

Adaptação ao Ensino Superior de Estudantes Líderes: Um Estudo Qualitativo

Inês Coelho Ferreira

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof. Doutora Alexandra M. Araújo

junho, 2020



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Do conhecimento à prática.

Adaptação ao Ensino Superior de Estudantes Líderes:

Um Estudo Qualitativo

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.
Doutora Alexandra M. Araújo

Departamento de Psicologia e Educação

junho, 2020



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

É com um enorme prazer e orgulho que posso dizer que sou quase Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde! Foi um conjunto de cinco anos para conseguir atingir o que tão perto estou de atingir, e que ficará guardado para sempre na minha memória, por todo o esforço e dedicação que foi necessário! Esta etapa da minha vida contribuiu não só para o meu percurso e carreira profissional, como também para o meu desenvolvimento pessoal, porque de facto, esta etapa contribuiu muito, de forma positiva claro, para a pessoa que sou hoje.

Nada disto teria sido possível sem o apoio daqueles que sempre estiveram próximos de mim e do meu percurso. Quero agradecer a todos os participantes deste estudo, que sem eles também não teria sido possível e, acima de tudo, quero agradecer porque alguns deles passaram a ser pessoas presentes na minha vida e as quais considero pessoas fantásticas! Sou grata a todos vocês, pela disponibilidade, pelo apoio, pela força, pelo carinho, por tudo! Obrigada mesmo!

À minha querida Orientadora, Professora Doutora Alexandra Araújo, que mais do que uma professora, tornou-se uma amiga fundamental e crucial nesta minha etapa que não foi fácil. Graças a ela consegui superar todos as barreiras que foram surgindo e não poderia estar mais agradecida do que o que estou por isso! Agradeço por toda a transmissão de boas energias, por desde o meu primeiro ano de licenciatura explicar a importância do rigor e da dedicação a tudo o que fazemos, por me amparar e ter sempre uma palavra amiga, por me aconselhar sempre da melhor forma e me chamar à razão, por ter sempre um carinho para mim, um abraço de conforto e, acima de tudo, por ter aceite trabalhar comigo neste tão grande e trabalhoso desafio a que nos propus. De facto e com todas as minhas certezas, sou uma sortuda! Não podia ter tido melhor pessoa para ter ao meu lado como orientadora! Um

obrigada enorme, Professora, por tudo, de coração! É um exemplo a seguir, vai ficar para sempre no meu coração e na minha memória!

Aos meus pais, por nunca me terem deixado desistir mesmo quando tudo pareceu desabar, por viverem as minhas alegrias e tristezas como se fossem deles, por todo o amor, carinho, incentivo, palavras de força, encorajamento, apoio incondicional, esforços que fizeram para que isto fosse possível, o meu mais sincero, mais verdadeiro e mais sentido, obrigada! À minha família, um grande obrigada por todo o carinho e por estarem sempre lá!

Aos meus amigos, quero agradecer àqueles que sabem que são de facto os meus amigos, porque foram eles que me fizeram continuar, sem nunca desistir, foram eles quem me levantaram nos momentos que assim precisei. À minha Lídia e à minha Daniela, o meu mais sincero obrigada, palavras para vocês não chegam!

"Despeço-me" com um enorme sentido de dever cumprido, com uma enorme felicidade que me rasga o sorriso de orelha a orelha e encerro um dos ciclos mais importantes da minha vida, com muitas saudades de tudo pelo que passei e bastante ansiosa pelo que aí vem!

Resumo

A adaptação ao ensino superior é um processo multidimensional, moderado por fatores pessoais, sociais e académicos, e que se traduz em melhores indicadores de sucesso académico. As atividades de liderança académica poderão promover a adaptação ao ensino superior e o desenvolvimento pessoal e de carreira dos estudantes. De forma a explorar esta associação, o presente estudo procurou explorar: as expectativas iniciais para o ensino superior de estudantes líderes, os suportes e barreiras na sua adaptação, a decisão pela liderança, as suas experiências de liderança (incluindo os estilos, dificuldades e competências nesta liderança), e a conciliação da liderança com os papéis académicos. Participaram neste estudo onze estudantes líderes de uma universidade do norte do país, de diferentes cursos e anos de curso. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, em profundidade, que foram posteriormente analisadas através de análise temática. Os resultados sugerem que a adaptação ao ensino superior pode ser influenciada positivamente pelas experiências de liderança, uma vez que os estudantes desenvolvem expectativas positivas, motivação e competências pessoais e interpessoais relevantes, se comprometem com a instituição e mobilizam o apoio necessário das suas redes de suporte, conciliando favoravelmente o papel de líder com o papel de estudante. No futuro seria pertinente o aprofundamento do estudo da liderança no Ensino Superior português, bem como o desenvolvimento de programas de liderança para estudantes, testando-se a sua eficácia, em termos da transferência de competências adquiridas para outros contextos de vida, nomeadamente, o contexto do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Adaptação ao Ensino Superior; Liderança académica; Estudantes universitários; Análise Temática.

Abstract

Adaptation to higher education is a multidimensional process, moderated by personal, social, and academic factors, and which translates into better indicators of academic success. Academic leadership activities can promote students' adaptation to higher education and personal and career development. In order to explore this association, the present study sought to explore: the initial expectations for higher education of students in leadership roles, the supports and barriers in their adaptation, the decision for leadership, their leadership experiences (including styles, difficulties, and leadership competencies), and the conciliation of leadership with the remaining academic roles. Eleven students in leadership roles from a university in the north of the country, from different courses and academic years, participated in this study. In-depth semi-structured interviews were conducted, which were subsequently analysed through thematic analysis. The results suggest that adaptation to higher education can be positively influenced by leadership experiences, since students develop positive expectations, motivation, and relevant personal and interpersonal skills, commit to the institution, and activate their support networks, positively conciliating the leadership role with other student roles. In the future, it would be important to develop further studies about leadership in Portuguese higher education institutions, and also to develop leadership programs for students, and test the efficacy of such programs, regarding the transference of acquired skills to other life contexts, namely, the labour market context.

Keywords: Adaptation to Higher Education; Academic leadership; University students; Thematic Analysis.

Índice

Introdução.....	1
Adaptação ao Ensino Superior	1
Liderança Académica	3
O Presente Estudo: Adaptação ao Ensino Superior e Liderança Académica	6
Método	8
Participantes	8
Instrumento	9
Procedimentos	10
Resultados.....	11
Discussão	21
Vantagens, Limitações e Implicações para o Futuro.....	27
Conclusão	29
Referências	31

Lista de Anexos

Anexo 1. Guião de Entrevista.

Anexo 2. Tabelas de Resultados.

Introdução

Adaptação ao Ensino Superior

A adaptação ao ensino superior é um processo progressivo, complexo e multidimensional, moderado por fatores pessoais, sociais e acadêmicos, tais como as competências acadêmicas e cognitivas dos estudantes, as suas motivações e expectativas, e os recursos financeiros e características das suas famílias (Araújo, 2017; Araújo & Almeida, 2015; Cole, Kennedy, & Ben-Avie, 2009; Crisp et al., 2009; De Clercq, Roland, Brunelle, Galand, & Frenay, 2018; Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Quanto mais positiva for a adaptação dos estudantes ao contexto acadêmico, menor é a probabilidade de frustração e insucesso escolar (Almeida, 2007; Cole et al., 2009; Igue et al., 2008). Nesta fase, assiste-se ao desenvolvimento da autonomia, um dos principais objetivos do desenvolvimento psicossocial dos jovens no ensino superior (Almeida, 2007; Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Igue et al., 2008).

São vários os desafios que os estudantes enfrentam na sua adaptação ao Ensino Superior. As exigências colocadas aos estudantes integram vários domínios: (i) académico (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de avaliação); (ii) social (estabelecimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas); (iii) pessoal (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e (iv) vocacional (exploração e compromisso com objetivos educativos e/ou profissionais, associados ao curso) (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Almeida et al., 2003; Araújo et al., 2014).

Os estudantes são influenciados pelas suas expectativas para o contexto académico, as quais afetam o seu nível de compromisso com a instituição de ensino, investimento cognitivo no curso, e qualidade de adaptação, aprendizagem, desenvolvimento psicossocial e

persistência acadêmica (Araújo & Almeida, 2015; Cole et al., 2009; Crisp et al., 2009; Gil et al., 2013; Igue et al., 2008; Nadelson et al., 2013). Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger (2000) diferenciam quatro grupos de estudantes em função das suas expectativas: os “otimistas” (expectativas muito positivas, por vezes irrealistas da envolvimento acadêmica), os “preparados” (expectativas positivas doseadas, com consciência das dificuldades e exigências da universidade), os “receosos” (baixas expectativas associadas a receio e apreensão acerca da vida universitária), e os “complacentes” (baixas expectativas em face de uma antecipação de poucas vantagens ou de uma postura de baixa exigência em relação à vida acadêmica). A investigação neste domínio tem mostrado que expectativas favoráveis conduzem ao aumento ou manutenção da motivação do estudante e ao seu esforço e persistência, enquanto expectativas menos positivas ou irrealistas estão associadas a maior frustração, ansiedade e a uma atribuição interna ao insucesso e desinvestimento nos objetivos e na tarefa (Almeida et al., 2003; Araújo & Almeida, 2015; Gil et al., 2013; Igue et al., 2008; Nadelson et al., 2013).

No que concerne ao sucesso dos estudantes, normalmente este associa-se a bons resultados académicos, à satisfação com as experiências vividas no contexto de ensino superior, à qualidade da sua adaptação e envolvimento no novo contexto social, e ao desenvolvimento de competências pessoais e de autonomia e responsabilidade no contexto universitário (Araújo, 2017). Quando percebem dificuldades na sua adaptação ao Ensino Superior, os estudantes reportam ou evidenciam problemas como níveis superiores de stress, ansiedade, depressão, desinvestimento académico, dificuldades nos relacionamentos, consumo de álcool e/ou outras substâncias, dificuldades de ajustamento psicológico, e sentimentos e/ou pensamentos desajustados face à instituição (Almeida, 2007; Araújo, 2017; Araújo & Almeida, 2015; Cole et al., 2009). Nestas situações, é importante atender ao número de pessoas com quem o estudante pode contar, incluindo as suas fontes de suporte, nomeadamente a família e o grupo de pares (Araújo et al., 2016). É de salientar que a

aprendizagem e o sucesso escolar do estudante também dependem da qualidade do ensino, dos seus professores e de outras variáveis associadas ao contexto académico (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Araújo, 2017).

A participação e envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, organizadas pela instituição ou em conjunto com a mesma, desempenham um papel importante na adaptação, integração e desenvolvimento dos estudantes (Al-Jammal, 2015; Almeida et al., 2003; Denney, 2013). Este envolvimento conduz a um aumento da autoestima, satisfação face à instituição, melhores indicadores de saúde emocional e física, e o desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança (Almeida et al., 2002; Cress, Astin, Zimmerman-Oster, & Burkhardt, 2001; Denney, 2013). Contudo, tal envolvimento pode também trazer dificuldades, dado que por vezes os estudantes não conseguem gerir o seu tempo face à quantidade de tarefas a realizar (Almeida et al., 2002; Cress et al., 2001).

Liderança Académica

As atividades de liderança académica são atividades extracurriculares que potencialmente promovem a adaptação ao ensino superior e o desenvolvimento pessoal e de carreira dos estudantes (Al-Jammal, 2015; Cress et al., 2001; Denney, 2013). É necessário destacar a importância dos papéis de liderança no desenrolar da vida académica e motivar a comunidade estudantil para um maior interesse na sua representação em órgãos de gestão académica (Al-Jammal, 2015; Reche, Díaz, & Sánchez, 2013; Rosch & Caza, 2012).

A liderança envolve processos de influência do grupo em direção à conquista de objetivos ou a sua mobilização para a luta por aspirações partilhadas (Robbins & Judge, 2013). Podemos distinguir entre três estilos de liderança: o estilo autocrático, no qual o líder é centralizador, define os objetivos e escolhe o método de trabalho, não deixando que o grupo participe nas decisões tomadas; o estilo democrático, no qual o líder toma as decisões com o consenso e participação do grupo e delega autoridade para que o grupo sugira e execute os

objetivos traçados; e, por fim, o estilo liberal, no qual o líder toma poucas decisões, pois a maior parte delas é tomada pelos membros do grupo, que têm ampla liberdade em virtude da ausência de avaliação de desempenho (Bass, 1990). Por outro lado, quando falamos de liderança é necessário distinguir entre liderança transacional e liderança transformacional. Na liderança transacional, os líderes baseiam a sua liderança nas relações de troca com os membros do seu grupo, ou seja, oferecem resultados desejados, como recompensas financeiras, promoções, status mais elevado e tratamento preferencial, em troca do nível desejado de desempenho dos seus subordinados (Bass, 1990; McClellan, Levitt, & DiClementi, 2017; Van Vugt, Johnson, Kaiser, & O’Gorman, 2008). Este método de liderança pode conduzir ao ressentimento, o que conseqüentemente gera outros resultados negativos, como níveis mínimos de conformidade e desempenho inferior. Por seu lado, a liderança transformacional, descrita como sendo mais eficaz, ocorre quando os líderes motivam os elementos do grupo a trabalhar para além das suas próprias expectativas e os ajudam a alcançar elevados níveis de desempenho e de envolvimento no grupo. Estes líderes conquistam a confiança do grupo e apresentam otimismo, elevada competência emocional, objetivos visionários, foco na mudança, expectativas positivas, e não têm medo de correr riscos pessoais (Bass, 1990; McClellan et al., 2017; Van Vugt et al., 2008).

A investigação tem vindo a mostrar que líderes eficazes apresentam características pessoais como níveis superiores de extroversão, de abertura à experiência, e de inteligência emocional (Robbins & Judge, 2013; Wang, Xie, & Cui, 2016), elevada empatia (Sadri, 2012; Wang et al., 2016), e adotam estratégias de coping mais adaptativas, tais como a regulação emocional eficaz e a capacidade de gerar explicações alternativas e influenciar os sentimentos do grupo (Harms & Credé, 2010; Sadri, 2012; Wang et al., 2016). Apresentam elevadas crenças de autoeficácia, proatividade, e resiliência, superando obstáculos e enfrentando positivamente várias situações potenciadoras de stress diário (Wisner, 2011). Algumas das

características pessoais como a capacidade de entender e lidar com os outros, a necessidade de realização, autoconfiança e assertividade são influenciadas substancialmente pelas experiências da infância e na adolescência, no contexto familiar (Brungardt, 1996).

Com efeito, líderes eficazes são considerados pelos membros do seu grupo como pessoas éticas e de confiança, que compartilham informações, incentivam a comunicação aberta e mantêm os seus ideais (Robbins & Judge, 2013). Segundo Conger e Kanungo (1998), um líder deve ser carismático e possuir as seguintes características: visão e articulação dos objetivos de modo a serem compreensíveis para os outros; tolerância ao risco e sacrifício pessoal; sensibilidade às necessidades dos membros do grupo, percebendo as suas habilidades; e, finalmente, comportamento não convencional. Similarmente, para Geisinger et al. (2013) um líder deve: 1) fornecer reconhecimento e incentivo, apoiando quando está sob stress, dando feedback construtivo, ajudando outras pessoas em tarefas difíceis, e construindo redes sociais; 2) identificar tarefas e atribuições de responsabilidade, explicando os métodos de trabalho, fornecendo ferramentas, conhecimento crítico e suporte técnico; 3) incentivar o entusiasmo e compromisso com o grupo ou organização, enfatizando as missões importantes a serem realizadas; 4) delegar autoridade e responsabilidades para com os outros, incentivando a participação e permitindo discricção na tomada de decisão; 5) fornecer treino individual e instruções sobre como realizar tarefas de trabalho, como interagir com outras pessoas e como lidar com obstáculos e restrições; e 6) modelar o comportamento apropriado em relação à interação com os outros, agindo desinteressadamente, trabalhando em condições adversas, reagindo a crise ou stress, trabalhando para alcançar metas, mostrando confiança e entusiasmo, e exibindo princípios e comportamento ético.

O potencial de liderança pode ser sinalizado em todos os estudantes, pelo que é aconselhado e deve ser promovido através de programas formais de liderança (Allen & Hartman, 2009; Denney, 2013; Ingleton, 2013; Rosch & Caza, 2012). Komives, Longersbeam,

Owen, Mainella e Osteen (2006) identificaram doze habilidades de liderança nos estudantes: planeamento de projetos, reflexão, resolução de problemas, formação de equipas, tomada de decisão, estabelecimento de metas, gestão de tempo, gestão de projetos, alocação de recursos, rede de comunicação eficaz, resolução de conflitos, conscientização da diversidade e autoconfiança. É relevante, ainda, investir na promoção transversal de competências relacionadas com a liderança, tais como a comunicação, trabalho em equipa, planeamento, tomada de decisão e resolução de problemas (Al-Jammal, 2015; Denney, 2013).

O Presente Estudo: Adaptação ao Ensino Superior e Liderança Académica

A liderança em estudantes universitários constitui um processo relacional e ético, com o objetivo de realizar mudanças positivas, no qual os líderes obtêm uma compreensão de si mesmos e das suas experiências de vida, bem como de sentimentos, necessidades, expectativas e valores pessoais (Jenkins, 2013; Shehane et al., 2012). O ensino superior constitui um contexto para o desenvolvimento das competências de liderança e tem um papel vital a desempenhar no desenvolvimento de futuros líderes. As instituições de ensino superior devem incorporar atividades voltadas para os estudantes em organizações estudantis e projetos comunitários, oferecendo-lhes experiências educacionais transformadoras e um papel ativo no desenvolvimento da sua própria capacidade de liderança, contribuindo sistematicamente para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para se tornarem líderes estudantes eficazes (Haber-Curran & Tillapaugh, 2017; Hancock, Dyk, & Jones, 2012; Jenkins, 2013; Posner & Brodsky, 1992). É de referir que a participação em atividades extracurriculares auxilia o desenvolvimento das capacidades de liderança através da prática, do desenvolvimento da solução de problemas, e da reflexão autocrítica, sendo ainda provável que a aprendizagem seja afetada positivamente (Allen & Hartman, 2009; Haber-Curran & Tillapaugh, 2017; Jenkins, 2013).

Komives, Lucas e McMahon (1998) identificaram quatro dimensões no estudo da

liderança estudantil: a importância da liderança para o estudante, a autopercepção como líder, a importância da liderança após os estudos no Ensino Superior, e a necessidade de os líderes serem capazes de trabalhar em equipes e grupos. Mais tarde, em jeito de reformulação, Komives et al. (2006) descrevem cinco dimensões no desenvolvimento da identidade de liderança: ampliar a visão de liderança, desenvolver o eu (aprofundamento da autoconsciência, a construção da autoconfiança, o estabelecimento da eficácia interpessoal, a aplicação de novas habilidades e a expansão das motivações), influências de grupo (participar nos grupos, aprender com os membros dos grupos e mudar as percepções dos grupos), influências do desenvolvimento pessoal, e a mudança da visão de si próprio/a com os outros. Importa referir que as influências de adultos significativos, de pares, e o envolvimento significativo na aprendizagem e reflexão facilitam o desenvolvimento de uma identidade de liderança (Denney, 2013; Komives et al., 2006).

São escassos os estudos acerca da liderança estudantil, especialmente estudos de cariz qualitativo, dado que a maior parte dos existentes adota uma metodologia quantitativa (Allen & Hartman, 2009; Denney, 2013; Jenkins, 2013; Marcketti et al., 2011; Posner & Brodsky, 1992; Reche et al., 2013; Rosch & Caza, 2012; Smart, Ethington, Riggs, & Thompson, 2002; Wang et al., 2016). O presente estudo procura colmatar esta limitação, apresentando um desenho de investigação qualitativo, que permitirá explorar em profundidade a vivência da liderança de estudantes em instituições de ensino superior. Tem como objetivo explorar em simultâneo a adaptação ao ensino superior e a liderança académica de estudantes universitários, bem como as suas motivações e manifestações de liderança. Procura-se, especificamente conhecer: as expectativas iniciais para o ensino superior; os suportes e barreiras na adaptação ao ensino superior de estudantes líderes; a decisão pela liderança, nomeadamente, como esta surgiu e quais os suportes sociais para esta decisão; as experiências de liderança, nomeadamente, os estilos, as dificuldades e as competências

percecionadas no exercício da liderança; e, finalmente, a percepção dos estudantes líderes acerca da conciliação da liderança com os papéis académicos.

Ainda que este estudo seja de natureza exploratória, espera-se que: estudantes que recebem apoio positivo das figuras de suporte a quem estão vinculados tenham percepções mais positivas das suas habilidades de liderança (Hancock et al., 2012); estudantes que participam numa maior variedade de atividades tenham mais oportunidades de liderança e uma voz mais afirmativa nos processos de tomada de decisão que afetam as suas vidas (Hancock et al., 2012); a participação dos estudantes em atividades de liderança tenha uma influência positiva no seu desenvolvimento de competências de liderança e na adaptação ao ensino superior, dada a sua posição de socialização (Smart et al., 2002); estudantes que ingressam no ensino superior com habilidades de liderança mais fortes atribuirão uma importância maior ao desenvolvimento de habilidades de liderança e estão mais inclinados a participar de atividades de liderança (Smart et al., 2002); os estudantes apresentem uma preferência por atividades de desenvolvimento nas quais o objetivo principal da aprendizagem é o crescimento pessoal e a construção de habilidades (Allen & Hartman, 2009); e, finalmente, a adaptação ao ensino superior seja amplamente determinada pela qualidade do esforço e do nível de envolvimento dos estudantes (Smart et al., 2002).

Método

Participantes

Participaram neste estudo um grupo constituído intencionalmente de 11 estudantes de uma instituição de ensino superior do norte do país (tabela 1), sendo 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, de diferentes cursos, nomeadamente, Psicologia (2), Relações Internacionais (1), Direito (2), Economia (2), Gestão (2), Informática (1) e Educação Social (1). As idades dos/as participantes estão compreendidas entre os 19 e os 24 anos. Os/as participantes encontravam-se em vários estádios do seu curso de ensino superior, variando

entre o 2º ano da licenciatura e o mestrado. Todos/as os/as participantes são líderes universitários, ou seja, dirigentes associativos, presidentes de núcleos e órgãos acadêmicos, ou ainda representantes de estudantes em comissões de curso.

Tabela 1.

Caracterização dos/as Participantes

Sexo	Idade	Curso	Ano de Curso
Feminino	19	Psicologia	2º ano
Feminino	23	Relações Internacionais	3º ano
Feminino	23	Direito	Mestrado
Masculino	24	Direito	5º ano
Masculino	21	Economia	3º ano
Masculino	22	Gestão	4º ano
Masculino	23	Economia	4º ano
Feminino	20	Psicologia	3º ano
Feminino	22	Gestão	Mestrado
Masculino	21	Informática	3º ano
Masculino	23	Educação Social	3º ano

Instrumento

Para explorar os discursos dos estudantes acerca da adaptação ao ensino superior e do exercício da liderança neste contexto, foi construído um guião de entrevista semiestruturada (Anexo 1). Este guião partiu da adaptação de um guião previamente construído por Reche et al. (2013), adicionando questões especificamente construídas para o efeito deste estudo, tendo em vista a avaliação das dimensões da liderança de acordo com Komives et al. (1998). Foram

ainda adicionadas questões específicas acerca da adaptação ao ensino superior e da conciliação de papéis no contexto de ensino superior. Assim, o guião integra 15 questões acerca da adaptação ao ensino superior de estudantes líderes, bem como a experiência de liderança nos seguintes aspetos: expectativas iniciais para o ensino superior; suportes e barreiras na adaptação ao ensino superior; decisão pela liderança, nomeadamente, como surgiu e quais os suportes sociais; experiências de liderança, nomeadamente, os estilos, as dificuldades e as competências; e conciliação da liderança com os papéis académicos.

Procedimentos

O desenho de investigação presente neste estudo é de tipologia qualitativa, realizado num único momento. A recolha de dados foi realizada através da realização das entrevistas aos estudantes, de forma individual e em horário combinado com os mesmos. As entrevistas tiveram a duração de cerca de 1 hora, sendo gravadas para posterior transcrição e análise. As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de abril de 2020, isto é, no segundo semestre do ano letivo. Dados os constrangimentos impostos pelo isolamento social decorrente da pandemia por COVID-19, a recolha de dados foi realizada online, por videoconferência. Foi assegurado o carácter anónimo e confidencial dos dados e solicitado o consentimento informado por parte dos estudantes para a participação voluntária no estudo e gravação áudio das entrevistas.

O número de entrevistas efetuadas foi determinado pela análise temática realizada: atingindo-se a saturação teórica, a recolha de dados foi dada como terminada. As entrevistas foram transcritas e os dados analisados através da análise temática, seguindo o modelo de Braun e Clark (2006). De acordo com este modelo, a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar temas acerca dos dados fornecidos. Esta análise organiza e descreve minimamente o conjunto de dados em rigorosos detalhes, interpretando também

vários aspetos do tópico de pesquisa. Durante o processo de análise, o pesquisador tem um papel ativo, identificando sempre padrões ou temas, selecionando quais são de interesse e relatando-os para os leitores. De acordo com as referidas autoras, estas fases de análise decorrem do seguinte modo: 1) familiarização com os dados; 2) codificação dos dados; 3) seleção de temas; 4) revisão dos temas; 5) definição dos temas; e 6) escrita do relatório.

Um dos benefícios da análise temática é a sua flexibilidade e utilidade, que pode fornecer dados mais ricos e detalhadas. Através desta análise, podemos ter acesso a temas incorporados nas entrevistas que não estavam previamente pensados. Esta tipologia de análises de dados permite explorar as formas pelas quais eventos, realidades, significados e experiências pessoais são influenciados por uma série de discursos operados no contexto da sociedade mais global (Braun & Clarke, 2006).

Resultados

As onze entrevistas realizadas foram analisadas relativamente a cinco domínios de conteúdo, de acordo com os objetivos do presente estudo: Expectativas Iniciais na Adaptação ao Ensino Superior, Suportes e Barreiras na Adaptação ao Ensino Superior, Decisão pela Liderança, Experiências de Liderança e Conciliação da Liderança com os Papéis Académicos. A análise destes domínios de conteúdo conduziu à identificação de 16 temas e 28 subtemas que serão apresentados de seguida, de forma detalhada (Anexo 2).

Expectativas Iniciais para o Ensino Superior

Após a análise temática das entrevistas, foi possível identificar quatro temas relativamente às expectativas iniciais dos participantes face à sua adaptação ao ensino superior. Os estudantes sentiram que as suas expectativas iniciais foram correspondidas, frustradas ou, ainda, superadas.

Expectativas frustradas. Este tema surgiu em dois participantes que referiram que as suas expectativas iniciais, algo irrealistas, foram frustradas no confronto com a sua experiência no Ensino Superior: “(...) ia na ideia que ia ser bom, exigente (...), só 10% do curso é que é bom (...), esperava mais.” (E6); “(...) achava que ia adorar o curso e hoje apenas gostei, estava à espera de mais, mais intervenções com o mercado de trabalho.” (E9).

Expectativas positivas. Este tema surgiu em sete participantes que referiram que as suas expectativas iniciais foram correspondidas ou mesmo superadas pela positiva: “Ia pessimista, achava que não ia ter apoio, ajuda (...), mas não, correspondeu (...), consegui adaptar-me perfeitamente (...)” (E1); “Consegui ter boas notas, estudar, viver a parte académica (...), as expectativas excederam pela positiva (...)” (E3); “Achei que ia ser a melhor fase da minha vida e confirmou-se. (...) Aliás, excedeu as expectativas pela positiva.” (E5); “Tinha medo de não me conseguir adaptar, conhecer ninguém, falar (...), mas adaptei-me perfeitamente, surpreendeu pela positiva.” (E8); “Não criei expectativas por causa das últimas más experiências (...), no entanto adorei e estou a adorar a universidade.” (E11).

Suportes e Barreiras na Adaptação ao Ensino Superior

Os/as estudantes descreveram suportes e barreiras na sua adaptação ao Ensino Superior. Relativamente aos suportes, foi possível identificar três temas, tendo sido mencionados o apoio das suas redes sociais de suporte, do contexto académico, e dos próprios recursos internos dos estudantes nesta adaptação.

Como primeiro tema, foi identificado o **apoio das redes sociais de suporte**, incluindo o apoio da família, dos amigos, e da comunidade próxima, sendo que oito dos participantes referem ter tido este apoio: “Tive apoio dos amigos, dos meus colegas, do meu treinador (...), tive apoio da família (...). Ficava mais confiante, foi importante, fundamental, motivador (...), fazia-me sentir que tinha de continuar, que estava bem e a ser apoiada.” (E1); “Tive sempre apoio dos amigos e da família, o que foi fundamental, fazia-me sentir muito melhor e

mais confiante.” (E3); “Tive sempre bastante apoio da família e dos amigos, que foi crucial para esta adaptação e para fazer coisas que gostava.” (E5); “Tive apoio do meu pai, e senti que ele era a única pessoa de quem eu de facto precisava de apoio, foi ele que me deu força.” (E9); “Tive sempre, mas sempre bastante apoio dos meus amigos (...), foi muito, muito bom (...).” (E10); “Tive muito apoio da minha família, dos amigos (...), é fundamental ter este apoio para poder distrair-me com eles, partilhar com eles e avançar.” (E11).

Relativamente ao **apoio do contexto académico**, os/as estudantes referiram-se aos apoios dos professores e da própria instituição para a sua adaptação ao ensino superior: “Os professores preocuparam-se, ajudaram e apoiaram desde o início (...)” (E3); “Gostei do método de ensino, porque também gostei do curso. É bom estudar o que gostamos” (E10); “É muito bom a faculdade dar a oportunidade de fazer parte de órgãos associativos (...), aprendemos imenso e adaptamo-nos não só ao ambiente académico e às pessoas, como também à própria instituição.” (E5).

Os **suportes internos/individuais** que os/as estudantes referem incluem fatores como ter uma elevada autoeficácia [“Fui sempre bastante aberto, bastante sociável, geri as minhas emoções (...)” (E5)] e uma elevada abertura à experiência e compromisso com a instituição [“Alinhei em tudo, criei abertura para experienciar tudo para também conhecer as pessoas, a instituição, integrar-me.” (E7)].

Relativamente às barreiras à sua adaptação, e à semelhança do que foi encontrado para os suportes à adaptação, foram identificados três temas: falta de apoio das redes de suporte social, falta de apoio do contexto académico, e barreiras internas/individuais. O primeiro tema identificado foi, assim, a **falta de apoio das redes sociais de suporte**, em que três dos participantes referem não o ter tido: “Não tive apoio emocional da família (...), dos amigos, nem do meu namorado da altura e sentir que não tinha apoio foi complicado (...)” (E2); “Não senti que tivesse apoio por parte da família, dos amigos, ninguém, tive de resolver tudo

sozinho.” (E6); “Não senti que tivesse apoio nem dos amigos, nem da família (...), teria sido importante porque é sempre bom saber que tenho onde cair, que tenho apoio (...)” (E7).

Um outro tema identificado foi a **falta de apoio do contexto acadêmico**, descrito por três dos participantes: “Não tinha ajuda nem quem fosse a explicar as coisas, nem de colegas nem de professores.” (E2); “Satisfação com a universidade é 0, não me identifico com o contexto, com as pessoas, com o método de ensino e por isso nunca me adaptei.” (E6); “Não tens ninguém a explicar como se faz as coisas, mesmo dos professores, estava à espera que apoiassem mais (...). Foi esta a dificuldade, a adaptação à exigência académica, senti-me desamparada” (E9).

As **barreiras internas/individuais** surgem como outro tema, em que os estudantes referem ter uma baixa autoeficácia [“Foi complicado o facto de ser tudo novidade, a gestão de tempo e emocional (...)” (E1); “Nervosismo inicial de se ia ser boa para o curso ou não (...)” (E3); “Senti-me inseguro (...), vinha de um ambiente demasiado relaxado.” (E6)], e um fraco compromisso com a instituição [“(...) se não gostar da universidade, desisto, não tem problema” (E11)].

Decisão pela Liderança

Os participantes foram questionados acerca da forma como decidiram ou chegaram a ser líderes. Após a análise das entrevistas, foi possível agrupar os resultados relativamente a como surgiram as experiências de liderança e quais foram os suportes sociais nesta liderança.

Como surgiu a liderança. Este tema surge pela descrição que os participantes fazem de como surgiram as experiências de liderança. Relativamente a este tema, o primeiro subtema identificado foi a **eleição**, referida por dois participantes: “Na segunda semana de aulas os meus colegas elegeram-me para representante de turma.” (E1); “Os meus colegas nomearam-me como representante de turma.” (E8). O segundo subtema identificado foi o

convite, referido por oito participantes: “Vieram ter comigo e convidaram-me porque eu já estava referenciada pela lista anterior (...).” (E2); “Um amigo meu convidou-me a candidatar com ele ao Núcleo de Estudantes (...).” (E9); “Os professores convidaram-me a candidatar e eu achei uma oportunidade muito boa.” (E10). O terceiro subtema identificado foi a **iniciativa própria**, descrito por cinco estudantes: “(...) estive nestes cargos desde os 14 anos e então sempre procurei estas iniciativas e fazer parte delas (...).” (E1); “(...) fui eu que me candidatei (...) fui eu que procurei estes cargos porque sempre procurei estar em cargos de liderança (...).” (E7); “(...) fui eu que quis ir para aprender e também representar e dar a minha voz (...).” (E11).

Suportes sociais para a liderança. Este tema surge pela descrição que os participantes fazem dos suportes sociais que tiveram nas suas experiências de liderança. Dez dos participantes referiram ter tido este suporte: “As pessoas à minha volta deram-me os parabéns, diziam que devia fazer aquilo (...), estavam solidários comigo, encorajavam-me.” (E7); “As pessoas ficavam contentes por mim, incentivavam-me e motivavam-me a fazer (...), não me deixavam desanimar.” (E8); “(...) diziam que fazia sentido, que era um desafio, uma experiência, que ia gostar (...), convenciam-me, motivavam-me, davam-me força.” (E9). De forma oposta, dois dos participantes, face a este tema, referem ainda pouco suporte por parte de familiares: “A família não percebe realmente a importância do que estamos a fazer (...).” (E3); “A minha mãe não gostou quando soube, porque achava que eu me ia perder nos estudos (...), não compreendia que era bom para mim e para o meu futuro.” (E4).

Experiências de Liderança

A exploração das experiências de liderança dos estudantes conduziu à identificação de três temas: os estilos de liderança, as dificuldades na liderança, e as competências identificadas para a liderança.

Estilo de liderança. Este tema surge pela descrição que os participantes fazem acerca do seu estilo de liderança ou de estilos que sentem que deveriam adotar. O primeiro subtema identificado foi o ser **flexível** (um total de dez participantes referiram ter este estilo de liderança): “Sou flexível porque nem sequer gosto de conflitos.” (E6); “Sou flexível, acho que é assim que um líder deve ser, mas acho que a equipa aproveita-se desta flexibilidade (...)” (E8); “Sou bastante flexível (...), o papel de líder assim o exige.” (E10). O segundo estilo de liderança identificado foi um estilo **rígido e autoritário**, referido por quatro participantes: “Acho que por vezes também devemos ser rígidos e autoritários, senão as pessoas aproveitam-se de nós (...), eu tenho dificuldade em fazer isso (...)” (E1); “Eu gostava de dizer que sou flexível, mas tenho consciência que sou mais rígido e autoritário, mas também por ter de ser (...). Se os deixar andar, eles não fazem as coisas e acabo por ter de ser eu a fazer (...)” (E7).

Dificuldades na liderança. Neste tema, os participantes referem quais as suas dificuldades na prática da sua liderança, estando subdividido em oito subtemas. O primeiro subtema identificado foi a **gestão do tempo**, descrita por cinco dos participantes: “(...) difícil a gestão do tempo, estou sempre a adiar fazer as coisas (...), isso dificulta (...), procrastino muito (...)” (E3); “Não faço bem a gestão do tempo e depois fico ansiosa (...)” (E9). O **relacionamento com a equipa**, segundo subtema, surgiu em quatro participantes: “Sou flexível demais (...), as pessoas aproveitam-se de mim, ficam muito dependentes de mim (...), sabem que se não fizerem que eu faço (...), torna-se complicado.” (E5). O terceiro subtema, **controlar a ansiedade e o stress**, surgiu em cinco participantes: “A ansiedade para mim é complicada, apesar de tentar esconder (...)” (E4); “Não consigo controlar a ansiedade e o stress (...), só passa quando as coisas já estão feitas.” (E5); “(...) antecipo muito as coisas e isso causa-me ansiedade e nervosismo (...), não transpareço, mas causa desconforto (...)” (E8). O **egocentrismo**, quarto subtema, surgiu em três participantes que apontaram

dificuldades em aceitar opiniões e perspectivas diferentes das suas: “Sou muito egocêntrico, (...) a minha visão é o mais correto independentemente da opinião dos outros.” (E7); “Não consigo ser persuasivo o suficiente para que os outros percebam que a minha ideia é um bom caminho, que é a melhor opção independentemente do que digam.” (E10). O quinto subtema, **resolução de conflitos**, foi referido como uma dificuldade por sete participantes: “Raramente consigo resolver conflitos na hora (...). No momento tenho de berrar, de libertar (...), depois quando me acalmar resolvo.” (E3); “Não gosto de conflitos e para mim é difícil resolvê-los no sentido em que não são comigo, mas tenho de ser sempre eu a comunicar entre as pessoas, porque elas entre elas não conseguem fazê-lo.” (E5); “Detesto conflitos e para mim sempre foi difícil a resolução (...), não sabia como resolver (...)” (E7). Como sexto subtema surge a dificuldade de **negociação**, referida por três participantes no que concerne às questões de imparcialidade e de ouvir e chegar a todos: “A imparcialidade para mim é uma enorme dificuldade (...), tenho dificuldade em atender a todos por questões de afinidade (...), pôr de parte a amizade e tomar a decisão igual para todos.” (E1); “É difícil ouvir e chegar a todos, à opinião de cada um.” (E1); “É difícil conseguir ouvir e atender ao que todos querem (...), manter tudo em uníssono (...)” (E2). O sétimo subtema, **motivar e manter interessado quem não quer**, surgiu como uma dificuldade em quatro participantes: “É difícil lidar com quem não quer saber (...), teres de obrigar a ir e fazer as coisas (...)” (E3); “É complicado e difícil motivar quem não tem motivação nem interesse (...)” (E11). A dificuldade em **confiar em todos**, oitavo subtema, surgiu em três participantes: “Primeiro apalpo terreno com as pessoas que conheço melhor e confio mais, porque há pessoas que não confio tanto e podem gerar conflitos desnecessários.” (E5); “Apoio-me mais em quem confio mais (...), não esqueço o resto, mas é difícil pôr a trabalhar pessoas em quem não confio.” (E6); “Não confio na equipa toda (...), há momentos que antes de levar a decisão ao grupo todo, converso primeiro com as pessoas que mais confio (...)” (E11).

Competências de liderança. Este tema surge pela descrição que os participantes fazem, referindo quais as suas competências na prática da sua liderança. Este tema subdividiu-se em dez subtemas. O primeiro subtema identificado foi a **comunicação**, apontada por todos os participantes: “Chego facilmente às pessoas, consigo falar com qualquer pessoa sem problema.” (E1); “Uso sempre uma boa comunicação (...), ouço sempre as outras partes, sempre (...), converso sempre com todos.” (E5); “Tenho uma excelente capacidade de comunicação, consigo fazer com que as pessoas fiquem com a atenção em mim.” (E6); “Utilizo uma boa comunicação (...), ouço o lado e a opinião de toda a gente antes de qualquer decisão (...).” (E9). A **empatia** foi o segundo subtema identificado e referido por seis participantes: “Atendo muito ao que os outros querem e dizem (...).” (E1); “(...) sou empático (...), tento sempre ver e colocar-me no lugar das outras pessoas (...), percebê-las (...).” (E5); “Uma coisa que faço sempre é tentar perceber as pessoas, o lado delas (...).” (E7). Como terceiro subtema foi identificada a **resolução de conflitos**, referida por seis participantes: “Divido e delego as coisas em conjunto com eles, resolvo os conflitos e apaziguo (...), procuro a melhor solução para todos.” (E5); “Procuro perceber quais os problemas e como resolver (...), arranjar uma forma de todos estarem bem com a decisão.” (E8). A **proatividade**, quarto subtema, foi identificado por seis participantes: “Estou sempre a querer fazer coisas, a procurar fazê-las (...). Tenho muita proatividade em mim.” (E4); “Sou muito proativo (...), tenho muita iniciativa (...), eu não fico à espera, eu faço as coisas acontecerem.” (E6). Como quinto subtema foi identificada a **motivação**, por cinco participantes: “(...) motivo a equipa porque acho isso importante, mas também gosto de ser motivada.” (E3); “Sou altamente motivador e altamente motivado, completamente. (...) Gosto de motivar os outros e trabalho para isso e, inclusive, motivo-me diariamente a mim próprio.” (E5). O **inspirar confiança**, sexto subtema, foi identificado por oito participantes: “Sou muito persistente e transmito confiança aos outros (...).” (E7); “Levo sempre as coisas

até ao fim (...), confiam em mim (...)" (E9); "Estabeleço compromissos e levo até ao fim (...). Assim, transmito confiança e, também, credibilidade." (E10). O sétimo subtema identificado foi a **organização**, referida por cinco participantes: "Sou bastante organizada, bastante metódica (...), quero tudo direitinho." (E2); "Sou muito organizada (...), divido o meu tempo mediante as coisas todas que tenho para fazer." (E3); "Sou muito organizada (...), nem sequer consigo trabalhar sem o ser (...), seja no que for (...)" (E9). A **resiliência**, oitavo subtema, foi referida por três participantes: "Sou resiliente (...), não deixo que os contratempos influenciem (...), dou a volta por cima." (E4); "Sou resiliente e consigo superar sempre tudo o que me acontece direta ou indiretamente (...)." (E6). Como nono subtema foi identificado a **imparcialidade** referido por oito participantes: "Sou neutra, não tomo partido nenhum (...), a mensagem é igual quer goste ou não de alguém (...)." (E1); "Sou super-imparcial, ponho sempre as amizades e proximidades de lado." (E3); "Não olho para os meus interesses nunca, nem para os das pessoas mais chegadas (...), sou imparcial, olho para todos igual." (E8). A **regulação emocional** foi identificada como o décimo subtema e referida por dois participantes: "Não mostro emoções negativas quando algo está mau (...), tento apaziguar a situação e mostrar um sorriso." (E1); "Sou uma pessoa estável (...), consigo gerir bem o que estou a sentir e não demonstrar aos outros, principalmente quando é algo negativo." (E2).

Conciliação da Liderança com os Papéis Académicos

Neste domínio foi possível categorizar os resultados relativamente à conciliação da liderança com os restantes papéis académicos em três temas: dificuldades de conciliação, vantagens da liderança para o papel de estudante, e a separação de papéis.

Dificuldades de conciliação. Neste tema, os participantes refem como foi a conciliação da liderança com os papéis académicos, subdividindo-se em dois subtemas. O

primeiro subtema identificado foi a **gestão de tempo**, que conduz, em alguns casos, a níveis superiores de stress, sendo referido por três participantes: “Às vezes pensei em desistir do cargo de liderança por uma questão de tempo (...). Não tinha tanto tempo quanto necessitava para o estudo.” (E2); “Há momentos em que é difícil lidar (...), por causa do stress excessivo e do cansaço (...).” (E4); “(...) prejudicou-me às vezes (...), tinha muito stress (...), era muita coisa para lidar e pouco tempo.” (E7).

Vantagens da liderança para o papel de estudante. Este tema surge pela descrição que os participantes fazem das vantagens da liderança nos seus papéis de estudante, subdividindo-se em quatro subtemas. O primeiro subtema, a **motivação**, surge em dez participantes: “Motivou a ser melhor como estudante porque também tinha os olhos postos em mim.” (E1); “Motivou-me, totalmente (...), estava a dar a cara por órgãos que tinham muito peso, não havia espaço para erros estúpidos.” (E5); “Motivou-me no sentido em que eu queria ser bom em tudo.” (E11). A **organização**, segundo subtema, foi referida por três participantes: “Ajudou-me a organizar ainda melhor o meu tempo (...).” (E1); “Tinha menos tempo e então obrigou-me a organizar melhor (...), tinha de fazer o tempo render.” (E2); “Ajudou-me bastante a gerir melhor o meu tempo” (E3). Como terceiro subtema surgiu o **apoio ao desenvolvimento e adaptação de carreira**, referido por todos os participantes: “O facto de ter estado em todas as posições e não só na de líder, preparou-me muito para o mercado de trabalho (...).” (E6); “Ajudou-me a construir enquanto pessoa (...), perceber quais são as minhas competências e limar arestas (...), vai abrir-me imensas portas (...).” (E8); “Desenvolvi habilidades que me vão ajudar no futuro (...), vão olhar para mim e ver um líder (...). Vou aprender muito, mas já estou muito preparado também.” (E11). O quarto subtema, **aprender e melhorar competências**, surgiu em todos os participantes: “(...) ao longo destes papéis desenvolvi as minhas competências e soft skills (...), quer profissional, quer académica, quer familiar, quer social, tudo.” (E1); “Desenvolvi competências e aprendi

outras (...), conheci-me melhor (...), ganhei experiência para lidar com todas as situações.” (E7); “Aprendi muitas competências, mas também melhorei competências que nem sabia que tinha e outras pessoas me fizeram ver que tinha.” (E9).

Conciliação de papéis. Este tema surgiu em quatro participantes que referiram que os seus papéis de liderança não interferiram nos seus papéis académicos e vice-versa, e que conseguiam também fazer uma separação de papéis, entre a vida pessoal e a vida académica: “Consigo separar a vida pessoal da profissional (...). Não misturo as coisas nem deixo que interfira (...).” (E2); “(...) Quando estou a fazer uma coisa estou focada no que estou a fazer (...), não deixo que a minha vida pessoal interfira com o meu trabalho, assim como não deixo que o trabalho interfira com a minha vida pessoal (...).” (E8).

Discussão

O objetivo deste estudo foi explorar os fenómenos da adaptação ao ensino superior e da liderança académica de estudantes universitários. Procurou-se conhecer as expectativas iniciais para o ensino superior, os suportes e barreiras na adaptação ao ensino superior, a decisão pela liderança, as experiências de liderança, e a perceção de conciliação da liderança com os papéis académicos. As entrevistas realizadas aos estudantes universitários permitiram uma análise em profundidade destes cinco domínios de conteúdo, contribuindo para a investigação acerca da adaptação ao Ensino Superior, que tem larga tradição nacional e internacional (cf. Araújo, 2017), mas pouco enfoque nas experiências de estudantes líderes.

Os/as estudantes entrevistados/as no presente estudo apresentam diferenças no que concerne às suas expectativas iniciais para o Ensino Superior. Alguns dos estudantes relataram que percebem que as suas expectativas iniciais não eram realistas, tal como observado também em estudos prévios (Araújo & Almeida, 2015; Cole et al., 2009; Crispe et al., 2009; Gil et al., 2013; Igue et al., 2008; Nadelson et al., 2013). Com efeito, no presente

estudo as expectativas subdividiram-se em expectativas frustradas e expectativas positivas. Em relação às expectativas frustradas, estas poderiam ter conduzido a um fraco compromisso com a instituição; no presente caso, o facto de estes estudantes serem líderes poderá ter atuado como fator protetor, aumentando o seu compromisso com a instituição. Relativamente às expectativas positivas, os estudantes referem que as mesmas foram correspondias, ou até mesmo superadas pela positiva. De acordo com a revisão da literatura neste domínio (Araújo & Almeida, 2015), o comportamento orientado para objetivos destes estudantes poderá ter sido fortemente influenciado pelas expectativas de resultados, conduzindo a maior investimento e envolvimento no Ensino Superior (Araújo & Almeida, 2015).

No presente estudo, os participantes referiram ter experienciado o efeito de suportes e barreiras na sua adaptação ao ensino superior, nomeadamente por parte das redes sociais de apoio, do contexto académico, e de fatores internos ou individuais. Relativamente às redes de suporte, foi referido o apoio da família, de amigos e do grupo de pares ou de pessoas das suas comunidades como essencial na sua adaptação. Com efeito, a literatura sugere que é importante atender ao número de pessoas com quem o estudante pode contar em situações de dificuldade, bem como à qualidade do suporte fornecido em particular da família e do grupo de pares na adaptação ao ensino superior (Almeida, 2007; Araújo et al., 2016). Em relação ao papel do contexto académico na adaptação ao Ensino Superior, os estudantes apontaram a importância da qualidade de ensino e do apoio disponibilizado pelos professores e pela própria instituição em si, fatores já apontados na literatura que sugere que a aprendizagem e o sucesso escolar dependem da qualidade dos professores, das estratégias de ensino, ou dos serviços e infraestruturas disponibilizadas pela instituição, entre outros (Almeida, 2007; Araújo, 2017). Por outro lado, os participantes referiram que as oportunidades de liderança contribuíram para o desenvolvimento de competências, bem como aproximá-los da instituição, favorecendo assim a sua adaptação. Com efeito, a participação e o envolvimento

em atividades extracurriculares, organizadas pela instituição ou em conjunto com a mesma, desempenham um papel importante na integração e desenvolvimento dos estudantes (Almeida et al., 2003; Cress et al., 2001; Denney, 2013; Komives et al., 2006). Finalmente, os estudantes apresentaram a descrição de fatores internos ou individuais positivos e/ou negativos, que os ajudam ou dificultam na sua adaptação. Estes fatores estão relacionados com as imagens pessoais acerca das suas capacidades e rendimento, isto é, o seu autoconceito, expectativas de realização e atribuições causais, fatores igualmente apontados pela investigação no domínio como influentes da adaptação (Almeida, 2007).

Através da análise das entrevistas realizadas, foi possível observar que a liderança pode surgir por eleição, por convite ou por iniciativa própria. A maior parte dos participantes foram convidados ou eleitos para os cargos de liderança, considerando que tal aconteceu devido às suas características e competências pessoais, observadas e reconhecidas pelos outros. Por exemplo, os participantes relatam que se adaptam facilmente às pessoas e situações, e conseguem comunicar com qualidade em qualquer situação, características que são comuns em líderes eficazes (Thompson, 2006). Os participantes assinalaram ainda a importância dos suportes sociais para a tomada de decisão na adoção do papel de líder. Contudo, dois participantes referem que a família não apoiou a sua decisão pelo exercício da liderança estudantil, o que poderá constituir-se como uma dificuldade na prática da sua liderança. Os estudos neste domínio mostram que a família tem uma influência significativa no desenvolvimento da liderança, modelando uma forte ética de trabalho, elevados padrões para o investimento educacional e tomada de responsabilidade (Brungardt, 1996).

Relativamente às experiências de liderança, alguns participantes referiram que um líder deve ser flexível, isto é, deve deixar que a equipa tenha poder de decisão e procurar ouvir e tentar atender a todos, bem como motivá-los. Estes líderes estudantis preferem, assim, um estilo de liderança transformacional, que motiva o grupo a trabalhar além das suas

próprias expectativas e inspira níveis mais elevados de otimismo e envolvimento. Estes líderes tenderão a ter uma visão positiva do seu grupo, recorrendo a insight intuitivo e às suas competências emocionais para o exercício da liderança (Bass, 1990; McClellan et al., 2017; Robbins & Judge, 2013; Van Vugt et al., 2008). De forma diferente, outros participantes consideram que, por vezes, um líder deve ser rígido e autoritário, uma vez que consideram que se forem demasiado flexíveis e deixarem as decisões nas mãos da equipa, as tarefas não se concretizarão da melhor forma. Neste caso, os estudantes estarão a aderir a um estilo autocrático, no qual o líder é centralizador e define os objetivos e método de trabalho dos seus seguidores, não deixando que participem nas decisões tomadas (Bass, 1990).

Como dificuldades na prática da liderança, os participantes referiram a gestão do tempo, o relacionamento com a equipa, o controlo da ansiedade e do stress, o egocentrismo, a resolução de conflitos, a negociação, a manutenção da motivação (própria e dos outros), e o confiar em todos. Algumas destas dificuldades tinham sido já apontadas pela literatura acerca da adaptação ao ensino superior, que refere que as dificuldades de adaptação ao ensino superior são manifestadas através de níveis superiores de stress, ansiedade, desinvestimento académico, e dificuldades nos relacionamentos, entre outros (Araújo, 2017; Araújo & Almeida, 2015; Cress et al., 2001). Contudo, as entrevistas realizadas apontaram no sentido da emergência de outras dificuldades, tais como a negociação de ideias próprias com as dos elementos do grupo ou a confiança interpessoal. Por outro lado, como competências na liderança foram referidas a comunicação, a empatia, a negociação, a proatividade, a motivação, o inspirar confiança, a organização, a resiliência, e a regulação emocional. A maior parte dos participantes referiu que as competências que possuem foram adquiridas através da observação de líderes próximos, tal como sugerido por Brungardt (1996), que refere que a família pode modelar competências como a capacidade de entender e lidar com

os outros (negociação), a necessidade de realização e confiança (inspirar confiança), a assertividade (comunicação), e a autoconfiança.

Na generalidade, os participantes consideram que têm as capacidades e competências necessárias para os seus cargos de liderança, considerando que apesar de poderem e terem de melhorar, são eficazes porque fazem tudo a que se comprometem e ultrapassam sempre os obstáculos que vão surgindo. Assim, estes participantes parecem demonstrar uma característica central ao exercício da liderança, isto é, a autoeficácia, que permite enfrentar os desafios, através de competências proativas, interpessoais e integradoras gerais (Wisner, 2011). Os participantes referiram ainda ser empáticos para com a equipa, na medida em que tentam compreender e colocar-se no lugar dos outros. A literatura sugere que líderes empáticos expressam genuinamente simpatia e são capazes de sentir as necessidades dos outros, ouvir os seus seguidores e ler, com eficácia, as reações dos outros, resultando em estilos de liderança mais eficazes (Sadri, 2012; Wang et al., 2016). Os participantes referiram ainda competências como a proatividade, a motivação para a realização e o planeamento. Com efeito, Geisinger et al. (2013) apontaram que líderes eficazes gerem de forma proativa as suas equipas, distribuem tarefas e fornecem ferramentas, conhecimento crítico e suporte técnico, incentivando a participação dos membros do seu grupo.

Vários estudantes apontaram ainda a influência de características como a resiliência, como sendo fundamentais na liderança, descrevendo que quando surgem obstáculos, tentam sempre ultrapassar os mesmos, criando alternativas e soluções de forma a alcançarem o objetivo sem nunca terem de desistir. Esta competência é relevante para enfrentar várias situações potenciadoras de stress diário e no envolvimento positivo nos desafios e riscos necessário ao exercício da liderança (Wisner, 2011). Os estudantes referem ainda utilizar algumas estratégias para lidar melhor com as dificuldades e motivar os membros da sua equipa. Estes resultados vão ao encontro da literatura que sugere que líderes eficazes utilizam

estratégias de coping mais adaptativas, tais como a regulação emocional e a capacidade de gerar explicações alternativas e influenciar os sentimentos dos seus seguidores (Harms & Credé, 2010; Sadri, 2012; Wang et al., 2016).

No que concerne à conciliação da liderança com os papéis acadêmicos, os estudantes descreveram dificuldades de gestão de tempo e o stress excessivo e cansaço devido às inúmeras tarefas a realizar. Estes resultados foram ao encontro do referido já anteriormente na literatura por Almeida et al. (2003) e Araújo et al. (2014), que sugerem que os estudantes enfrentam vários desafios na sua adaptação ao ensino superior, sendo uma delas as adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem. Com efeito, muito frequentemente os estudantes não conseguem gerir o seu tempo face à quantidade de tarefas e atividades a realizar, o que conduz a níveis superiores de stress (Almeida et al., 2002; Almeida, 2007; Araújo, 2017; Cole et al., 2009). Ao analisar as vantagens da conciliação entre o exercício de liderança e os restantes papéis académicos, os participantes responderam que esta conciliação os motivou a ser melhor, a ser mais organizados, que os preparou para o futuro profissional, e que os ajudou a aprender e melhorar competências. Por outro lado, a maioria dos estudantes referiu que consegue uma separação ou conciliação equilibrada entre o exercício da liderança e o seu papel de estudante no Ensino Superior. Estudos prévios sugerem que a liderança constitui um processo no qual os líderes obtêm uma compreensão de si mesmos e das suas experiências de vida, bem como sentimentos, necessidades, expectativas e valores pessoais (Jenkins, 2013; Shehane et al. 2012). Assim, o exercício da liderança por estes estudantes poderá estar a contribuir favoravelmente para o seu desenvolvimento pessoal e melhor adaptação ao contexto universitário. Com efeito, o ensino superior parece constituir um contexto para o desenvolvimento das competências de liderança, tendo um papel vital a desempenhar no desenvolvimento de futuros líderes (Cress

et al., 2001; Haber-Curran & Tillapaugh, 2017; Hancock, Dyk, & Jones, 2012; Jenkins, 2013; Posner & Brodsky, 1992).

Vantagens, Limitações e Implicações para o Futuro

O presente estudo apresenta um conjunto de vantagens ou pontos fortes. Face à escassez de estudos qualitativos no domínio, uma das vantagens deste estudo consiste na abordagem metodológica seguida, através de entrevistas, que permitiu que as questões fossem examinadas em detalhe e profundidade. Esta abordagem permitiu também que as perguntas pudessem ser orientadas e redirecionadas pela pesquisadora, sempre que necessário, no sentido da maior exploração dos temas. Os dados baseados na experiência humana que são obtidos são poderosos e inspiram confiança, dado o contacto direto com o participante na pesquisa. Assim, o método utilizado no presente estudo permitiu descobrir subtilezas e complexidades sobre os participantes e/ou temas que poderiam ter sido perdidos por pesquisas mais positivistas. Apesar de os dados não poderem ser generalizados, o conhecimento obtido pode ser transferido para outros estudos e domínios, contribuindo para um aumento de conhecimento acerca do fenómeno em estudo, nomeadamente o facto de este estudo ter contribuído para a criação de um guião de entrevista para analisar estas temáticas.

Ainda que se possam apontar as vantagens já descritas, o presente trabalho apresenta algumas limitações que devem ser assinaladas. As entrevistas realizadas foram agendadas e realizadas de acordo com a disponibilidade dos estudantes, em plena fase de pandemia COVID-19 e confinamento social. A experiência adversa de isolamento social e estudo à distância em situação de crise de saúde pública poderá ter influenciado algumas respostas por parte dos estudantes devido ao facto de se encontrarem sob um elevado nível de stress e potencialmente maior cansaço, também associado ao momento do ano letivo. Por outro lado, as entrevistas foram realizadas online, por videoconferência, o que poderá ter condicionado a

perceção de proximidade e empatia relacional, por parte dos participantes, no decurso da entrevista.

O presente estudo foi ainda limitado pela escassez de estudos qualitativos acerca da liderança estudantil, com aprofundamento nas experiências vivenciadas pelos estudantes. Esta limitação condicionou a preparação do estudo, bem como a interpretação dos seus resultados. Com efeito, a escassez de estudos qualitativos em Portugal sobre a liderança estudantil leva a que os resultados do presente estudo tenham sido comparados com resultados de estudos internacionais, onde a cultura estudantil e a organização do sistema de Ensino Superior é distinta. Assim, tendo em conta os resultados do presente estudo, no futuro seria pertinente alargar este domínio de investigação e desenvolver estudos qualitativos sobre a liderança estudantil, bem como o desenvolvimento de estudos acerca desta temática na população portuguesa.

Como sugestões para o futuro seria relevante entrevistar pais, professores e elementos da própria equipa na qual o/a estudante exerce a sua liderança para obter feedback acerca da liderança, bem como comparar perspetivas individuais acerca das experiências, comportamentos e atitudes dos/as líderes entrevistados. Seria interessante explorar características de personalidade destes estudantes líderes para perceber de que forma essas características influenciam os seus papéis de liderança, bem como os estilos de coping adotados por parte dos mesmos. Seria ainda importante explorar se a prática de outras atividades extracurriculares poderá dotar estes estudantes de maiores competências para a sua liderança. Finalmente, no estudo da adaptação de estudantes líderes, será ainda importante tomar em consideração as suas expectativas iniciais para o ensino superior, que se poderão avaliar de forma quantitativa, dado que estas também influenciam a sua adaptação.

No que respeita a intervenção junto destes públicos, seria pertinente o desenvolvimento de programas de liderança para estudantes, analisando-se a eficácia destes

programas e a transferência de competências adquiridas para outros contextos de vida, nomeadamente em momentos chave de carreira, como a transição para o mercado de trabalho. Seria ainda importante criar um documento orientador de boas práticas para a promoção do desenvolvimento da liderança em estudantes, contextualizado para o Ensino Superior português. É recomendado que as instituições se concentrem em oferecer programas que estimulem a liderança dos seus estudantes, considerando as preferências dos alunos e as características dos seus contextos (Allen & Hartman, 2009; Jenkins, 2013; Komives et al., 1998; Posner & Brodsky, 1992).

Conclusão

O Ensino Superior constitui um contexto para o desenvolvimento das competências de liderança e tem um papel vital a desempenhar no desenvolvimento de futuros líderes. O desenvolvimento da liderança aumenta a motivação dos estudantes para a responsabilidade cívica (Cresse et al., 2001; Komives et al., 2006), sentindo a necessidade de representarem a instituição e a si próprios. Os recursos universitários contribuem para os sistemas de crenças dos alunos em relação à liderança, através das interações e experiências com professores, funcionários, e grupo de pares (Smart et al., 2002; Thompson, 2006). No entanto, a maioria das instituições presta pouca atenção à promoção ativa da liderança nos estudantes, dificultando assim a sua própria missão, dado que as instituições de ensino superior, geralmente, querem preparar os estudantes para lidarem de forma proativa com as diversas circunstâncias da vida (Cresse et al., 2001).

O presente estudo mostrou que o exercício da liderança poderá apoiar e promover uma positiva adaptação dos estudantes ao contexto académico, potencialmente reduzindo a probabilidade de frustração e insucesso escolar. Assim, foi possível verificar que existe uma interação positiva entre a liderança e a adaptação ao Ensino Superior, na medida em que a participação dos estudantes nestas atividades desempenha um papel importante na adaptação,

integração e desenvolvimento dos mesmos (Almeida et al., 2003; Araújo & Almeida, 2015). Esta participação, com os suportes adequados da família, pares e da própria instituição, promove um aumento da autoestima, satisfação face à instituição, melhores indicadores de saúde emocional e física, e o desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança (Almeida et al., 2002; Cress, Astin, Zimmerman-Oster, & Burkhardt, 2001).

Em suma, o exercício da liderança em contextos de ensino superior parece estar associado a melhores indicadores de adaptação, no sentido em que os estudantes desenvolvem e adquirem competências, comprometem-se com a sua instituição de ensino e os grupos sociais com os quais interagem, adquirem uma melhor compreensão de si mesmos e valorizam as suas redes de suporte, nomeadamente a família, os amigos e o contexto académico. Desta forma recomenda-se no futuro o investimento não só no estudo da liderança estudantil, como também no apoio às instituições na construção de ambientes que favorecem a emergência da identidade e competências de liderança nos estudantes.

Referências

- Al-Jammal, K. (2015). Student leadership: Basic skills and appropriate activities. *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(13), 20-39.
- Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2009). Sources of learning in student leadership development programming. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 6-16. doi: 10.1002/jls.20119.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. doi: 10.17979/reipe.2017.4.2.3207.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, 1 (1), 13-32. doi: 10.19141/2447-5432.
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D. D. S., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20, 172-190.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi: 10.1016/0090-2616(90)90061-S.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brungardt, C. (1996). The making of leaders: A review of the research in leadership development and education. *Journal of Leadership studies, 3*(3), 81-95. doi: 10.1177/107179199700300309.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research, 141*, 55-69. doi: 10.1002/ir.286.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. California: Sage Publications.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development, 42*, 1, 15–27.
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Sarris, A., Strelan, P., & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 6*(1), 11-26.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of student's transition to the first year at university. *Psychologica Belgica, 58*(1), 67. doi: 10.5334/pb.409.
- Denney, L. (2013). Student leadership development: A focus on experiential leadership orientation within higher education. *Taylor University, 1-47*.
- Dugan, J. P. (2011). Research on college student leadership development. In S. R. Komives., J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, & Associates (Eds.), *The handbook for student leadership development* (pp. 59-84). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Geisinger, K. F., Bracken, B. A., Carlson, J. F., Hansen, J. I. C., Kuncel, N. R., Reise, S. P., & Rodriguez, M. C. (2013). *APA Handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology*. American Psychological Association. doi: 10.1037/14047-000
- Gil, S., Deaño, M., Rodríguez, Á., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 21*(1), 125-136.
- Haber-Curran, P., & Tillapaugh, D. (2017). Gender and student leadership: A critical examination. *New Directions for Student Leadership, 154*, 11-22. doi: 10.1002/yd.20236.
- Hancock, D., Dyk, P. H., & Jones, K. (2012). Adolescent involvement in extracurricular activities: Influences on leadership skills. *Journal of Leadership Education, 11*(1). doi: 10.12806/V11/I1/RF5.
- Harms, P. D., & Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(1), 5-17. doi: 10.1177/1548051809350894.
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003.
- Ingleton, T. (2013). College student leadership development: Transformational leadership as a theoretical foundation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3*(7), 219. doi: 10.6007/IJARBSS/3-i7/28.

- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100–2125. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x.
- Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal of Leadership Studies, 6*(4), 48-62. doi: 10.1002/jls.21266.
- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development, 47*(4), 401-418. doi: 10.1353/csd.2006.0048.
- Komives, S., Lucas, N. & McMahon, T. (1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 347.
- Marcketti, S. B., Arendt, S. W., & Shelley, M. C. (2011). Leadership in action: Student leadership development in an event management course. *Leadership & Organization Development Journal, 32*(2), 170-189. doi: 10.1108/01437731111112999.
- McClellan, J., Levitt, K., & DiClementi, G. (2017). Emotional intelligence and positive organizational leadership: A conceptual model for positive emotional influence. *Journal of Behavioral and Applied Management, 17*(3), 26-26. doi: 10.21818/jbam.17.3.2.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? - The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies, 3*(1), 50-62. doi: 10.5539/hes.v3n1p50.
- Posner, B. Z., & Brodsky, B. (1992). A leadership development instrument for college students. *Journal of College Student Development, 33*, 231-37. doi: 10.1353/csd.2004.0051.

- Reche, M. P. C., Díaz, I. A., & Sánchez, F. R. (2013). Perceptions of student leadership in the university context - The case of the students' union in the university of Sheffield (United Kingdom). *Open Journal of Leadership*, 2(03), 68-72. doi: 10.4236/ojl.2013.23009.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organisational behavior* (15th edition). Boston: Pearson.
- Rosch, D. M., & Caza, A. (2012). The durable effects of short-term programs on student leadership development. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 28-48. doi: 10.12806/V11/I1/RF2.
- Sadri, G. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535-548. doi: 10.1177/009102601204100308.
- Shehane, M. R., Sturtevant, K. A., Moore, L. L., & Dooley, K. E. (2012). First-year student perceptions related to leadership awareness and influences. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 140-156. doi: 10.12806/V11/I1/RF8.
- Smart, J. C., Ethington, C. A., Riggs, R. O., & Thompson, M. D. (2002). Influences of institutional expenditure patterns on the development of students' leadership competencies. *Research in Higher Education*, 43(1), 115-132. doi: 10.1023/A:1013074218134.
- Thompson, M. D. (2006). Student leadership process development: An assessment of contributing college resources. *Journal of College Student Development*, 47(3), 343-350. doi: 10.1353/csd.2006.0035.
- Van Vugt, M., Johnson, D. D., Kaiser, R., & O'Gorman, R. I. C. K. (2008). Evolution and the social psychology of leadership: The mismatch hypothesis. *Leadership at the Crossroads*, 1, 262-282.

Wang, Y., Xie, G., & Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *44*(5), 853-864. doi: 10.2224/sbp.2016.44.5.853.

Wisner, M. D. (2011). Psychological strengths as predictors of effective student leadership. *Christian Higher Education*, *10*(3-4), 353-375. doi: 10.1080/15363759.2011.576223.

ANEXOS

Anexo 1. Guião de Entrevista

Adaptação ao ensino superior, história académica e contexto para a liderança:

- 1) Como foi a tua transição para o ensino superior? Tinhas expetativas iniciais? Como te sentiste? Sentiste que tiveste apoio?
- 2) Em que momento académico surgiu a experiência de seres líder? Como é que foi, o que sentiste, o que te diziam?

Expetativas, atributos e/ou competências e autoperceção como líder:

- 3) Quais são as causas pelas quais achas que foste escolhido/a como representante/líder?
- 4) Que características achas que tens que te ajudam a ser líder? E que características achas que tens que te dificultam o papel de liderança? (e.g., levar avante os teus projetos)
- 5) Durante a tua experiência de líder, tiveste/tens em consideração as opiniões e sugestões dos teus colegas? Em que aspeto achas que isso contribuiu para a tua experiência como líder?
- 6) Na tua opinião, qual a chave para desenvolver uma liderança bem-sucedida?

Prática da liderança, estratégias de coping e gestão pessoal-emocional:

- 7) Alguém te ensinou a ser líder? Inspiraste-te/inspiras-te em alguém para a tua liderança? Tens algum modelo que tu olhes, mesmo no passado, com quem te identifiques? Se sim, conta-me então uma história que o/a caracterize.
- 8) Achas que é possível aprender-se a ser líder? Achas que na universidade podia-se ensinar coisas que ajudem a desenvolver uma boa liderança? Que conteúdos

consideras que seria necessário “treinar” para melhorar a prática da liderança de maneira eficiente? Achas que as universidades, ou até as escolas, deviam obrigar os alunos/as a passar por uma experiência de liderança? Achas que teria um bom resultado?

- 9) Tu, como líder, o que fazes? Que tarefas fazes? Tens experiência de quanto tempo? O que tens feito como líder? No teu estilo de liderança és uma pessoa que vais à frente e levas os outros contigo, ou por outro lado, juntas 3 ou 4 pessoas e segues mais com esses? Queres-me dar um exemplo para eu perceber um bocadinho melhor como fazes?
- 10) Quais são as principais dificuldades que tu sentes na tua liderança (e.g., conflitos com professores, com colegas)? Como tentas resolver?

Importância da liderança para o/a estudante durante a sua prática e após o ensino superior:

- 11) Qual foi a experiência que te trouxe mais satisfação como representante e qual foi a maior decepção? Porquê?
- 12) Alguma vez te arrependeste de ter assumido este cargo?
- 13) O facto de seres líder ajudou-te mais na tua adaptação ao ensino superior ou dificultou? Achas que o facto de seres líder influenciou o teu sucesso como estudante na universidade? O facto de seres líder motivou-te a seres mais responsável como estudante na universidade ou, por outro lado, achas que te dificultou a vida?
- 14) Achas que o facto de seres líder atualmente vai ser bom para ti no teu futuro profissional? Achas que vai ser bom para a tua carreira?
- 15) Que conselhos darias a estudantes que estão a começar a pensar em assumir este tipo de funções ou papéis?

Anexo 2. Tabelas de Resultados

Tabela 1.

Análise Temática das Expectativas Iniciais para o Ensino Superior

Tema	Excerto
Expetativas frustradas	<p>“(…) ia na ideia que ia ser bom, exigente (…) só 10% do curso é que é bom (…) esperava mais (…)” (E6)</p> <p>“(…) achava que ia adorar o curso e hoje apenas gostei (…) estava à espera de mais, mais intervenções com o mercado de trabalho (…)” (E9).</p>
Expetativas positivas	<p>“(…) ia pessimista, achava que não ia ter apoio, ajuda (…) mas não correspondeu (…) consegui adaptar-me perfeitamente (…)” (E1)</p> <p>“(…) consegui ter boas notas, estudar, viver a parte académica (…) as expetativas excederam pela positiva (…)” (E3)</p> <p>“(…) achei que ia ser melhor fase da minha vida e confirmou-se (…) aliás, excedeu as expetativas pela positiva (…)” (E5)</p> <p>“(…) não sabia o que esperava, como ia ser, nada (…) não me quis preocupar, mas surpreendeu-me pela positiva (…)” (E7)</p> <p>“(…) tinha medo de não me conseguir adaptar, conhecer ninguém, falar (…) mas adaptei-me perfeitamente, surpreendeu pela positiva (…)” (E8)</p> <p>“(…) correspondeu àquilo que eu esperava (…)” (E10)</p> <p>“(…) não criei expetativas por causa das últimas más experiências (…) no entanto adorei e estou a adorar a universidade (…)” (E11)</p>

Tabela 2.

Análise Temática dos Suportes e Barreiras na Adaptação ao Ensino Superior

Tema	Excerto
Apoio das redes sociais de suporte	<p>“Tive apoio dos amigos, dos meus colegas, do meu treinador (…) tive apoio da família (…) ficava mais confiante, foi importante,</p>

fundamental, motivador (...) fazia-me sentir que tinha de continuar, que estava bem e a ser apoiada (...)" (E1)

"Tive sempre apoio dos amigos e da família, o que foi fundamental, fazia-me sentir muito melhor e mais confiante (...)" (E3)

"Tive sempre o apoio da família (...) foi essencial, crucial para eu continuar" (E4)

"Tive sempre bastante apoio da família e dos amigos, que foi crucial para esta adaptação e para fazer coisas que gostava (...)" (E5)

"Senti sempre grande apoio dos meus pais, dos meus amigos (...) é fundamental, faz-me sentir realmente feliz" (E8)

"(...) tive apoio do meu pai, e senti que ele era a única pessoa de quem eu de facto precisava de apoio, foi ele que me deu força (...)" (E9)

"(...) tive sempre, mas sempre bastante apoio dos meus amigos (...) foi muito, muito bom (...)" (E10)

"(...) tive muito apoio da minha família, dos amigos (...) é fundamental ter este apoio para poder distrair-me com eles, partilhar com eles e avançar (...)" (E11)

Apoio do contexto académico

"(...) estava satisfeita, bem, super feliz porque gostava do curso que escolhi e dos professores (...)" (E1)

"(...) gostei, as pessoas, os professores que também procuravam proximidade connosco (...)" (E8)

"(...) gostei imenso do curso, dos professores (...) fiquei emocionado, calmo, porque finalmente encontrei uma universidade que gosto" (E11)

"Gostei do método de ensino porque também gostei do curso, é bom estudar o que gostamos" (E10)

"Os professores preocuparam-se, ajudaram e apoiaram desde o início (...)" (E3)

"(...) é muito bom a faculdade dar a oportunidade de fazer parte de órgãos associativos (...) aprendemos imenso e adaptamo-nos não só ao ambiente académico e às pessoas, como também à própria instituição (...)" (E5)

Suportes internos/individuais	<p>“Fui sempre bastante aberto, bastante sociável, geri as minhas emoções (...)” (E5)</p> <p>“Alinhei em tudo, criei abertura para experienciar tudo para também conhecer as pessoas, a instituição, integrar-me (...)” (E7)</p>
Falta de apoio das redes sociais de suporte	<p>“Não tive apoio emocional da família (...), dos amigos, nem do meu namorado da altura e sentir que não tinha apoio foi complicado (...)” (E2)</p> <p>“Não senti que tivesse apoio por parte da família, dos amigos, ninguém, tive de resolver tudo sozinho (...)” (E6)</p> <p>“Não senti que tivesse apoio nem dos amigos nem da família (...) teria sido importante porque é sempre bom saber que tenho onde cair, que tenho apoio (...)” (E7)</p>
Falta de Apoio do Contexto Académico	<p>“Não tinha ajuda nem quem fosse a explicar as coisas, nem de colegas nem de professores (...) foi o ano em que abriu o curso na universidade” (E2)</p> <p>“Satisfação com a universidade é 0, não me identifico com o contexto, com as pessoas, com o método de ensino e por isso nunca me adaptei” (E6)</p> <p>“Não tens ninguém a explicar como se faz as coisas, mesmo dos professores, estava à espera que apoiassem mais (...) foi esta a dificuldade, a adaptação à exigência académica, senti-me desamparada (...)” (E9)</p>
Barreiras Internas/Individuais	<p>“(...) foi complicado o facto de ser tudo novidade, a gestão de tempo e emocional (...)” (E1)</p> <p>“Nervosismo inicial de se ia ser boa para o curso ou não” (E3)</p> <p>“Senti-me inseguro (...) vinha de um ambiente demasiado relaxado (...)” (E6)</p> <p>“(...) se não gostar da universidade, desisto, não tem problema” (E11)</p>

Tabela 3.

Análise Temática da Decisão pela Liderança

Tema	Subtema	Excerto
Como surgiu	Eleição	“(…) na segunda semana de aulas os meus colegas elegeram-me para representante de turma (…)” (E1) “(…) os meus colegas nomearam-me como representante de turma (…)” (E8)
	Convite	“(…) convidaram-me logo no 1º ano para pertencer ao núcleo de estudantes (… eu aceitei (…)” (E1) “(…) vieram ter comigo e convidaram-me porque eu já estava referenciada pela lista anterior (…)” (E2) “(…) um foi convite de uma amiga que precisava de ajuda para criar a associação (… a outra foi convite porque já tinha ajudado no ano anterior (…)” (E3) “(…) tanto o núcleo como a associação foram por convite (… viram o que eu já tinha feito antes (…)” (E5) “(…) convite pela presidente que me observou na praxe e gostou (…)” (E6) “(…) os professores meio que me convidaram para me candidatar para presidente e eu assim o fiz (…)” (E8) “(…) um amigo meu convidou-me a candidatar com ele ao Núcleo de Estudantes de (…)” (E9); “(…) os professores convidaram-me a candidatar e eu achei uma oportunidade muito boa (…)” (E10)
	Iniciativa Própria	“(…) estive nestes cargos desde os 14 anos e então sempre procurei estas iniciativas e fazer parte delas (…)” (E1) “(…) fui por eu querer (… fui eu que me quis candidatar à presidência (…)” (E4)

**Suportes
Sociais**

“(...) fui eu que me candidatei (...) fui eu que procurei estes cargos porque sempre procurei estar em cargos de liderança (...)” (E7);

“(...) fui eu que quis ir para a empresa júnior (...) candidatei-me (...)” (E9)

“(...) fui eu que quis ir para aprender e também representar e dar a minha voz (...)” (E11)

“(...) as pessoas à minha volta diziam que ia ser bom para mim, para o meu desenvolvimento (...) ia ser vantajoso (...)” (E1)

“(...) as pessoas ficaram contentes por mim (...) por ser uma experiência única e boa para mim (...)” (E2)

“(...) amigos percebiam mais a importância destas coisas (...) amigos e família achavam que estava bem para os cargos (...) incentivavam-me a ir (...)” (E3)

“(...) a família não percebe realmente a importância do que estamos a fazer (...)” (E3)

“(...) os amigos sempre foram uma motivação para mim sempre (...) davam apoio, diziam para ir e continuar (...)” (E4)

“(...) a minha mãe não gostou quando soube porque achava que eu me ia perder nos estudos (...) não compreendia que era bom para mim e para o meu futuro (...)” (E4)

“(...) os familiares e amigos ficaram muito contentes e incentivaram-me (...) partilhei a alegria com eles (...)” (E5)

“(...) as pessoas à minha volta deram-me os parabéns, diziam que devia fazer aquilo (...) estavam solidários comigo, encorajavam-me (...)” (E7)

“(...) as pessoas ficavam contentes por mim, incentivavam-me e motivavam-me a fazer (...) não me deixavam desanimar (...)” (E8)

“(...) diziam que fazia sentido, que era um desafio, uma experiência, que ia gostar (...) convenciam-me, motivavam-me, davam-me força (...)” (E9)

“(…) as pessoas diziam que ia ser bom para mim, que eu ia gostar (…) que eu devia ir e fazer (…)” (E10)

“(…) as pessoas à minha volta diziam-me que eu fazia bem e que era bom para mim (…) que tinha jeito (…)” (E11)

Tabela 4.

Análise Temática das Experiências de Liderança

Tema	Subtema	Excerto
Estilos de liderança	Flexível	“(…) sou bastante flexível, às vezes demais até, mas acho que é assim que um líder deve ser (…)” (E1)
		“(…) sim, sou flexível (…) é o que faz mais sentido” (E2)
		“(…) sou bastante flexível (…) maioritariamente até o melhor para a equipa” (E3)
		“(…) considero-me flexível (…) dou oportunidade às pessoas de serem elas a gerirem-se (…)” (E4)
		“(…) sou demasiado flexível (…) aproveitam-se de mim (…) mas também sei que um líder ganha mais assim, deve ser assim (…)” (E5)
		“(…) sou flexível porque nem sequer gosto de conflitos (…)” (E6)
		“(…) sou flexível, acho que é assim que um líder deve ser, mas acho que a equipa aproveita-se desta flexibilidade (…)” (E8)
		“(…) sou flexível demais (…) às vezes acabo por ter de ser a fazer coisas que nem são da minha responsabilidade (…)” (E9)
		“(…) sou bastante flexível (…) o papel de líder assim o exige (…)” (E10)
		“(…) sou muito flexível (…) deixo as pessoas à vontade (…)” (E11)
	Rígido e autoritário	“(…) acho que por vezes também devemos ser rígidos e autoritários senão as pessoas aproveitam-se de nós (…) eu tenho dificuldade a fazer isso (…)” (E1)

		<p>“(...) eu gostava de dizer que sou flexível mas tenho consciência que sou mais rígido e autoritário mas também por ter de ser (...) se os deixar andar eles não fazem as coisas e acabo por ter de ser eu a fazer (...)” (E7)</p> <p>“(...) sou flexível demais e abusam (...) tenho dificuldade em ser firme (...)” (E8)</p> <p>“(...) o meu problema é ser demasiado flexível (...) não sou tão rígido quanto deveria ser (...)” (E11)</p>
Dificuldades na liderança	Gestão do tempo	<p>“(...) difícil a gestão do tempo, estou sempre a adiar fazer as coisas (...) isso dificulta (...) procrastino muito (...)” (E3)</p> <p>“(...) a gestão do tempo causou-me muita pressão, era difícil (...)” (E5)</p> <p>“(...) difícil a gestão do tempo ao início, foi complicado (...)” (E6)</p> <p>“(...) não faço bem a gestão do tempo e depois fico ansiosa (...)” (E9)</p> <p>“(...) procrastino muito e então torna-se difícil a gestão do tempo (...)” (E11)</p>
	Relacionamento com a Equipa	<p>“(...) sou flexível demais (...) as pessoas aproveitam-se de mim, ficam muito dependentes de mim (...) sabem que se não fizerem que eu faço (...) torna-se complicado (...)” (E5)</p> <p>“Dou demasiado o braço a torcer (...) deixo que passem por cima de mim para não criar conflitos (...)” (E6)</p> <p>“(...) sou flexível demais e abusam (...) tenho dificuldade em ser firme (...)” (E8)</p> <p>“(...) o meu problema é ser demasiado flexível (...) não sou tão rígido quanto deveria ser (...)” (E11)</p>
	Controlar a Ansiedade e o Stress	<p>“(...) sou muito ansiosa, nervosa (...) antecipo muito as coisas (...) é muito difícil controlar isso (...)” (E3)</p> <p>“(...) a ansiedade para mim é complicada, apesar de tentar esconder (...)” (E4)</p>

“(...) não consigo controlar a ansiedade e o stress (...) só passa quando as coisas já estão feitas (...)” (E5)

“(...) antecipo muito as coisas e isso causa-me ansiedade e nervosismo (...) não transpareço, mas causa desconforto (...)” (E8)

“(...) sou muito nervosa e stressada e é muito difícil controlar isto (...)” (E9)

**Egocentris
mo**

“Batalho pelas coisas que acredito e que acho que estão bem mesmo que os outros me deem um não ou vão contra isso (...) em tudo sou assim, até nas equipas (...)” (E2)

“(...) sou muito egocêntrico (...) a minha visão é o mais correto independentemente da opinião dos outros (...)” (E7)

“Não consigo ser persuasivo o suficiente para que os outros percebam que a minha ideia é um bom caminho, que é a melhor opção independentemente do que digam (...)” (E10)

**Resolução
de
Conflitos**

“(...) difícil a resolução de conflitos, ter de ser eu a mediar as coisas (...) porque fico stressada, nervosa (...) gosto de paz, de harmonia (...)” (E1)

“Raramente consigo resolver conflitos na hora (...) no momento tenho de berrar, de libertar (...) depois quando me acalmar resolvo” (E3)

“(...) não gosto de conflitos e para mim é difícil resolvê-los no sentido em não são comigo, mas tenho de ser sempre eu a comunicar entre as pessoas porque elas entre elas não conseguem fazê-lo (...)” (E5)

“(...) difícil as personalidades distintas porque geram conflitos e esses eu tenho dificuldade de resolver (...) cada um rema para o seu lado (...)” (E6)

“(...) detesto conflitos e para mim sempre foi difícil a resolução (...) não sabia como resolver (...)” (E7)

“(...) detesto mesquinhas que geram conflitos, é difícil resolver isto (...) muito difícil a resolução de conflitos (...)” (E8)

		“(…) é difícil resolver conflitos quando as pessoas não sabem comunicar (…) nessas situações não sei (…)” (E11)
	Negociação	“(…) a imparcialidade para mim é uma enorme dificuldade (…) tenho dificuldade em atender a todos por questões de afinidade (…) pôr de parte a amizade e tomar a decisão igual para todos (…)” (E1). “(…) é difícil ouvir e chegar a todos, à opinião de cada um (…)” (E1) “(…) é difícil conseguir ouvir e atender ao que todos querem (…) manter tudo em uníssono (…)” (E2)
	Motivar e manter interessado quem não quer	“(…) é muito difícil cativar todas as pessoas que queremos (…)” (E2) “(…) é difícil lidar com quem não quer saber (…) teres de obrigar a ir e fazer as coisas (…)” (E3) “(…) é muito difícil manter as pessoas interessadas e motivadas (…)” (E10) “(…) é complicado e difícil motivar quem não tem motivação nem interesse (…)” (E11)
	Confiar em todos	“Primeiro apalpo terreno com as pessoas que conheço melhor e confio mais porque há pessoas que não confio tanto e podem gerar conflitos desnecessários (…)” (E5) “(…) apoio-me mais em quem confio mais (…) não esqueço o resto, mas é difícil pôr a trabalhar pessoas em quem não confio” (E6) “(…) não confio na equipa toda (…) há momentos que antes de levar a decisão ao grupo todo, converso primeiro com as pessoas que mais confio (…)” (E11)
Competências na Liderança	Comunicação	“(…) chego facilmente às pessoas, consigo falar com qualquer pessoa sem problema (…)” (E1)

“(...) sou bastante assertiva (...) ouço sempre a opinião de todos (...)” (E2)

“(...) tenho uma boa comunicação, um bom discurso, consigo chegar bem às pessoas (...) vejo muito o ponto de vista dos outros (...)” (E3)

“(...) tenho uma boa capacidade de comunicação (...) adapto-me a qualquer pessoa (...)” (E4)

“(...) uso sempre uma boa comunicação (...) ouço sempre as outras partes, sempre (...) converso sempre com todos (...)” (E5)

“(...) tenho uma excelente capacidade de comunicação (...) consigo fazer com que as pessoas fiquem com a atenção em mim (...)” (E6)

“(...) ouço sempre os outros e tento comunicar sempre da melhor forma (...) sou bom a comunicar com os outros (...)” (E7)

“(...) sou comunicativa (...) escuto e ouço sempre o lado dos outros (...)” (E8)

“(...) utilizo uma boa comunicação (...) ouço o lado e a opinião de toda a gente antes de qualquer decisão (...)” (E9)

“(...) tenho uma boa capacidade de comunicação e ouço sempre a opinião da equipa (...) faz parte (...)” (E10)

“(...) consigo falar bem e fazer com que os outros me ouçam (...)” (E11)

Empatia

“(...) atendo muito ao que os outros querem e dizem (...)” (E1)

“(...) sou empático (...) tento sempre ver e colocar-me no lugar das outras pessoas (...) percebê-las (...)” (E5)

“(...) uma coisa que faço sempre é tentar perceber as pessoas, o lado delas (...)” (E7)

“(...) eu escuto, ouço, e tento sempre compreender o lado dos outros (...)” (E8)

“(...) tenho a capacidade conseguir compreender muito bem os outros (...)” (E9)

“(...) sou empático (...) compreendo os outros (...)” (E11)

Resolução de conflitos “(...) crio sempre soluções e alternativas para todos (...) juntos chegarmos a um consenso (...)” (E1)

“(...) debate sempre sobre o assunto com todos (...) tento resolvê-lo (...)” (E2)

“(...) converso sempre com todos (...) divido e delego as coisas em conjunto com eles (...) resolvo os conflitos e apaziguo (...) procuro a melhor solução para todos (...)” (E5)

“(...) tento sempre arranjar um meio termo que agrade a toda a gente (...)” (E6)

“(...) procuro perceber quais os problemas e como resolver (...) arranjar uma forma de todos estarem bem com a decisão (...)” (E8)

“(...) tento sempre arranjar soluções, alternativas, recursos necessários (...) toda a equipa tem de concordar com as coisas (...)” (E10)

Proatividade de “(...) trabalho muito (...) procuro fazer coisas (...)” (E3)

“(...) estou sempre a querer fazer coisas, a procurar fazê-las (...) tenho muita proatividade em mim (...)” (E4)

“(...) tenho iniciativa (...) muita vontade de fazer e sugerir coisas (...) costumo ser quem dá o pontapé de partida (...)” (E5)

“(...) sou muito proativo (...) tenho muita iniciativa (...) eu não fico à espera, eu faço as coisas acontecerem (...)” (E6)

“(...) estou sempre a pensar em coisas que se possam fazer para sugerir e fazer (...) sou assim, não consigo esperar que as coisas apenas surjam (...)” (E8)

“(...) sou uma pessoa bastante dinâmica (...) eu procuro antes de qualquer pessoa fazer as coisas (...)” (E10)

Motivação “(...) motivo a equipa porque acho isso importante, mas também gosto de ser motivada (...)” (E3)

“(...) sou altamente motivador e altamente motivado, completamente (...) gosto de motivar os outros e trabalho para isso e, inclusive, motivo-me diariamente a mim próprio (...)” (E5)

“(...) tento sempre motivar as pessoas para que as coisas corram da melhor forma possível (...)” (E7)

“(...) motivo e impulsiono os outros (...)” (E8)

“(...) tenho o dom de motivar (...) sou mais motivador do que motivado (...)” (E11)

Inspirar Confiança

“(...) sinto que sou uma pessoa credível porque cumprio tudo o que estabeleço (...)” (E3)

“(...) sou credível e inspiro confiança aos outros porque quando decido uma coisa, levo até ao fim (...)” (E4)

“(...) as pessoas podem confiar e acreditar em mim (...) sabem que quando me proponho a algo, que concretizo (...)” (E5)

“(...) sou uma pessoa confiável, credível e persistente (...) levo sempre as coisas até ao fim” (E6)

“(...) sou muito persistente e transmito confiança aos outros (...) quero fazer, comprometo-me a fazer, vou e faço (...)” (E7)

“(...) assumo que vou fazer, vou e faço (...) isso faz com que tenham confiança em mim, dá-me credibilidade e confiança (...)” (E8)

“(...) levo sempre as coisas até ao fim (...) confiam em mim (...)” (E9)

“(...) estabeleço compromissos e levo até ao fim (...) assim, transmito confiança e, também, credibilidade (...)” (E10)

Organizaçã o

“(...) sou bastante organizada, bastante metódica (...) quero tudo direitinho (...)” (E2)

“(...) sou muito organizada (...) divido o meu tempo mediante as coisas todas que tenho para fazer (...)” (E3)

“(...) sou muito metódico, organizado (...) é essencial para conseguir fazer tudo (...)” (E5)

“(...) sou organizada e responsável (...) faço sempre tudo direito e a tempo e horas (...)” (E8)

“(...) sou muito organizada (...) nem sequer consigo trabalhar sem o ser (...) seja no que for (...)” (E9)

Resiliência

“(...) sou resiliente (...) não deixo que os contratempos influenciem (...) dou a volta por cima (...)” (E4)

“(...) sou bastante resiliente (...) adapto-me bem às circunstâncias e ultrapasso-as (...)” (E5)

“(...) sou resiliente e consigo superar sempre tudo o que me acontece direta ou indiretamente (...) tem de ser assim (...)” (E6)

Imparcialidade

“(...) sou neutra, não tomo partido nenhum (...) a mensagem é igual quer goste ou não de alguém (...)” (E1)

“(...) sei distinguir as coisas, não posso tomar partidos de ninguém (...) tenho de olhar para a opinião de todos de igual forma (...)” (E2)

“(...) sou super-imparcial, ponho sempre as amizades e proximidades de lado (...)” (E3)

“(...) sou completamente imparcial e por isso é que as pessoas também confiam em mim (...)” (E5)

“(...) eu trabalho para o objetivo do grupo e não para os meus interesses ou os dos outros (...)” (E6)

“(...) não olho para os meus interesses nunca, nem para os das pessoas mais chegadas (...) sou imparcial, olho para todos igual (...)” (E8)

“(...) sou completamente neutra e imparcial (...) tenho amigos dentro das equipas e eles sabem que não adianta porque vou olhar sempre para todos de igual forma ali dentro (...)” (E9)

“(...) sou imparcial (...) tenho de ser dentro de um grupo (...)” (E11)

Regulação Emocional	<p>“(…) não mostro emoções negativas quando algo está mau (…)</p> <p>tento apaziguar a situação e mostrar um sorriso” (E1)</p> <p>“(…) sou uma pessoa estável (…)</p> <p>consigo gerir bem o que estou a sentir e não demonstrar aos outros, principalmente quando é algo negativo (…)</p> <p>”(E2).</p>
----------------------------	--

Tabela 5.

Análise Temática da Conciliação da Liderança com os Papéis Académicos

Tema	Subtema	Excerto
Dificuldades	Gestão de tempo	“(…) às vezes pensei em desistir do cargo de liderança por uma questão de tempo (…)
		“não tinha tanto tempo quanto necessitava para o estudo (…)”(E2)
		“(…) prejudicou-me às vezes (…)
		“tinha muito stress (…)
		“era muita coisa para lidar e pouco tempo (…)”(E7)
		“(…) há momentos em que é difícil lidar (…)
		“por causa do stress excessivo e do cansaço (…)
		“aconteceu-me muitas vezes isso (…)”(E4)
Vantagens da liderança como estudante	Motivação	“(…) motivou a ser melhor como estudante porque também tinha os olhos postos em mim (…)”(E1)
		“(…) motivou (…)
		“eu queria ser melhor ainda nos estudos (…)”(E2)
		“(…) motivou, sem dúvida (…)
		“o facto de ter os olhos postos em mim (…)
		“eu tinha de ser um exemplo também como estudante (…)”(E4)
		“(…) motivou-me, totalmente (…)
		“estava a dar a cara por órgãos que tinham muito peso, não havia espaço para erros estúpidos (…)”(E5)
		“(…) motivou-me como estudante (…)
		“tinha de ser bom em ambos (…)”(E6)

“(…) motivou porque senti maior ligação à instituição e ao dever de a representar bem (…) tinha de mostrar ser bom, nos dois, complementavam-se (…)” (E7)

“(…) motivou (…) tinha de aguentar os dois lados, ser bom em ambos, dar o meu melhor (…)” (E8)

“(…) motivou a ser melhor tanto num lado como no outro (…)” (E9)

“(…) motivou a continuar o meu caminho, a ser eu próprio (…) não desistir dos meus objetivos (…)” (E10)

“(…) motivou-me no sentido em que eu queria ser bom em tudo (…)” (E11)

Organização

“(…) ajudou-me a organizar ainda melhor o meu tempo (…)” (E1)

“(…) tinha menos tempo e então obrigou-me a organizar melhor (…) tinha de fazer o tempo render (…)” (E2)

“(…) ajudou-me bastante a gerir melhor o meu tempo (…)” (E3)

Apoio ao desenvolvimento e adaptação de carreira

“(…) vai ajudar caso eu precise de dar tarefas ou funções a alguém que esteja ao meu encargo (…) ajudar caso precise de dizer a um cliente que algo está mal, mas que vou apresentar alternativas para ficar bem (…)” (E1)

“(…) aprendi soft skills (…) não sei o que me espera no futuro e é sempre bom aprender mais (…) é sempre bom deparares-te com desafios e conseguires superar (…)” (E2)

“(…) deu-me soft skills que eu antes não tinha e que me prepararam mais para o lado do profissionalismo (…)” (E3)

“(…) ganhei outro tipo de resiliência (…) mais carisma (…) preparou-me de todas as formas para o mundo do trabalho (…)” (E4)

“(…) preparou-me para o meu futuro profissional (…) adquiri muitas competências, bagagem, conhecimento, soft skills (…)” (E5)

“(…) o facto de ter estado em todas as posições e não só na de líder, preparou-me muito para o mercado de trabalho (…)” (E6)

“(…) enriqueceu-me como pessoa, ajudou-me a crescer (…)
preparou-me para o que poderá vir (…)” (E7)

“(…) ajudou-me a construir enquanto pessoa (…)
perceber quais são as minhas competências e limar arestas (…)
vai abrir-me imensas portas (…)” (E8)

“(…) no mundo do trabalho já não vai ser novidade o trabalhar
em equipa (…)
vai ser fácil (…)” (E9)

“(…) contribuiu muito para o meu futuro profissional (…)
já vou poder mostrar que tenho competências e que as apliquei
(…)” (E10)

“(…) desenvolvi habilidades que me vão ajudar no futuro (…)
vão olhar para mim e ver um líder (…)
vou aprender muito, mas já estou muito preparado também (…)” (E11)

**Aprender e
melhorar
competências**

“(…) ao longo destes papéis desenvolvi as minhas
competências e soft skills (…)
quer profissional, quer académica, quer familiar, quer social, tudo (…)” (E1)

“(…) melhorei a minha comunicação (…)
o trabalho em equipa (…)
aprendi a organizar melhor o meu tempo (…)” (E2)

“(…) melhorou-me e fez-me aprender mais para o mundo do
trabalho (…)” (E3)

“(…) aprendi a não ser tão crítico e melhorei a minha
capacidade de comunicação (…)
aprendi a desenvolver outras competências (…)” (E4)

“(…) ajudou-me a lidar melhor com as situações e com mais
facilidade (…)” (E5)

“(…) aprendi a motivar mais os outros (…)
melhorei o meu sentimento de segurança no que estou e vou fazer (…)” (E6)

“(…) desenvolvi competências e aprendi outras (…)
conheci-me melhor (…)
ganhei experiência para lidar com todas as situações (…)” (E7)

**Separação e
conciliação
de papéis**

“(...) aprendi muito a nível pessoal (...) ajudou-me a melhorar a minha autoestima pelas capacidades que fui aprendendo e melhorando (...)” (E8)

“(...) aprendi muitas competências, mas também melhorei competências que nem sabia que tinha e outras pessoas me fizeram ver que tinha (...)” (E9)

“(...) as capacidades eu já tinha, mas aprendi a melhorar muitas delas (...)” (E10)

“(...) melhorei capacidades, desenvolvi algumas (...) superei mais facilmente desafios (...)” (E11)

“(...) consigo separar a vida pessoal da profissional (...) não misturo as coisas nem deixo que interfira (...)” (E2)

“(...) como estudante não fez nada, não influenciou em nada (...) melhorou a nível de passar para o mercado de trabalho (...)” (E3)

“(...) os meus cargos de liderança em nada influenciaram os meus papéis de liderança (...)” (E4).

“(...) quando estou a fazer uma coisa estou focada no que estou a fazer (...) não deixo que a minha vida pessoal interfira com o meu trabalho, assim como não deixo que o trabalho interfira com a minha vida pessoal (...)” (E8).
