualidade da experiência universitária, no sucesso académico e na permanência no percurso formativo (Alves et al., 2020; Candeias et al., 2019; Pereira et al., 2006; Veiga & Lopes, 2020). A integração social, no contexto do ensino superior é um processo pelo qual os estudantes estabelecem conexões significativas com colegas, professores e a comunidade académica, promovendo um sentimento de pertença. Num contexto marcado pela diversidade de perfis estudantis e por exigências académicas e psicossociais crescentes, compreender as condições que favorecem a integração social tornar-se-á particularmente relevante para orientar práticas institucionais e pedagógicas.

No ES, a integração social pode ser entendida como o processo e/ou estado através do qual os estudantes constroem ligações interpessoais significativas e desenvolvem um sentido de pertença à comunidade académica, sentindo-se aceites, valorizados e incluídos no contexto institucional (Goodenow, 1993; Strayhorn, 2019). Esta conceptualização reforça que a integração não se limita à presença física na instituição: envolve participação, reconhecimento e qualidade das relações com pares e docentes, num processo dinâmico que se constrói ao longo do tempo. Em modelos clássicos, como o de Tinto (1993), a integração social assume particular relevância para a permanência e o sucesso dos estudantes. Contudo, perspetivas sociológicas, como a de Bourdieu (1992), sublinham que o capital social e cultural pode condicionar essas oportunidades de integração, contribuindo para desigualdades nas experiências universitárias. Paralelamente, Lechner et al. (2019) evidenciam o papel das competências emocionais e interpessoais na adaptação ao ES, enquanto Pereira et al. (2006) destacam o bem-estar como um elemento estrutural para o sucesso dos estudantes.

Também a UNESCO (2022) denota preocupação com o futuro da educação, ao propor um novo “contrato social para a educação”, enfatizando o papel do ES na reflexão e implementação de formas pedagógicas mais inovadoras que apoiem a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. A compreensão das práticas educativas promotoras da solidariedade, da colaboração e da aprendizagem social e emocional, constituem uma prioridade.

Para uma análise rigorosa, importa distinguir integração social de conceitos afins frequentemente mobilizados na literatura. O envolvimento académico (*student engagement*) refere-se ao investimento comportamental, emocional e cognitivo do estudante nas atividades de aprendizagem e na vida académica (Fredricks et al., 2004). O apoio social diz respeito aos recursos emocionais, informativos e instrumentais obtidos através das redes (Cohen & Wills, 1985), enquanto a integração social descreve a inserção e a qualidade dessas ligações no contexto universitário. Por sua vez, o bem-estar refere-se a estados e avaliações psicológicas do indivíduo (subjektivas e/ou psicológicas) (Diener, 1984; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Ryff, 1989), podendo ser influenciado pela integração social, mas constituindo um construto distinto.

Enquadramentos mais recentes sobre a experiência estudantil permitem articular integração social e envolvimento com maior precisão. O modelo conceptual de Kahu (2013) e o desenvolvimento proposto por Kahu e Nelson (2018) destacam que o envolvimento emerge da interação entre fatores estruturais e psicossociais e das experiências na “interface educativa” (por exemplo, relações com docentes, participação em atividades e clima de pertença). Neste sentido, relações positivas com colegas e professores e contextos institucionais inclusivos podem funcionar como condições que favorecem o envolvimento ativo (Veiga, et al., 2026) e, potencialmente, a permanência no ES.

O bem-estar dos estudantes é amplamente influenciado por fatores psicossociais, suporte familiar e características do ambiente institucional (Andriola & Araújo, 2021; Pereira et al., 2023; Sousa & Soares, 2021). Estudos têm sublinhado a relevância da qualidade dos relacionamentos interpessoais (com pares e docentes) para experiências académicas mais ajustadas (Buhrmester et al., 1988; Lopes et al., 2004; Soares et al., 2016), bem como o contributo de estratégias institucionais de suporte — por exemplo, programas psicopedagógicos, mentorias e atividades extracurriculares — para reforçar redes de apoio e mitigar o impacto do stresse académico (Abreu & Flor, 2022; Chaleta et al., 2023; Klefbeck, 2025; Santos, 2004).

A pandemia de COVID-19 reforçou a pertinência destas preocupações. Estudos reportaram efeitos negativos associados à redução da interação presencial e à transição

para modalidades remotas, com impactos no bem-estar e na integração social, bem como dificuldades de comunicação e apoio percebido (Aristovnik et al., 2020; Camacho-Zuñiga et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; Tadesse & Muluye, 2020). Em paralelo, documentos internacionais têm salientado a necessidade de fortalecer a inclusão, a equidade e o bem-estar no futuro da educação, atribuindo ao ES um papel relevante na inovação pedagógica e na coesão social (UNESCO, 2022). Apesar da relevância do tema, permanece necessário aprofundar, em contextos específicos, de que modo as dimensões relacionais internas à instituição (relações com colegas e professores) e as dimensões extrainstitucionais (família e amigos), bem como as componentes socioemocionais, se associam à integração social e ao envolvimento dos estudantes. Esta análise é particularmente pertinente para reestruturar práticas de acolhimento, definir estratégias de acompanhamento e adequar práticas pedagógicas, que promovam a pertença institucional, a participação e a comunicação entre estudantes e docentes, reduzindo o abandono escolar.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a integração social e o envolvimento académico autopercebido de estudantes do ES em Portugal, recorrendo ao “Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES)” e a um indicador global autopercebido de envolvimento no curso. Por se tratar de uma medida de item único, o envolvimento é interpretado como percepção global. Ao clarificar estas associações, pretende-se contribuir para a discussão sobre políticas e práticas institucionais que favoreçam ambientes académicos inclusivos e de suporte.

Metodologia

Este estudo adota um desenho de pesquisa correlacional transversal de natureza quantitativa e de carácter prospetivo, com o objetivo de investigar a integração social e o envolvimento académico autopercebido em estudantes que frequentam cursos de graduação e pós-graduação no contexto de ensino superior português.

O sistema de ensino superior português organiza-se num sistema binário (Lei n.º 46/86), que articula o ensino universitário (orientado para a investigação e criação de conhecimento científico) e o ensino politécnico (focado na formação profissionalizante e investigação aplicada). Conforme estipulado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), os graus académicos dividem-se em três ciclos sequenciais de estudos: o 1.º

ciclo (Licenciatura), o 2.º ciclo (Mestrado) e o 3.º ciclo (Doutoramento). Coexistem instituições de tutela pública e privada (Decreto-Lei n.º 74/2006). O acesso ao subsistema público é regulado maioritariamente por um concurso nacional centralizado, baseado em *numerus clausus* e exames nacionais, enquanto o acesso aos ciclos de pós-graduação e as vias especiais (como o contingente para Maiores de 23 anos) são geridos de forma autónoma pelas próprias instituições.

Participantes

Foi utilizada uma amostra não probabilística de conveniência na qual participaram 342 estudantes do ensino superior português, com idades compreendidas entre os 17 e os 63 anos ($M = 27.57$; $DP = 11.05$). A amostra apresentou predominância do género feminino (74.0%, $n = 253$), sendo 25.7% do género masculino ($n = 88$). As idades foram agrupadas em quatro escalões: 17–28 anos ($n = 239$; 69.9%), 29–39 anos ($n = 38$; 11.1%), 40–51 anos ($n = 52$; 15.2%) e ≥ 52 anos ($n = 13$; 3.8%). Este agrupamento deveu-se à considerável amplitude etária observada na amostra (17 a 63 anos). Os participantes foram agrupados em quatro escalões etários de modo a diferenciar os percursos de transição no ensino superior. O primeiro escalão (17–28 anos) representa os estudantes tradicionais e os jovens em transição direta ou curta após o ensino secundário. Os três escalões seguintes (29–39 anos, 40–51 anos e ≥ 52 anos) operacionalizam subgrupos de estudantes não tradicionais, caracterizados pela literatura por conciliarem os estudos com carreiras profissionais consolidadas e dinâmicas familiares complexas, correspondendo tipicamente aos regimes de trabalhador-estudante e a reingressos no sistema através de regimes especiais de acesso.

Relativamente às características académicas, a maioria frequentava cursos de 1.º ciclo (53.8%) e encontrava-se no 1.º ano de frequência (35.1%). A área científica mais frequente foi a das Ciências Sociais (35.4%). A maioria dos participantes estava inscrita em instituições públicas (87.4%) situadas geograficamente (70.5%) a norte de Lisboa. Para efeitos de análise, a localização geográfica das instituições foi agregada por grandes regiões: “a norte de Lisboa” (NUTS II Norte e Centro) e “a sul de Lisboa” (NUTS II Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo e Algarve). (Tabela 1).

Tabela 1*Características sociodemográficas e académicas dos estudantes do ES (N = 342)*

Variáveis	n	%
Género		
Feminino	253	74.0
Masculino	88	25.7
Não responde	1	0.3
Idades (anos)		
17-28	239	69.9
29-39	38	11.1
40-51	52	15.2
≥52	13	3.8
Tipo de Curso		
1º ciclo (licenciatura)	184	53.8
2º ciclo (mestrado)	90	26.3
3º ciclo (doutoramento)	55	16.1
outro	13	3.8
Ano de frequência		
1º ano (cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos)	120	35.1
2º ano (cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos)	118	34.5
3º ano (cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos)	104	30.4
Áreas Científicas do curso		
Ciências da Saúde	40	11.7
Ciências Físicas	3	0.9
Ciências Naturais	28	8.2
Ciências Sociais	121	35.4
Ciências Tecnológicas	34	9.9
Humanidades	41	12.0
Outra	75	21.9
Localização geográfica da instituição		
A norte de Lisboa	241	70.5
A sul de Lisboa	101	29.5
Tipo de Instituição		
Ensino Superior Público	299	87.4
Ensino Superior Privado	43	12.6

CrITÉRIOS de inclusão/exclusão

CrITÉRIOS de elegibilidade

Como critérios de elegibilidade para a inclusão no estudo, os participantes deveriam preencher os seguintes requisitos: (a) estar devidamente matriculado no ensino superior em Portugal (ensino universitário ou politécnico) no ano letivo de 2023/2024; (b) ter idade igual ou superior a 17 anos; e (c) aceitar participar voluntariamente mediante validação do consentimento informado. Como critério de exclusão, foram rejeitados os protocolos com respostas incompletas nas variáveis essenciais do estudo (por exemplo, ausência de respostas em itens do QISES que inviabilizasse o cálculo numérico das suas dimensões).

Instrumento

O protocolo de recolha de dados incluiu um questionário sociodemográfico e académico, uma medida de envolvimento e a escala de integração. O envolvimento no curso foi avaliado através de um item único de autorrelato (“Perceção dos estudantes sobre o envolvimento no curso”), respondido numa escala tipo Likert, interpretado como um indicador global autopercebido de envolvimento.

Para a integração, utilizou-se o *Questionário de Integração Social no Ensino Superior – QISES* (Diniz, 2017), constituído por 20 itens avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 = *discordo totalmente* a 5 = *totalmente de acordo*). Este instrumento avalia os relacionamentos interpessoais e o equilíbrio emocional através de cinco dimensões: Equilíbrio Emocional (EE), Relacionamento com Colegas (RC), Relacionamento com Professores (RP), Relacionamento com Família (RF) e Relacionamento com Amigos (RA). Os itens das dimensões EE, RC e RP, bem como os itens 5 e 15 da dimensão RF, possuem conotação negativa, pelo que a sua cotação foi invertida para que pontuações mais elevadas correspondam a uma maior integração social (Diniz, 2017). A pontuação final de cada uma das cinco dimensões do QISES foi obtida através do somatório dos

pontos dos quatro itens que constituem cada fator. Desta forma, a pontuação de cada dimensão varia numa escala linear entre o mínimo de 4 e o máximo de 20 pontos, em que valores mais elevados traduzem níveis progressivamente superiores de integração social na respetiva área (equilíbrio emocional, relacionamento com pares ou com a instituição). Por sua vez, o envolvimento académico foi analisado de forma direta através do valor bruto do item único de autorrelato (variando numa escala de 1 a 5), onde pontuações superiores representam uma maior perceção global de envolvimento no curso.

Nesta amostra, as propriedades psicométricas do QISES foram testadas. A análise fatorial exploratória revelou um índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .85, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo, ($\chi^2(190) = 2991.82$; $p < .001$), confirmando a adequação da matriz para a análise (Field, 2013). Através da análise dos componentes principais (ACP) com rotação varimax (normalização de Kaiser), extraíram-se cinco fatores que explicaram 66.23% da variância total do construto. O estudo da precisão revelou um coeficiente alfa de Cronbach global de .86, demonstrando uma boa consistência interna dos itens para a avaliação da integração social.

Procedimentos

A recolha de dados decorreu entre outubro de 2023 e março de 2024, abrangendo o final do 1.º semestre e o início do 2.º semestre do ano letivo de 2023/2024. O protocolo foi disponibilizado em formato digital através da plataforma LimeSurvey. A divulgação foi efetuada institucionalmente por intermédio dos gabinetes de imagem e comunicação de várias instituições de ensino superior portuguesas, que encaminharam um e-mail convite para as suas listas de distribuição eletrónica (*mailing lists*).

A participação revestiu-se de carácter totalmente voluntário e anónimo. A página inicial do formulário apresentava os objetivos do estudo, as condições de participação, os contactos dos investigadores e as garantias estritas de confidencialidade e proteção de dados. Atendendo ao método de partilha institucional por terceiros, não foi possível estimar a taxa de resposta, dado que os investigadores não tiveram acesso direto ao número total de e-mails enviados ou visualizados. O estudo obteve parecer positivo do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer n.º 36-CED/2023).

Análise de dados

A análise estatística foi realizada através do SPSS (v. 21.0, MS Windows), seguindo os critérios de interpretação de Pestana e Gageiro (2014). Foram realizadas análises descritivas (frequências absolutas, percentagens, médias e desvios-padrão) para caracterizar a amostra e as dimensões do QISES. Para analisar a força e a direção da associação linear entre as cinco dimensões do QISES e a pontuação total do instrumento, foram calculados coeficientes de correlação paramétrica de Pearson (r). A magnitude destas correlações foi interpretada seguindo os critérios de Pestana e Gageiro (2014), considerando-se o efeito como muito fraco (valores entre .00 e .20), fraco (.21 a .40), moderado (.41 a .70), forte (.71 a .90) ou muito forte (.91 a 1.00). Para comparar as dimensões do QISES entre os cinco níveis de perceção de envolvimento no curso, recorreu-se a uma ANOVA de um fator. A homogeneidade de variâncias foi avaliada através do teste de Levene e, não se verificando violações ($p > .05$), utilizaram-se testes *post hoc* de Tukey. O tamanho do efeito nas ANOVAs foi reportado através do eta quadrado (η^2), interpretado como pequeno ($\eta^2 \geq .01$), médio ($\eta^2 \geq .06$) ou grande ($\eta^2 \geq .14$).

Resultados

As características sociodemográficas e académicas da amostra encontram-se apresentadas detalhadamente na Tabela 1. O estudo descritivo inicial revelou que as propriedades psicométricas do QISES nesta amostra apresentam uma boa consistência interna global ($\alpha = .86$), bem como nos seus fatores específicos: Equilíbrio Emocional ($\alpha = .86$), Relacionamento com Professores ($\alpha = .86$), Relacionamento com Amigos ($\alpha = .84$), Relacionamento com Colegas ($\alpha = .71$) e Relacionamento com Família ($\alpha = .72$). Pela análise descritiva das dimensões do QISES, observa-se que a dimensão com valor médio mais elevado foi o “Relacionamento com a Família” ($M = 13.96$; $DP = 3.77$), seguida de perto pelo “Relacionamento com Professores” ($M = 13.66$; $DP = 4.17$). Por oposição, a dimensão que registou a média mais baixa na amostra foi o Equilíbrio Emocional ($M = 10.82$; $DP = 4.42$). Estes valores e as respetivas medianas encontram-se listadas na Tabela 2.

Tabela 2*Análise da média, mediana e desvio padrão das 5 dimensões do QISES*

Fatores/Dimensões	N	Média	Mediana	DP
EE — Equilíbrio Emocional	342	10.82	11	4.42
RC — Relacionamento com Colegas	342	12.75	13	3.68
RP — Relacionamento com Professores	342	13.66	14	4.17
RF — Relacionamento com Família	342	13.96	14	3.77
RA — Relacionamento com Amigos	342	13.52	13	3.81

De seguida procedeu-se à análise das relações entre os construtos. Os coeficientes de correlação linear de Pearson revelaram associações positivas, estatisticamente significativas ($p \leq .001$) e de magnitude moderada a forte entre o total do instrumento (QISES_T) e as suas subescalas, oscilando entre $r = .477$ (Relacionamento com Amigos) e $r = .767$ (Relacionamento com Colegas). No cruzamento inter-fatores, a associação mais expressiva e de intensidade moderada registou-se entre o Relacionamento com Colegas e o Equilíbrio Emocional ($r = .548$; $p < .001$), evidenciando-se uma coocorrência entre o bem-estar emocional e o suporte dos pares. Os resultados completos da matriz de correlações estão sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3*Matriz de correlações entre os fatores do QISES*

Dimensões	QISES_T	EE	RC	RP	RF	RA
Total QISES	1					
EE — Equilíbrio Emocional	.728**	1				
RC — Relacionamento com Colegas	.767**	.548**	1			
RP — Relacionamento com Professores	.688**	.362**	.463**	1		
RF — Relacionamento com Família	.662**	.335**	.375**	.306**	1	
RA — Relacionamento com Amigos	.477**	.109*	.181**	.123*	.223**	1

**Nível de significância de $p \leq .001$ *Nível de significância de $p \leq .05$

Relativamente à perceção de envolvimento no curso, 44.4% dos estudantes classificaram-na como “bom” e 2.6% como “muito fraco”. Posteriormente, foram realizadas ANOVAs de um fator para comparar as dimensões do QISES entre os cinco níveis de perceção de envolvimento no curso (1 = muito fraco; 2 = fraco; 3 = suficiente; 4 = bom; 5 = muito bom). O teste de Levene não foi significativo para EE, RC, RP, RF e RA ($p > .05$), apoiando o pressuposto de homogeneidade de variâncias; consequentemente, foram utilizados testes *post hoc* de Tukey. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em Equilíbrio Emocional, $F(4, 337) = 3.936, p = .004, \eta^2 = .045$, em Relacionamento com Colegas, $F(4, 337) = 4.349, p = .002, \eta^2 = .049$, em Relacionamento com Professores, $F(4, 337) = 7.044, p < .001, \eta^2 = .077$, e em Relacionamento com Amigos, $F(4, 337) = 4.464, p = .002, \eta^2 = .050$. Não se observaram diferenças em Relacionamento com Família, $F(4, 337) = 2.198, p = .069, \eta^2 = .025$.

No *post hoc* de Tukey, observou-se que, em Equilíbrio Emocional, os grupos “bom” e “muito bom” apresentaram pontuações superiores ao grupo “fraco” ($p = .007$ e $p = .002$), respetivamente. Em Relacionamento com Colegas, os grupos “bom” e “muito bom” apresentaram pontuações superiores ao grupo “fraco” ($p = .011$ e $p < .001$), respetivamente. Em Relacionamento com Professores, o grupo “muito bom” apresentou pontuações superiores a todos os restantes níveis ($p \leq .006$). Em Relacionamento com Amigos, o grupo “muito bom” apresentou pontuações superiores aos grupos “suficiente” e “bom” ($p = .002$ e $p = .007$), respetivamente (Tabela 4).

Tabela 4

Resultados da ANOVA de um fator para as dimensões do QISES em função dos níveis de perceção de envolvimento no curso (N = 342)

Dimensão do QISES	Muito Fraco (1) $n = 9$ $M (DP)$	Fraco (2) $n = 31$ $M (DP)$	Suficiente (3) $n = 102$ $M (DP)$	Bom (4) $n = 152$ $M (DP)$	Muito Bom (5) $n = 48$ $M (DP)$	$F(4, 337)$	p	η^2	Comparações <i>post hoc</i>
EE	11.78 (4.74)	8.19 (4.04) ^a	10.61 (4.48)	11.09 (4.18) ^b	11.94 (4.70) ^b	3.936	.004	.045	(4, 5) > 2
RC	13.33 (4.82)	10.65 (3.79) ^a	12.45 (3.37)	12.97 (3.41) ^b	13.96 (4.29) ^b	4.349	.002	.049	(4, 5) > 2

RP	10.67 (3.87) ^a	12.10 (3.82) ^a	13.14 (3.77) ^a	13.75 (4.14) ^a	16.04 (4.36) ^b	7.044	< .001	.077	5 > (1, 2, 3, 4)
RF	11.89 (3.48)	14.10 (3.37)	13.56 (3.76)	13.94 (3.61)	15.15 (4.34)	2.198	.069	.025	—
RA	14.67 (4.69)	14.35 (3.93)	12.83 (3.66) ^a	13.18 (3.64) ^a	15.29 (3.88) ^b	4.464	.002	.050	5 > (3, 4)

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; EE = Equilíbrio Emocional; RC = Relacionamento com Colegas; RP = Relacionamento com Professores; RF = Relacionamento com Família; RA = Relacionamento com Amigos. Letras diferentes em índice superior na mesma linha (ex: ^a vs. ^b) indicam diferenças estatisticamente significativas pelo teste *post hoc* de Tukey, $p < .05$.

Discussão

Importa interpretar estes resultados com prudência, uma vez que o envolvimento foi tratado através de um indicador global de item único, não captando as diferentes dimensões de envolvimento (Veiga et al., 2026; Wong & Liem, 2022). Investigações futuras deverão recorrer a medidas multidimensionais para aprofundar esta relação. Os resultados sugerem que a integração social no ES se associa a relacionamentos positivos com colegas e a um melhor ajustamento socioemocional, refletido na dimensão Equilíbrio Emocional. Adicionalmente, os relacionamentos com professores mostram-se particularmente relevantes para o envolvimento no curso, corroborando estudos (Alves et al., 2020; Gonçalves & Almeida, 2024) que destacam o suporte emocional e a qualidade das interações interpessoais como fatores importantes para o sucesso académico. Em particular, as diferenças observadas entre níveis de envolvimento no curso foram mais expressivas na dimensão Relacionamento com Professores ($\eta^2 = .077$), verificando-se valores superiores no grupo que classificou o envolvimento como “muito bom”, em linha com Ribeiro et al. (2021). Estes resultados encontram-se em estreita consonância com os dados obtidos na análise correlacional linear. A existência de uma correlação moderada e altamente significativa entre o Relacionamento com Colegas e o Equilíbrio Emocional, pode reforçar a qualidade das redes de suporte informal, estabelecidas dentro do campus, funcionando como mecanismo protetor da saúde mental e do bem-estar psicológico dos estudantes. Esta forte associação partilhada sugere, por isso, que o desenvolvimento de competências de interação social com os pares ocorre com um melhor ajustamento

socioemocional, minimizando potenciais vivências de stresse ou isolamento inerentes às exigências académicas da vida universitária.

Relativamente ao Relacionamento com Colegas, os testes *post hoc* indicaram que os estudantes que classificaram o seu envolvimento no curso como “bom” e “muito bom” apresentam pontuações superiores face aos estudantes que o classificaram como “fraco”. Este padrão é consistente com a ideia de que a proximidade aos pares no contexto académico coocorre com maior envolvimento percebido, reforçando o papel crítico do relacionamento entre pares na integração social. Ainda assim, dada a natureza transversal do estudo, não é possível estabelecer relações causais; é plausível que menor ligação aos colegas se associe a menor envolvimento, mas também que menor envolvimento reduza oportunidades de interação e pertença.

Observou-se igualmente que, em Equilíbrio Emocional, os grupos “bom” e “muito bom” apresentaram pontuações superiores ao grupo “fraco”, sugerindo uma associação entre maior envolvimento percebido e melhor ajustamento socioemocional. No Relacionamento com Amigos, o grupo “muito bom” apresentou pontuações superiores aos grupos “suficiente” e “bom”, o que pode refletir redes de suporte mais amplas e recursos relacionais associados a níveis mais elevados de envolvimento percebido. Por contraste, não se observaram diferenças estatisticamente significativas no Relacionamento com Família, sugerindo maior estabilidade desta dimensão entre grupos de envolvimento ou uma relação mais indireta com o envolvimento no curso.

A dificuldade em estabelecer ligações significativas com colegas pode limitar a integração social no contexto académico e associar-se a menor motivação e envolvimento no curso. Esta situação pode contribuir para um ciclo de afastamento, no qual estudantes menos integrados socialmente apresentam menor interesse e participação nas atividades académicas, agravando a sua perceção negativa em relação ao curso.

Em alinhamento com estudos prévios (Gonçalves et al., 2021; Santos, 2004), os resultados reforçam a pertinência de políticas institucionais dirigidas à promoção da interação entre estudantes (por exemplo, atividades extracurriculares, grupos de estudo e programas de acolhimento/mentoria), com potencial para apoiar a integração social e o envolvimento, sobretudo em estudantes que reportam envolvimento mais baixo. O

impacto das dimensões relacionais na percepção de envolvimento académico reforça a necessidade de intervenção orientada para a criação de um ambiente colaborativo e de bem-estar, onde todos os estudantes, independentemente das suas percepções iniciais, possam sentir-se parte de uma comunidade académica.

Assim, ao reforçar relacionamentos e promover a comunicação aberta — em particular entre docentes e estudantes — as instituições de ES podem favorecer condições associadas a maior envolvimento percebido e a experiências académicas mais ajustadas, com potenciais implicações para o sucesso e a permanência dos estudantes no sistema.

Implicações Práticas

Os resultados do estudo sugerem que as instituições de ensino superior podem adotar políticas educativas ativas que promovam a integração social e o bem-estar dos estudantes, com especial atenção ao fortalecimento dos relacionamentos interpessoais e à promoção de uma comunicação aberta entre estudantes e professores. Em particular, a relevância do Relacionamento com Professores e do Relacionamento com Colegas para níveis mais elevados de envolvimento autopercebido aponta para a pertinência de medidas que ampliem oportunidades de interação pedagógica e de participação entre pares. Medidas como programas de mentoria/tutoria, grupos de apoio e atividades extracurriculares podem favorecer um ambiente universitário mais inclusivo, no qual os estudantes se sintam valorizados e apoiados.

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras que reforcem a proximidade entre estudante e docente (por exemplo, *feedback* formativo, espaços de esclarecimento e estratégias de participação) e a disponibilização de apoio psicossocial podem contribuir para experiências académicas mais ajustadas. Programas orientados para competências socioemocionais, incluindo desenvolvimento de inteligência emocional (Valente & Almeida, 2020), podem igualmente constituir um recurso complementar, com potencial impacto no bem-estar.

Adicionalmente, ressalva-se a importância de políticas institucionais que considerem a diversidade estudantil e promovam uma educação equitativa, oferecendo suporte emocional e social ajustado às necessidades de cada estudante, através de serviços

especializados e programas de integração, com potenciais ganhos no bem-estar dos estudantes.

Conclusão

Este estudo realça a importância das relações interpessoais e do equilíbrio emocional na integração social dos estudantes no ensino superior, em diferentes ciclos de estudo.

Os resultados sugerem que a integração social associa-se a uma comunicação efetiva entre docentes e estudantes, bem como às relações positivas com colegas de curso. As instituições do ensino superior, ao redefinirem as suas políticas educativas, devem ter em conta a diversidade dos perfis estudantis e a preocupação em oferecer o suporte adequado, para que os estudantes lidem com as suas necessidades emocionais, académicas e sociais, favorecendo a integração social e o envolvimento académico autopercebido.

O desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior reveste-se de particular importância para o sucesso nas aprendizagens e para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, tornando-se pertinente repensar políticas e práticas de apoio, numa abordagem holística e ajustada às necessidades dos estudantes.

Ainda que os resultados não permitam inferências causais, a promoção de ambientes académicos mais inclusivos e de suporte pode constituir uma via relevante para reforçar a equidade de oportunidades e, em sentido lato, contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa, sustentada por um sistema educativo inclusivo e adequado às necessidades dos seus estudantes.

Como limitações, salienta-se a utilização de uma amostra não probabilística por conveniência, o que restringe a generalização dos resultados, bem como o desenho transversal, que não permite inferências causais. Adicionalmente, o envolvimento académico foi avaliado por um indicador global de item único, devendo ser interpretado com prudência. No entanto, os dados recolhidos permitem evidenciar a premência da temática tratada e propor passos futuros, nomeadamente através de amostras mais diversificadas, medidas multidimensionais de envolvimento e desenhos longitudinais.

Inteligência Artificial (IA)

Foi utilizado o OpenAI GPT-5.5, através da plataforma IAedu/FCT (<https://iaedu.pt/pt>), exclusivamente como ferramenta de suporte técnico-linguístico, para revisão gramatical, melhoria da fluidez do texto em português e revisão linguística dos resumos nas línguas exigidas pela Revista Lusófona de Educação. O uso da ferramenta não envolveu a conceção do estudo, a fundamentação teórica, a recolha, análise ou interpretação dos dados, nem a formulação dos resultados ou conclusões. Todo o conteúdo foi revisto criticamente e validado pelas autoras, que assumem integral responsabilidade pela versão final do manuscrito.

Referências

- Abreu, M. K., & Flor, M. E. (2022). Análise psicossocial da integração social dos universitários ingressantes durante o ensino remoto emergencial. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 12(28), 99-129. <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1684>
- Alves, R. F., Precioso, J. A., & Becoña, E. (2020). Well-being and health perception of university students in Portugal: The influence of parental support and love relationship. *Health Psychology Report*, 8(2), 145-154. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.94723>
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2021). Adaptação de alunos ao ambiente universitário: Estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 135-159. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802251>
- Aristovnik, A., Keržic, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bourdieu, P. (1992). *Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Editora Vozes.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). "The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and

- postgraduate levels." *Heliyon*, 7(3), e06465.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Candeias, A. A., Alves, A. R., Assis, C., Fernandes, C., Dias, C., & Pereira, R. (2019). Bem-estar e vulnerabilidade ao stresse em estudantes do ensino superior. In A.A. Candeias (Coord.), *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão* (pp. 148–162). Universidade de Évora.
- Chaleta, E., Pereira, A., & Leal, F. (2023). *Programa de mentoria por pares: projeto IPI.sucesso*. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/36352>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República, Série- IA(60)*. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
<https://diariodarepublica.pt>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diniz, A. M. (2017). Questionário de Integração Social no Ensino Superior. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.) *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 21-32). ADIPSIEDUC.
<http://hdl.handle.net/10174/22266>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862005000200008&lng=pt&tlng=pt

- Gonçalves, E., & Almeida, A. (2024). O apoio da família na adaptação de jovens portugueses ao ensino superior: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24003. <https://doi.org/10.21814/rpe.24883>
- Gonçalves, N. C. A., Santos Junior, R., Miyazaki, M. C., Santos, L. L., André, J. C., & Castiglioni, L. (2021). Pandemia do coronavírus e ensino remoto emergencial: Percepção do impacto no bem-estar de universitários. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(3), 26-39. <https://doi.org/10.26864/pes.v11.n3.2>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Klefbeck, K. (2025). The role of reflection in doctoral education: An integrative review of approaches to supporting well-being and developmental growth. *Education Sciences*, 15(1), 99. <https://doi.org/10.3390/educsci15010099>
- Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: Recent evidence and future research avenues. In *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034>
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, 14 de outubro. *Diário da República, Série I*(237) <https://diariodarepublica.pt>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção.

-
- | | | | |
|----------------|---------------------|--------|--------|
| <i>Análise</i> | <i>Psicológica,</i> | 24(1), | 51–59. |
|----------------|---------------------|--------|--------|
- https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6008/1/2006_24%281%29_51.pdf
- Pereira, A., Semedo, C., & Santos, N. (2023). Dos riscos psicossociais à saúde mental. In S. Antunes & A. Pereira (Coord.), *Avaliar, Intervir e Prevenir os Riscos Psicossociais: Práticas e Recomendações*. (pp. 63-99). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (6ª Ed.). Edições Sílabo.
- Ribeiro, I. M., Correia, W. F. M., & Campos, F. (2021). Setores académicos que interferem na satisfação do aluno no ensino superior. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), e50121. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.50121>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Santos, B. A. (2004). *Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Edições Afrontamento.
- Soares, A. B., Gomes, G., Maia, F. A., Gomes, C. A. O., & Monteiro, M. C. (2016). Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia? *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(1), 56-76. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n1p56>
- Sousa, B. A., & Soares, A. B. (2021). Concepções de gestores sobre a satisfação com o curso e a adaptação à universidade de estudantes de matemática. *Bolema*, 35(69), 512–528. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a24>
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>
- Veiga, F., Reeve, J., Veiga, C. M., Wong, Z. Y., Martínez, I., de Carvalho, N. A., & Pereira, A. (2026). Higher education student engagement in learning activities: Clarifying concepts and introducing a short-scale. *PLOS ONE*, 21(2), e0340391. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0340391>
- Veiga, S., & Lopes, H. (2020). Serviços de apoio psicológico ao estudante de ensino superior: As experiências do Centro de Intervenção Psicopedagógica e do Gabinete de Orientação e Integração: Confluências e especificidades. *Sensos-e*, 7(1), 57–66. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3561>
- Wong, Z.Y., & Liem, G.A.D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34, 107–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>

Rosa Maria Gomes
Universidade de Aveiro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-7319>
Email: rosa.gomes@ua.pt

Dora Maria Fonseca
Universidade de Aveiro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>
Email: dorafonseca@ua.pt

Anabela Sousa Pereira
Universidade de Évora
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3897-2732>
Email: anabela.pereira@uevora.pt

Submissão: maio, 2025
Avaliação: junho, 2025-maio, 2026
Publicação: julho, 2026