



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

**Esquemas cognitivos, Vivências Académicas, Satisfação com
a Vida em estudantes universitários**

Ana Sofia Santos Santos

Orientador(es) | Sofia Alexandra da Conceição Tavares

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

Esquemas cognitivos, Vivências Académicas, Satisfação com a Vida em estudantes universitários

Ana Sofia Santos Santos

Orientador(es) | Sofia Alexandra da Conceição Tavares

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Isabel Maria Marques Mesquita (Universidade de Évora)
- Vogal | Catarina Vaz Velho (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Sofia Alexandra da Conceição Tavares (Universidade de Évora)

“If positive psychology teaches us anything, it is that all of us are mixture of strenghts and weaknesses. No one has it all, and no one lacks it all.”

Christopher Peterson

Agradecimentos

A realização desta dissertação representa um marco importante no meu percurso de vida, não só pela conquista académica a nível individual que encerra, mas também pelo envolvimento de várias pessoas, a quem agora expresso a minha profunda gratidão, por terem possibilitado a concretização deste tão desejado objetivo.

Começo por agradecer à orientadora científica desta dissertação, Professora Doutora Sofia Tavares, por me ter proporcionado a oportunidade de integrar uma linha de investigação do meu interesse e pelo rigor das suas orientações, aliado à flexibilidade na construção de todo o projeto. Pela partilha enriquecedora de ideias e pelo apoio ao longo deste processo.

Aos meus professores da Universidade de Évora e da Universidade da Madeira, em especial à Professora Alda Portugal e à Professora Dora Pereira, agradeço pelos conhecimentos transmitidos e pelo interesse demonstrado na realização deste trabalho.

Agradeço também à Patrícia e às voluntárias da Bolsa de Investigação, Mariana, Carina, Micaela, Beatriz, Nicole e Inês pela colaboração na recolha dos dados. Aos professores que gentilmente cederam tempo das suas aulas para a aplicação dos protocolos e aos estudantes que voluntariamente participaram no estudo, o meu obrigada.

Ao Fernando e à Carla, a minha gratidão por me terem tomado como uma de vós, pelo cuidado, preocupação, simpatia, presença e apoio facultado desde a primeira hora, que em muito facilitaram a minha adaptação a uma nova cidade e a um novo estilo de vida e me fizeram sentir estimada.

Ao Francisco, agradeço pelo sentido de humor inteligente, pelos momentos divertidos e culturais, pelas conversas sinceras de madrugada e pela preocupação genuína, que muito contribuíram para colorir os meus dias.

À Marta e ao Gonçalo, obrigada pela vossa hospitalidade e simpatia, que acrescentaram ainda mais felicidade a cada regresso a casa.

À Tatiana, agradeço por ter sido uma agradável descoberta ao longo dos últimos anos e pela presença assídua e facilitadora deste processo, através da partilha de alegrias e ventilação das angústias, pelo entusiasmo contagiante, pela motivação incansável e pela disponibilidade ilimitada. Pelas gargalhadas inconfundíveis!

À Joana... o meu mais sincero agradecimento. Pela sensação de seres casa desde o primeiro instante, por teres vindo sempre ao meu encontro quando a minha bússola interna esteve perdida, e por, pacientemente, me teres ajudado a encontrar uma nova ordem no caos. Por teres acreditado sempre em mim, mesmo perante todos os obstáculos. Por me mostrares que a perseverança é o melhor caminho. Por teres amadrinhado todo este processo, ajudando-me de forma incondicional e inestimável. Por celebrares as minhas vitórias com a mesma alegria com que celebras as tuas! Obrigada!

Aos meus pais, a minha profunda gratidão por, desde sempre, me terem mostrado as minhas potencialidades e por me terem ajudado a concretizá-las, mesmo que isso implicasse estudar, durante dois anos, longe de casa. E por, estando longe, me fazerem sentir a sua presença, carinho, segurança, conforto e encorajamento, em todos os momentos!

À Fátima, obrigada por me fazeres sentir o teu orgulho a cada pequeno passo que dou, pelo teu apoio emocional e por acreditares sempre em mim.

Ao Juan, a minha gratidão pelo entusiasmo a cada regresso a casa e pelo carinho mais puro de todos.

Às minhas tias e madrinha agradeço todo o incentivo desde o início do meu percurso académico. Agradeço em particular à minha tia Gorete, a quem dedico este trabalho, pois mesmo na nossa última conversa, continuou a fazer-me acreditar que este objetivo seria concretizado. Tenho pena que não possa presenciar e saborear este momento. Ainda assim, consigo sentir o seu orgulho e o seu abraço apertado!

Obrigada a todos, de coração!

Esquemas cognitivos, Vivências académicas e Satisfação com a vida em Estudantes universitários

Resumo

O presente estudo exploratório procurou caracterizar uma amostra de estudantes primeiristas quanto aos esquemas maladaptativos precoces, vivências académicas e satisfação com a vida, em termos globais e em função de características sociodemográficas e clínicas; e compreender o contributo das vivências académicas e dos domínios de esquemas para a satisfação com a vida. Participaram 358 estudantes, com idades entre os 18 e os 23 anos. Aplicaram-se os instrumentos YSQ-S3, QVA-r e SWLS para recolher os dados. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas nos esquemas maladaptativos precoces, nas vivências académicas e na satisfação com a vida relativamente ao género, opção de curso, satisfação com o curso, frequência de deslocação a casa, relação amorosa, estatuto do estudante, sustentabilidade financeira e problemas psiquiátricos. As dimensões vocacional, pessoal e institucional das vivências académicas, e o domínio de esquemas distanciamento/rejeição tiveram um contributo significativo, positivo e negativo, respetivamente, para a satisfação com a vida dos estudantes.

Palavras-chave: Esquemas mal-adaptativos precoces; Vivências académicas; Satisfação com a vida; Estudantes universitários.

Contagem de palavras: 19876

Cognitive Schemas, Academic Experiences, and Life Satisfaction in College Students

Abstract

The present exploratory study aimed to characterize a sample of first year college students regarding early maladaptive schemas, academic experiences and life satisfaction, globally and in relation to sociodemographic and clinical features; and to understand the contribution of academic experiences and schema domains to life satisfaction. Participated a final sample of 358 students, aged between 18 and 23. The instruments applied were YSQ-S3, QVA-r and SWLS. The results indicated statistically significant differences in early maladaptive schemas, academic experiences and life satisfaction concerning gender, degree choice, degree satisfaction, frequency of home visits, love relationship, student status, financial sustainability and psychiatric problems. The vocational, personal and institutional dimensions of academic experiences, and the disconnection/rejection schema domain made a significant positive and negative contribution, respectively, to college students' life satisfaction.

Keywords: Early maladaptive schemas; Academic experiences; Life satisfaction; College students.

Word-count: 19876

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1. Esquemas Cognitivos	4
Capítulo 2. Vivências Académicas	8
Capítulo 3. Satisfação com a Vida	12
Capítulo 4. Esquemas cognitivos, vivências académicas e satisfação com a vida . 16	
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	17
Capítulo 5. Metodologia	17
5.1. Pertinência do estudo e objetivos	17
5.2. Participantes	18
5.3. Instrumentos de medida.....	20
5.4. Procedimentos de recolha de dados	23
5.5. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	24
Capítulo 6. Resultados	25
6.1. Caracterização das variáveis.....	25
6.2. Comparação de médias.....	26
6.3. Regressão linear múltipla	33
6.3.1. Regressão linear múltipla <i>stepwise</i>	35
Capítulo 7. Discussão	36
7.1. Limitações e estudos futuros	44
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	64
Anexo A – Tabela dos alfas de Cronbach das subescalas dos YSQ-S3.....	65
Anexo B – Consentimento Informado.....	67
Anexo C – Instrumentos de medida	69
Anexo D – Tabelas dos testes t dos EMP relativamente a características sociodemográficas e clínicas	77
Anexo E – Figuras e tabelas relativas aos pressupostos do modelo de regressão linear múltipla.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. *Variáveis sociodemográficas e clínica da amostra em estudo (N = 358)*

Tabela 2. *Estatísticas descritivas das variáveis em estudo*

Tabela 3. *Variáveis com diferenças significativas no “gênero”*

Tabela 4. *Teste Post Hoc Tukey para a “opção de curso”*

Tabela 5. *Variáveis com diferenças significativas na “satisfação com o curso”*

Tabela 6. *Teste Post Hoc Tukey para a “frequência de deslocação a casa”*

Tabela 7. *Variáveis com diferenças significativas na “relação amorosa”*

Tabela 8. *Variáveis com diferenças significativas no “estatuto de estudante”*

Tabela 9. *Variáveis com diferenças significativas na “sustentabilidade financeira”*

Tabela 10. *Variáveis com diferenças significativas nos “problemas psiquiátricos”*

Tabela 11. *Correlações bivariadas entre as variáveis em estudo*

Tabela 12. *Coeficientes do modelo de regressão “enter”*

Tabela 13. *Sumário de modelo de Regressão Linear Múltipla “Stepwise”*

Tabela 14. *Coeficientes de regressão do modelo 4*

Tabela 15. *Coeficientes de consistência interna das subescalas do YSQ-S3 na amostra do presente estudo*

Tabela 16. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas na “satisfação com o curso”*

Tabela 17. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas no “estatuto de estudante”*

Tabela 18. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas na “sustentabilidade financeira”*

Tabela 19. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas nos “problemas psiquiátricos”*

Tabela 20. *Teste de normalidade dos resíduos*

Tabela 21. *Estatísticas dos resíduos*

Tabela 22. *Diagnóstico de caso*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino superior (ES) sofreu inúmeras transformações. O ensino de uma pequena elite econômica e sociocultural (Nunes, 1968a, 1968b; Rego & Caleiro, 2010) deu lugar a um ensino democratizado e massificado (Costa, Lopes, & Caetano, 2014; Diniz, 2005). Em quatro décadas (1978-2018) os estudantes matriculados no ES aumentaram de 81.582 para 372.753 (Pordata, 2018), observando-se um aumento de estudantes não tradicionais¹ (e.g. alunos de primeira geração, maiores de 23 anos, com deficiência, internacionais e oriundos de minorias sociais e étnicas) e uma maior heterogeneidade no perfil estudantil em termos de características sociodemográficas, competências, habilidades cognitivas, motivações, expectativas e projetos vocacionais (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Almeida & Castro, 2017; Araújo, 2017).

Ainda que seja de frequência não obrigatória, a entrada para o ES é um projeto pessoal ambicionado por muitos jovens (Almeida et al., 2016; Diniz, 2005). Esta é considerada a transição educativa mais importante e também a mais difícil (Azevedo & Faria, 2006), pelas mudanças, exigências e desafios que implica a vários níveis: acadêmico (e.g., novo sistema de ensino e de avaliação), social (e.g., separação da família e amigos, estabelecimento de relações com colegas e professores), pessoal (e.g., novas tarefas de desenvolvimento), vocacional (e.g., definição de planos vocacionais e construção/implementação de projetos de vida) e institucional (e.g., enfrentar um meio desconhecido) (Almeida et al., 2003; Azevedo & Faria, 2006; Diniz, 2005; Pinheiro, 2004). Estes decorrem de dois processos de transição complexos e coincidentes: para um novo contexto educativo e para uma nova fase de desenvolvimento (Costa et al., 2014). Para esta fase de desenvolvimento, Arnett (2004) propôs o novo conceito de adultez emergente, correspondendo a um período do ciclo de vida situado entre os 18 e os 29 anos, que envolve tarefas psicossociais distintas da adolescência e da adultez como sejam: a exploração da identidade, a instabilidade, o autofoco, a vivência do sentimento “*in-between*” (de “estar entre”) e a percepção de várias possibilidades. Os estudantes tradicionais do ES integram o grupo dos adultos emergentes, porém, a adultez emergente

¹ Entende-se por estudante tradicional o jovem que ingressou no ES após concluir o ensino secundário, cuja ocupação principal é a de estudante ou outras decorrentes desta (e.g., dirigente associativo), por conta da qual pode estar deslocado da residência familiar e financeiramente dependente dos pais (Bonnetaud, 2011; Pinheiro, 2004).

abrange os jovens no geral, não sendo exclusiva daqueles que frequentam este nível de ensino (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009). Não obstante, os desafios do ES podem facilitar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários (Almeida et al., 2016; Diniz, 2005), que se dá em torno de sete vetores: desenvolver um sentido de competência, as emoções, a autonomia, as relações interpessoais, a identidade, um sentido de vida e a integridade (Chickering & Reisser, 1993).

A adaptação às mudanças e desafios é fundamental, pois vivências positivas nesta fase inicial não só determinam parte do sucesso das fases seguintes (Sousa et al., 2015), como promovem o desenvolvimento e o bem-estar, tendo implicações positivas na satisfação com a vida global e acadêmica dos estudantes (Azevedo & Faria, 2006; Costa & Leal, 2008; Pinheiro, 2004; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005). A adaptação a estes desafios não depende só das mudanças situacionais, mas sobretudo da avaliação interna dessas mudanças e do impacto percebido destas em várias áreas, como sejam: rotinas, papéis, relações, percepção de si e do mundo (Pinheiro, 2004). A adaptação é influenciada pelas características pessoais, pelos mecanismos de resposta existentes (Almeida, 2007; Almeida & Castro, 2017; Almeida & Ferreira, 1999; Pinheiro & Ferreira, 2002) e pelo significado individual (Lazarus & Folkman, 1984), variando assim de estudante para estudante. Crê-se que os esquemas cognitivos, enquanto estruturas responsáveis pela atribuição de significado (Rijo, 2009), influenciem essa avaliação e a adaptação dos estudantes (Azevedo & Faria, 2006; Pinheiro, 2004), até porque a vivência de eventos stressantes nesta fase pode promover a sua ativação (Rhein & Sukawatana, 2015). Os esquemas maladaptativos precoces têm sido associados à redução do bem-estar e ao aumento da psicopatologia (Alipourchushaly & Taghiloo, 2015).

Apesar de a maioria dos estudantes ser bem-sucedida na adaptação ao ES, alguns não têm a competência e a maturidade psicossocial necessárias para lidar com as mudanças e desafios do novo contexto educativo, o que pode conduzir a uma percepção negativa destas mudanças (Almeida et al., 2016) e ao aumento do risco de desenvolver perturbações mentais (Brandy, Penckofer, Solari-Twadell, & Velsor-Friedrich, 2015). Como resultado, estes podem experienciar dificuldades na adaptação às novas vivências académicas, insatisfação, situações de retenção, interrupção ou abandono dos estudos, frequentes durante o primeiro ano de universidade (Almeida et al., 2016; Azevedo & Faria, 2006; Costa & Lopes, 2008; Soares, 2003; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

As dificuldades de adaptação dos estudantes primeiranistas captaram, nos últimos anos, a atenção dos investigadores nacionais, que considerando variáveis pessoais e contextuais, têm procurado entender como é que estes vivenciam o contexto universitário e a ele se adaptam (Almeida et al., 2003; Azevedo & Faria, 2006; Soares et al., 2006; Sousa et al., 2015), com a finalidade de prevenir tais dificuldades e assegurar o sucesso académico (Almeida et al., 2016). Menos estudados, porém, têm sido os aspetos que contribuem para o seu bem-estar nesta nova fase da sua vida. A satisfação com a vida é, simultaneamente, um resultado desejável (Diener & Biswas-Diener, 2000; Galinha, 2008) e um preditor de resultados importantes (Diener, 2012; Luhmann, Lucas, Eid, & Diener, 2013), sendo muito valorizada pelos estudantes universitários (Civitci, 2015; Diener, 2000). Por essa razão, trata-se de uma componente do bem-estar que importa conhecer e caracterizar.

Nesta linha de preocupações, a presente dissertação tem como objetivo contribuir para um maior conhecimento dos esquemas cognitivos, vivências académicas e satisfação com a vida dos estudantes universitários, quer em termos globais, quer em função de características sociodemográficas e clínicas. Ainda, procura compreender o contributo dos domínios de esquemas cognitivos e das dimensões de vivências académicas para a satisfação com a vida dos estudantes primeiranistas.

Deste modo, este trabalho está dividido em três partes. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico que sustenta a investigação. Inclui três capítulos dedicados à revisão da literatura dos esquemas cognitivos, das vivências académicas e da satisfação com a vida respetivamente, cada qual com uma breve referência a estudos destas variáveis na população universitária. No último e quarto capítulo desta primeira parte procura-se relacionar estas três variáveis.

A segunda parte do trabalho engloba o estudo empírico. Inclui um quinto capítulo referente à metodologia, que se subdivide em pertinência do estudo e objetivos, participantes, instrumentos de medida e procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados. Esta parte inclui, ainda, o sexto capítulo, onde são apresentados os resultados do estudo e o sétimo capítulo, onde é feita a discussão dos resultados encontrados e enumeradas as limitações do estudo.

O trabalho termina com as principais conclusões deste estudo e eventuais implicações teóricas, clínicas e/ou práticas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Esquemas Cognitivos

Nos anos 50, a história da psicologia foi marcada pela revolução cognitiva. Progressos importantes na área da tecnologia informática foram feitos, dando origem aos modelos cognitivos de processamento de informação, baseados na analogia cérebro-computador. Entretanto, a ciência cognitiva tornou-se um paradigma unificador de várias subdisciplinas (e.g., filosofia, neurociência, ciência computacional e psicologia) (Greenwood, 1999; Miller, 2003), que passaram a empregar constructos semelhantes, como o de esquema cognitivo (Stein, 1992).

O conceito de esquema cognitivo tem uma longa história dentro da psicologia, recebendo influências da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, da psicologia do *self* e da teoria da vinculação. As várias teorias esquemáticas têm adotado designações diferentes para se referirem aos esquemas como estruturas de conhecimento responsáveis pela atribuição de significado, adquiridas ao longo da história de desenvolvimento, nas quais a informação das experiências passadas está internamente organizada e representada, influenciando o processamento da informação nova, o que permite fazer previsões sobre o mundo. Definem assim, modos singulares de construção da realidade, operando como atalhos que dirigem a atenção para o que se considera verdadeiro, o que contribui para uma visão estável do *self* e do mundo, a qual pode ser (im)precisa ou (mal)adaptativa (James, Southam, & Blackburn, 2004; Pinto-Gouveia & Rijo, 2001; Rafaeli, Bernstein, & Young, 2011; Rijo, 2009; Riso & McBride, 2007).

Os esquemas são adaptativos ao permitirem organizar as vivências em padrões de significado, reduzindo, deste modo, a complexidade do meio. São responsáveis não só pela seleção da informação, mas também pela condução do seu processamento, a qual depende do conteúdo do esquema, sendo, por esta razão, eliminada informação incongruente (James et al., 2004; Pinto-Gouveia & Rijo, 2001; Rijo, 2009, 2017). Os esquemas tornam-se disfuncionais quando o processamento da informação é orientado por esquemas ativados, por estarem mais acessíveis na memória, à custa da inibição de outros mais adequados para dar sentido à informação (Mandler, 1985; Rijo, 2009). Daqui resultam erros no processamento da informação, pela preferência sistemática por certa informação a processar, pela atribuição seletiva de significados e pela forma como a informação é armazenada e recuperada pela memória - originando visões distorcidas dos

eventos (Mathews, 1997; Pinto-Gouveia & Rijo, 2001; Rijo, 2009). Assim, “esquema” é um construto teórico muito usado na explicação de perturbações mentais (Rijo, 2009).

Beck (1967) introduziu a noção de esquema na explicação da depressão. Baseando-se num modelo diátese-stress, defendeu que experiências adversas precoces conduzem ao desenvolvimento de esquemas cognitivos, que contêm atitudes, crenças e suposições negativas sobre o *self*, o mundo e o futuro. Estes são ativados por eventos de vida congruentes (i.e. percebidos como críticos/exigentes) e dominam o processamento de informação, produzindo julgamentos enviesados e estes, por sua vez, os sintomas da depressão (Clark, Beck, & Alford, 1999). Este modelo tem-se revelado eficaz na compreensão e intervenção em várias psicopatologias (Beck, Freeman, & Davis, 2015).

Young (1990) aprofundou a noção de esquema de Beck e desenvolveu a Terapia Focada nos Esquemas, uma terapia inovadora e integrativa a nível concetual e interventivo, que reúne técnicas e estratégias provenientes de várias escolas da psicologia (Rafaeli et al., 2011). Um dos conceitos centrais nesta terapia é o de Esquemas Mal-adaptativos Precoces (EMPs), entendidos como padrões cognitivos e emocionais autodestrutivos, estáveis e duradouros, pervasivos e abrangentes; compostos por memórias, emoções, cognições e sensações corporais, a respeito do *self*, e das relações com os outros. Desenvolvem-se na infância e/ou adolescência, devido a experiências relacionais tóxicas e repetitivas com figuras de referência, que impedem a satisfação das necessidades psicológicas básicas (i.e., vinculação segura, autonomia, limites realistas, auto-orientação e brincar), e são elaborados e desenvolvidos ao longo da vida. A taxonomia atual apresenta 18 EMPs, agrupados em cinco domínios de desenvolvimento, referentes às necessidades frustradas na infância (Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

No domínio Distanciamento e Rejeição estão incluídos cinco esquemas relacionados com a violação de necessidades básicas de proteção, segurança, estabilidade, cuidado, empatia, partilha de sentimentos, aceitação e respeito: Privação Emocional (expectativa de que um grau normal de apoio emocional não será adequadamente satisfeito), Abandono (perceção de que os outros, sobretudo as pessoas de referência, são instáveis e não são confiáveis), Desconfiança/Abuso (expectativa de que os outros vão magoar, abusar, humilhar, enganar, mentir, manipular ou aproveitar-se, de forma intencional), Isolamento Social/Alienação (sensação de estar isolado do mundo social, de não pertença a qualquer grupo e de ser diferente das outras pessoas) e Defeito/Vergonha (sentimento

de que se é defeituoso, mau, indesejado, inferior ou incapaz em aspetos importantes, ou de não merecer o amor de outros significativos). No domínio Autonomia e Desempenho Deteriorados estão incluídos quatro esquemas baseados na violação das necessidades básicas de autonomia e competência: Fracasso (sensação de inadequação em relação aos outros e de que o fracasso é inevitável), Dependência/Incompetência Funcional (crença de ser incapaz de exercer responsabilidades quotidianas de forma competente e sem apoio externo), Vulnerabilidade ao Mal e à Doença (medo exagerado de que uma catástrofe médica, emocional ou externa esteja iminente, sem que seja possível impedi-la) e Emaranhamento/Eu subdesenvolvido (envolvimento emocional e intimidade excessivos com outro(s) significativo(s), à custa da individuação e desenvolvimento social normal). O domínio Influência dos Outros inclui três esquemas relacionados com défices na satisfação da necessidade de auto-orientação: Subjugação (submissão das necessidades e/ou emoções ao controlo dos outros, pela percepção de que não são válidas/importantes, por se sentir coagido e/ou para evitar raiva, retaliação e abandono), Autossacrifício (foco excessivo na satisfação voluntária das necessidades dos outros, à custa da própria gratificação) e a Procura de Aprovação/Reconhecimento (ênfase exagerada na obtenção de aprovação, reconhecimento ou atenção por parte dos outros, ou em integrar-se, à custa de um sentido de *self* confiante e verdadeiro). No domínio Limites Deteriorados estão incluídos dois esquemas relacionados com dificuldades nos limites internos, responsabilidades para com os outros ou orientação para objetivos a longo prazo: Grandiosidade/Superioridade (crença de que se é superior aos outros e se tem direitos e privilégios especiais ou de que não se está sujeito às regras de reciprocidade que pautam a interação social normal) e Autocontrolo/Autodisciplina Insuficientes (dificuldade ou recusa em ter autocontrolo e tolerância à frustração para alcançar os próprios objetivos ou limitar a expressão excessiva das emoções e impulsos). Por fim, o domínio Vigilância Excessiva e Inibição inclui quatro esquemas resultantes da frustração da necessidade de espontaneidade e brincar: Pessimismo/Preocupação (foco persistente e pervasivo em aspetos negativos e minimização/negligência de aspetos positivos), Inibição Emocional (inibição excessiva de ações, sentimentos ou comunicação para evitar a vergonha ou a perda de controlo dos próprios impulsos e a desaprovação dos outros), Padrões Excessivos de Realização/Hipercriticismo (crença implícita de que se deve atingir

padrões internos muito elevados de comportamento e desempenho para evitar críticas) e Punição (crença de que as pessoas devem ser severamente punidas por cometerem erros).

Os EMPs são dimensionais, pelo que apresentam diferentes níveis de gravidade e pervasividade. Quanto mais severo for o esquema, mais facilmente será ativado por um maior número de situações relevantes, e mais intensas e duradouras serão as suas consequências (e.g., afeto disruptivo) (Rafaeli et al., 2011; Young et al., 2003). Desde cedo, os indivíduos lidam com a ativação dos EMPs com base em três estilos de *coping*: manutenção (rendição ao esquema), evitamento (das situações e pessoas que ativam o esquema) e compensação (fazer o oposto do esquema). Os estilos de *coping* manifestam-se em respostas de *coping* específicas, que não são intrínsecas aos esquemas, mas dirigidas por estes (Young et al., 2003). Na infância, estes estilos são considerados saudáveis. Contudo, mais tarde, se recorrentes e sistemáticos, tornam-se disfuncionais, pois ajudam à perpetuação dos EMPs. Estes esquemas são também mantidos pela necessidade de consistência cognitiva. Os EMPs são o centro do autoconceito e constituem algo verdadeiro, familiar e confortável, pelo que lutam pela sua sobrevivência perante factos contraditórios, predispondo os indivíduos a um processamento distorcido das experiências, que valida e mantém o esquema inalterado. Assim, os EMPs são conservadores, autopertuadores, resistentes a mudanças e, por isso, disfuncionais, pois levam os indivíduos a enveredar por padrões de vida autodestrutivos. A nível cognitivo e emocional, fazem com que percecionem situações novas como identicamente aversivas às experiências tóxicas precoces e a nível comportamental e interpessoal levam a recriar ambientes e relacionamentos à luz das condições adversas iniciais. Deste modo, interferem na satisfação das necessidades frustradas na infância e permanecem por toda a vida, a menos que sejam alvo de intervenção terapêutica (Rafaeli et al., 2011).

Os EMPs estão presentes em populações clínicas e não-clínicas (Young et al., 2003). Estudantes universitários que têm perceções de abuso e negligência emocional na infância parecem experienciar sintomas de ansiedade e depressão, sendo estas mediadas por EMPs (Wright, Crawford, & Del Castillo, 2009). Os EMPs constituem fatores de risco para o desenvolvimento de sintomas depressivos e ansiosos por parte dos estudantes (Cámara & Calvete, 2012; Rhein & Sukawatana, 2015). A flexibilidade psicológica medeia o efeito dos EMPs na psicopatologia, sendo que quanto maior a flexibilidade psicológica, menor

será o impacto dos EMPs nesta população (Borjali, Bahramizadeh, Eskandai, & Farrokhi, 2016). Estudos com estudantes universitários têm demonstrado que os EMPs têm um papel nas atitudes disfuncionais presentes no abuso de substâncias (Agin, Dehaghi, & Babaei, 2019; MansouriJalilian, & Yazdanbakhsh, 2015; NedaNaeemi, Gheyarani, & Ghahari, 2016) e foram associados a comportamentos de risco (Zabolipour & Sabouripour (2019), ao comportamento sexualmente agressivo (Sigre-Leirós, Carvalho, & Nobre, 2013), a problemas interpessoais (Mojallal, Javadi, Mousavi, Hosseinkhanzadeh, & Lavasani, 2015; Yoo, Park, & Jun, 2014), à alexitimia (Abdolmohammadi, Hosseinzadeh, Abadi, & Khaleghi, 2016) e à má qualidade do sono (Rodrigues, Marques, & Gomes, 2019).

Capítulo 2. Vivências Acadêmicas

A progressiva massificação e heterogeneização dos estudantes ingressantes no ES português e os novos problemas/desafios que as instituições enfrentam motivaram o estudo do sucesso destes estudantes, aquando da transição para/adaptação ao ES (Almeida, et al., 2016; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015).

O sucesso no ES é um conceito amplo, de causas múltiplas e complexas (Soares et al., 2015). De acordo com Araújo (2017), os indicadores de sucesso no ES são o rendimento, a satisfação com a experiência, o desenvolvimento global, os ganhos pessoais experienciados, o envolvimento e a adaptação do estudante.

A adaptação académica é um indicador de sucesso no ES com identidade e relevância própria. Trata-se de um construto complexo e multidimensional, que implica a qualidade da gestão dos desafios inerentes ao novo contexto educativo, os quais podem ser agrupados em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional. Cada dimensão considera vivências académicas que interferem no processo de transição para o ES e que, por isso, são fatores importantes e explicativos da adaptação académica (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000, 2002; Araújo, 2017).

A dimensão pessoal inclui as perceções dos estudantes acerca do seu bem-estar físico e psicológico, implicando um sentimento global de bem-estar e a ausência de sintomatologia ansiosa ou depressiva significativa. Inclui também dimensões do *self*, como a confiança na capacidade de enfrentar as novas exigências e desafios, um

sentimento de estima por si próprio/a, um sentido de autocontrole e autonomia, e aspetos emocionais como a ansiedade nas situações de avaliação (Almeida, et al., 2002; Araújo, 2017). As variáveis desta dimensão constituem importantes preditores da saúde mental dos estudantes universitários (Porta-Nova & Fleming, 2009). Cunha et al. (2017) concluíram que os estudantes portugueses, no que respeita ao bem-estar subjetivo, experienciam sobretudo afeto positivo. Já Burris, Brechting, Salsman e Carlson (2009) referem que o otimismo, os valores de saúde e a religiosidade estão associados ao bem-estar psicológico e que a espiritualidade e o número de parceiros sexuais estão associados ao *distress* psicológico. Soares, Guisande e Almeida (2007) concluíram que os estudantes percecionam mais autonomia nas áreas gestão do tempo, mobilidade e interdependência, e têm mais dificuldade na gestão do dinheiro. Os estudantes não deslocados parecem exibir mais autonomia (Soares et al., 2007), melhor adaptação académica geral (Costa & Leal, 2008), bem-estar físico e psicológico superior, mais confiança e melhores competências de tomada de decisão (Batista & Almeida, 2002) do que os alunos deslocados, os quais relatam dificuldades na adaptação à universidade (Guerra, Lencastre, Lemos, & Pereira, 2002), mais ansiedade e maior *distress* psicológico (Costa & Leal, 2008; Soares, 2003). Porém, estes alunos parecem ter relações familiares mais satisfatórias do que os alunos não deslocados (Rebelo & Lopes, 2001).

A dimensão interpessoal inclui aspetos sociais, como as relações com os pares, o estabelecimento de amizade e intimidade com os colegas, e o envolvimento em atividades extracurriculares (Almeida et al., 2002). Os estudantes bem-adaptados nesta dimensão têm um grupo satisfatório de amigos, onde se sentem confiantes, autênticos, expressam a sua opinião e percecionam disponibilidade de apoio (Araújo, 2017). Com o decorrer do primeiro semestre, parece ser mais benéfico estabelecer uma relação com colegas universitários do que ter um amigo do secundário (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008). Nas novas amizades, a confiança e a lealdade são relevantes para o desempenho académico, e a partilha de interesses comuns favorece uma maior probabilidade de permanecer na universidade (Goguen, Hiester, & Nordstrom, 2010). Os estudantes com relações fortes e positivas com os pares estão melhor adaptados à vida universitária, têm maior vínculo à universidade (Maunder, 2018), relatam mais bem-estar e melhor desempenho académico (Parade, Leerkes, & Blankson, 2010). Porém, os alunos com melhor rendimento académico investem menos na área interpessoal, para não prejudicar

o desempenho acadêmico (Fernandes & Almeida, 2005; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Estar numa relação romântica durante a Universidade parece aumentar a probabilidade de absentismo nas aulas (Schmidt & Lockwood, 2015). Quanto mais apoio social percebido por parte da família, amigos e outros significativos, maior o grau de adaptação à vida universitária (Sadoughi & Hesampour, 2016). Por fim, os estudantes que exercem funções acadêmicas associativas relatam uma melhor adaptação à Universidade, mas têm maiores taxas de absentismo às aulas e baixos níveis de rendimento acadêmico. Os estudantes com melhor desempenho acadêmico têm menos interesse por atividades extracurriculares, percebem maior bem-estar físico e gerem melhor os seus recursos económicos (Almeida et al., 2000; Almeida, Guisante, & Paisana, 2012; Fernandes & Almeida, 2005).

A dimensão vocacional está relacionada com o desenvolvimento de carreira e o envolvimento no curso (Almeida et al., 2002). Os estudantes adaptados ao desenvolvimento de carreira têm maior certeza vocacional, maior coerência com a carreira escolhida, níveis superiores de orientação para o futuro e vontade de estabelecer e implementar objetivos. Por seu turno, os estudantes bem-adaptados ao curso revelam compromisso com o mesmo e identificação com os conteúdos académicos abordados (Araújo, 2017). Os alunos que cursam a primeira opção de ingresso estão melhor adaptados ao curso, têm percepções mais positivas das suas competências, apresentam melhores perspectivas de carreira, maior realização profissional e projetos vocacionais (Batista & Almeida, 2002; Costa & Leal, 2008), apresentando maior bem-estar psicológico em relação aos estudantes que ingressam em opções vocacionais secundárias (Rebelo & Lopes, 2001). Os alunos com melhor rendimento académico parecem ter maior segurança nas suas escolhas vocacionais e tendem a investir regularmente nas tarefas curriculares (Fernandes & Almeida, 2005).

A dimensão estudo-aprendizagem está relacionada com o envolvimento em atividades curriculares. Deste modo, esta dimensão inclui os métodos de estudo, referentes às competências de estudo e a gestão do tempo, que envolve situações quotidianas de trabalho (e.g., rotinas de estudo, utilização da biblioteca, outros recursos de aprendizagem) (Almeida et al., 2002). A adaptação nesta dimensão implica comportamentos de estudo eficientes, boa gestão dos horários e organização dos apontamentos, compreensão em vez da memorização de conteúdos, cumprimento dos

prazos para a realização dos trabalhos, comportamento autorregulado no estudo, percepção de autoeficácia em relação ao mesmo e orientação para metas de aprendizagem (Araújo, 2017). Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) concluíram que os métodos de estudo diferem em função da nota de candidatura e do gênero dos estudantes universitários. Alunos com melhores notas de acesso chegam ao ES com métodos de estudo mais compreensivos do que memorísticos, mais motivados intrinsecamente para as atividades curriculares, têm percepções pessoais mais positivas de competência e reportam maior realização acadêmica. As raparigas, comparativamente aos rapazes, parecem ter um envolvimento mais profundo em atividades curriculares, no que respeita à compreensão, reprodução e organização do estudo, pelo que se destacam na capacidade de gestão de tempo, organização do estudo, elaboração de resumos, leituras complementares às aulas e memorização de conteúdos. Fernandes e Almeida (2005) concluíram que os alunos que se dedicam às tarefas curriculares, conseguem gerir o tempo, têm o trabalho em dia e acabam o primeiro ano letivo com um melhor rendimento académico. As vivências académicas e os métodos de estudo também parecem variar em função do curso e da opção de ingresso. Os alunos de ciências e engenharias parecem ter mais dificuldades no ajustamento à instituição e na adaptação académica, no que respeita à gestão das atividades diárias, compreensão e gestão de atividades de estudo, em comparação com as alunas de ciências sociais e humanidades. Tais diferenças podem dever-se ao gênero predominante nas áreas consideradas (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Além disso, os alunos que ingressam na primeira opção têm melhores resultados na compreensão e envolvimento no estudo. A nota de acesso ao ES é tida como o principal preditor do rendimento académico no final do primeiro ano de universidade (e.g., Almeida et al., 2007; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Vasconcelos et al., 2005).

Por fim, a dimensão institucional refere-se à adaptação à instituição, ao seu funcionamento e estruturas (Almeida et al., 2002). Os estudantes que têm níveis mais elevados de adaptação institucional escolhem propositadamente a instituição de ensino e estão comprometidos com o estudo, reconhecem e apreciam a qualidade das infraestruturas e serviços por ela disponibilizados, valorizam o seu ambiente físico e humano, e identificam-se com os seus valores e cultura (Araújo, 2017). As representações positivas dos estudantes primeiranistas sobre a qualidade do ensino, os recursos estruturais e funcionais da instituição, a sua imagem e prestígio, e o envolvimento social

e relacional com os profissionais e nas atividades por esta desenvolvidas, parecem beneficiar a adaptação ao ES (Lobo, Almeida, & Pinheiro, 2011). Esta dimensão parece estar associada à idade, pelo que os alunos recém-chegados à universidade parecem não ter muito conhecimento da instituição, dos serviços e atividades disponíveis (Santos & Almeida, 2001), ao passo que os alunos mais velhos relatam um maior envolvimento institucional, assim como os que frequentam uma instituição de primeira opção (Freitas et al., 2007). Este envolvimento é relevante para o sucesso, mas, quando exagerado, pode prejudicar a aprendizagem (Santos & Almeida, 2001). O sentimento de pertença à instituição é importante no ajustamento psicológico dos estudantes (Civitci, 2015).

Capítulo 3. Satisfação com a Vida

Com a entrada no novo milénio, a Psicologia Positiva veio enriquecer a visão sobre o ser humano, alertando para os aspetos positivos da existência humana, como sejam o bem-estar, o contentamento, a satisfação, o otimismo e a felicidade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O estudo do bem-estar deu-se a partir de duas tradições enraizadas na filosofia, a tradição eudaimónica e a tradição hedónica, das quais derivaram os construtos de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo (BES), respetivamente (Biswas-Diener, Kashdan, & King, 2009). O BES é um dos conceitos centrais e um campo de estudo muito investigado no domínio da Psicologia Positiva (Diener & Biswas-Diener, 2000; Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Na sua história e evolução, o BES tem sido caracterizado como conceitualmente difuso e abrangente. Hoje, reúne consenso na sua definição como conceito complexo e multifacetado, que representa as avaliações cognitivas e afetivas das pessoas acerca das vidas como um todo, através de julgamentos cognitivos de satisfação com a vida (SV), expressos em termos globais e em domínios específicos e reações emocionais, positivas ou negativas, expressas em termos globais, de felicidade, ou em termos específicos, através das emoções (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Diener, 2012; Diener & Biswas-Diener, 2000). A investigação atual refere que o BES é composto por três componentes: afeto positivo, afeto negativo e SV (Pavot & Diener, 2008), pelo que a experiência de BES inclui níveis elevados de afeto positivo e de SV, e níveis baixos de afeto negativo (Diener, Lucas, & Oishi, 2009). Estas componentes estão correlacionadas, mas devem ser entendidas de forma isolada (Diener, 1984; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). A SV é uma

componente distinta e a mais estável do BES, traduz o bem-estar a longo prazo (Eid & Diener, 2004), o qual é influenciado pelas circunstâncias da vida, valores e objetivos pessoais (Pavot & Diener, 1993), e dá pistas sobre a percepção da qualidade de vida (Civitci, 2015).

A SV corresponde a uma avaliação cognitiva e global da qualidade da vida do indivíduo, de acordo com os próprios critérios (Pavot & Diener, 1993; 2008). Trata-se, portanto, de uma avaliação subjetiva, que traduz o nível de (des)contentamento percebido pelos indivíduos quando pensam na sua vida de forma geral ou em domínios particulares (Diener et al., 2009). A subjetividade desta avaliação impulsionou o estudo dos processos cognitivos específicos e dos fatores subjacentes à formulação de tais julgamentos (Pavot & Diener, 2008), que se enquadra em duas perspectivas dominantes e opostas, a base-topo (*bottom-up*) e a topo-base (*top-down*) (Diener, 1984).

A perspectiva base-topo enfatiza o impacto das variáveis contextuais no BES e nos julgamentos de SV em particular (Strack, Martin & Schwarz, 1988), sendo que, em vez de representar uma avaliação cuidadosa da vida como um todo, os indivíduos são influenciados por uma miríade de informações cronicamente (e.g., preocupações com tarefas atuais) ou temporariamente (e.g., aspetos frequentes do contexto imediato/recente) acessíveis. Os julgamentos de SV podem também ser influenciados pela comparação intraindividual (comparação das circunstâncias de vida percebidas com um padrão autoimposto) ou comparação social (avaliar as suas circunstâncias de vida com base nas realizações de outrem). Os indivíduos podem igualmente basear-se nos estados de humor como fonte de informação, os quais favorecem a recordação de informação congruente com o humor (Diener, 2012; Pavot & Diener, 1993; Schwarz & Strack, 1999). Ainda, os indivíduos podem basear-se nas suas crenças sobre quais os tipos de informações que devem ser incluídos nessa avaliação, podendo fazê-lo de forma socialmente desejável (Diener, 2000; Pavot & Diener, 2008). Deste modo, ao avaliar a SV global, o indivíduo considera o somatório das experiências positivas vividas em domínios particulares da sua existência (e.g., trabalho, relações interpessoais, lazer), pelo que está satisfeito com a vida porque tem boas relações sociais, dinheiro suficiente e um trabalho interessante, por exemplo (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991). Sendo determinados por aspetos contextuais, esta perspectiva enfatiza a variabilidade dos julgamentos de SV ao longo do tempo (Schimmack, Diener, & Oishi, 2002; Schwarz & Strack, 1999). Porém, essa influência é

pequena quando comparada com a influência de informações estáveis, como características disposicionais (Pavot & Diener, 2008; Schimmack & Oishi, 2005).

Por sua vez, a perspectiva topo-base defende que os julgamentos de SV são estáveis por longos períodos de tempo. Estes são vistos como sendo influenciados por traços de personalidade, como a extroversão e o neuroticismo (Diener & Lucas, 1999), em particular as facetas emoções positivas e depressão, respetivamente (Schimmack, Oishi, Furr, & Funder, 2004), que refletem uma inclinação global para valorizar eventos mais agradáveis ou priorizar vivências negativas. Portanto, as pessoas experienciam prazer porque se consideram felizes e não vice-versa. Assim, as experiências não são objetivamente agradáveis ou desagradáveis, são antes definidas como tal de acordo com a interpretação subjetiva dos indivíduos. Desta forma, os traços de personalidade predizem diferenças individuais na SV (Schimmack et al., 2002). Feist, Bodner, Jacobs, Miles e Tan (1995) fizeram um estudo longitudinal, que envolveu 160 estudantes universitários, no qual validaram estas teorias e o caráter bidirecional das relações entre BES, as influências situacionais e de personalidade, atribuindo às últimas maior ênfase.

Schimmack et al. (2002) integraram os contributos de ambas as perspectivas num modelo comum, no qual propõem que os indivíduos recorrem a três fontes de informação para formular julgamentos de SV, as quais têm diferentes implicações na estabilidade e variabilidade destes: fontes temporariamente acessíveis salientes numa situação, mas não noutras; fontes cronicamente acessíveis que fornecem informação variável (e.g., humor) e fontes cronicamente acessíveis que fornecem informação estável (e.g., satisfação com o salário) (Pavot & Diener, 1993; Schimmack et al., 2002). A opção pela fonte de informação depende da importância que lhe é atribuída (Schimmack et al., 2002), pelo que a SV reflete informações diferentes para pessoas diferentes e pode mudar consoante o que é saliente no momento (Pavot & Diener, 2008). Porém, a investigação mostra que os indivíduos tendem a confiar em informações cronicamente acessíveis que fornecem informação estável, como a satisfação com domínios importantes da vida, para criar julgamentos de SV (Schimmack et al., 2002; Schimmack & Oishi, 2005). Os estudantes universitários privilegiam domínios como o desempenho académico, relacionamentos românticos e familiares (Schimmack et al., 2002).

O conceito de adaptação tem sido usado para esclarecer a perspectiva de que as variáveis de personalidade explicam mais variância do BES do que os eventos/mudanças

nos domínios de vida (Pavot & Diener, 2008). Brickman e Campbell (1971) propuseram, na sua teoria da adaptação hedónica, que as pessoas reagem temporariamente a eventos (bons e maus) e retornam rapidamente a uma linha de base, determinada pelas suas personalidades. Segundo os autores, a adaptação é inevitável e ocorre de forma idêntica para todos os indivíduos, através de processos homeostáticos. Daqui decorre que nenhuma mudança na vida, nem mesmo condições extremas (e.g., pobreza e paraplegia), terá uma influência significativa no BES a longo prazo (Brickman, Coates, & Janoff-Bulman, 1978). Porém, estudos longitudinais como o de Diener, Lucas e Scollon (2006) sugerem que a adaptação dos indivíduos a mudanças radicais nas circunstâncias de vida é mais complexa, podendo levar muitos anos a ocorrer ou nunca acontecer de todo. Fujita e Diener (2005) estudaram a ideia de linha de base para a SV, num estudo longitudinal ao longo de 17 anos, e concluíram que esta linha de base não é totalmente estável, pois se a maioria dos indivíduos mostrou uma estabilidade moderada a longo prazo na SV, mesmo na presença de mudanças nas circunstâncias de vida, para alguns indivíduos a SV mudou de forma significativa. O estudo de Lucas e Donellan (2007) corrobora esta ideia. Assim, não há uma resposta simples à forma como a adaptação cognitiva e afetiva ocorre (Luhmann, Hofmann, Eid, & Lucas, 2012). Apesar do rápido desenvolvimento na ciência do BES nos últimos 50 anos, ainda existem muitas questões por investigar, como os processos psicológicos que influenciam o BES (Diener, Lucas, & Oishi, 2018).

O BES é um conceito relevante no mundo atual (Diener & Biswas-Diener, 2000; Galinha, 2008), sendo não apenas um resultado desejável, mas também um preditor de resultados importantes em vários domínios da vida (Diener, 2012; Luhmann, Lucas, Eid, & Diener, 2013). Os estudantes universitários com maior BES reportam maior SV académica, autonomia, capacidade para persistir nas tarefas, planificar e cumprir objetivos, e menor possibilidade de abandonar os estudos (Caballero-García & Sánchez-Ruíz, 2018). A SV parece ser relevante na predição das trajetórias dos estudantes universitários, constituindo um indicador diferencial do seu funcionamento nos domínios académico, social e físico, bem como um forte preditor da ausência ou presença de sintomas clínicos e comorbidade (Renshaw & Cohen, 2014). A SV, além da ausência de sofrimento psicológico, está associada ao envolvimento, autoeficácia e desempenho académico (Antaramian, 2017; Renshaw & Cohen, 2014), ao comportamento orientado

para objetivos e maior progresso percebido em relação a metas, menos *stress* acadêmico e melhores médias (Antaramian, 2017), a um maior sentimento de pertença e identificação com a instituição de ensino (Civitci, 2015), a menor prevalência de problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade, problemas ligados ao álcool e ideação suicida (Pérez Villalobos et al., 2011; Zhang, Zhao, Lester, & Zhou, 2014). Não surpreende, portanto, que, num estudo realizado por Diener (2000), a maioria dos estudantes universitários, oriundos de 17 países, tivesse considerado a felicidade e a SV como extremamente importantes, mais importantes do que o dinheiro.

Capítulo 4. Esquemas Cognitivos, Vivências Acadêmicas e Satisfação com a Vida

O ingresso e frequência do ES é um período de grandes mudanças e desafios em termos acadêmicos, pessoais, interpessoais, institucionais e vocacionais e desenvolvimentais (Almeida, 2007), o que faz com que esta importante transição seja vivida com ambiguidade. É marcada não só por expectativas de maior autonomia e por um sentimento de realização, mas também pela ansiedade face às novas mudanças, desafios e exigências (Almeida et al., 2003; Soares, 2003). Esta situação não é vivida da mesma forma por todos os alunos, variando em função da avaliação individual e dos mecanismos de resposta existentes (Almeida, 2007).

Essas percepções podem ser influenciadas pelos EMPs, que podem ser ativados por eventos de vida particulares, sobretudo no início da idade adulta (Young et al., 2003). Deste modo, as mudanças e desafios desta nova fase podem constituir situações ativadoras dos EMPs (Rhein, & Sukawatana, 2015), os quais podem originar visões distorcidas das novas situações (Young et al., 2003). Os EMPs têm sido associados a uma pior adaptação às vivências acadêmicas por parte dos estudantes universitários (Araújo, 2017; Cecero, Beitel, & Prout, 2008), bem como à redução da SV (Maedeh & Mehrangiz, 2011; Sahraee, Yusefnejad, & Khosravi, 2011) e ao aumento de psicopatologia (Alipourchushaly & Taghiloo, 2015).

A SV é um indicador de adaptação positiva que importa estudar no contexto do ES, pois a vida, ou melhor, a percepção que os estudantes dela têm, pode ser afetada pelos desafios com que são confrontados (Caldeira & Sousa, 2016; Civitci, 2015). A SV oscila de forma positiva ou negativa de acordo com o julgamento que o indivíduo faz das suas

vivências académicas (Campira, Araújo, & Almeida, 2016). A SV dos estudantes universitários inclui, assim, a totalidade das vivências académicas (Grebennikov & Shah, 2013). A adaptação às vivências académicas é, então, fundamental, pois tem impacto no sucesso e na SV global e no domínio académico em particular (Azevedo & Faria, 2006; Costa & Leal, 2008; Pinheiro, 2004; Seco et al., 2005) dos estudantes universitários.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5. Metodologia

Pertinência do estudo e objetivos

Nas últimas décadas, assistiu-se a uma expansão e democratização do ES português. Porém, as instituições de ES parecem ter, ainda, dificuldades em lidar com a crescente massificação e heterogeneização dos alunos ingressantes (Almeida, 2007; Sousa et al., 2015). Os alunos do primeiro ano relatam frequentemente dificuldades na adaptação à universidade (Almeida, 2007), sendo frequentes os casos de insucesso e até de abandono (Almeida et al., 2016). Estas dificuldades têm captado sistematicamente a atenção dos investigadores, que têm procurado entender como é que estes vivenciam o contexto universitário e a ele se adaptam (Almeida et al., 2003; Azevedo & Faria, 2006; Soares et al., 2006; Sousa et al., 2015).

Muito do que se tem procurado na investigação nacional é a prevenção das dificuldades experienciadas pelos estudantes, e, conseqüentemente, a redução do sofrimento - o que é sem dúvida muito importante. Porém, talvez muito mais possa ser feito para promover o seu bem-estar, particularmente a SV, que é, simultaneamente, um resultado desejável (Diener & Biswas-Diener, 2000; Galinha, 2008) e um preditor de resultados importantes (Diener, 2012; Luhmann, Lucas, Eid, & Diener, 2013), alguns dos quais podem favorecer, inclusive, algumas dimensões da adaptação académica dos estudantes. A título de exemplo, a SV foi associada a um maior sentimento de pertença e identificação com a instituição de ensino (Civitci, 2015). Por essa razão, importa conhecer os aspetos que contribuem para a SV dos estudantes universitários.

Os EMPs, as vivências académicas e a SV têm sido estudados na população universitária, porém, não é do nosso conhecimento a existência de estudos em Portugal

que relacionem simultaneamente estas três variáveis nesta população. Sabe-se que a adaptação às vivências académicas tem implicações positivas na SV (Seco et al., 2005) e que os EMPs estão associados à redução do bem-estar (Alipourchushaly & Taghiloo, 2015). Porém, desconhece-se qual o contributo dos vários domínios de esquemas e das dimensões de vivências para uma melhor ou pior SV.

O presente estudo exploratório, quantitativo e transversal tem como objetivo geral contribuir para o conhecimento dos EMPs, vivências académicas e SV em estudantes do primeiro ano de Universidade. Pretende-se, especificamente, (1) caracterizar de forma global a amostra de estudantes universitários quanto aos EMPs, vivências académicas e à SV; (2) caracterizar estas variáveis em função de características sociodemográficas (e.g., género, primeira vez no ES; família no ES; opção de curso; satisfação com o curso; mudança de residência; frequência de deslocação a casa, relação amorosa, estatuto do estudante e sustentabilidade financeira) e clínica (problemas psiquiátricos) e (3) compreender o contributo dos domínios de esquemas cognitivos e das dimensões de vivências académicas para a SV dos estudantes universitários.

Participantes

A amostra foi recolhida com recurso a técnicas de amostragem não-probabilística, particularmente amostragem por conveniência (Marôco, 2018). Contactaram-se inicialmente 410 estudantes da Universidade de Évora, tendo como critérios de inclusão: ser aluno do primeiro ano de licenciatura da Universidade de Évora, ter entre os 18 e os 23 anos, inclusive, e ser de nacionalidade portuguesa. Dos alunos contactados, cinco não aceitaram participar na investigação. Dos restantes 405 alunos, 47 foram excluídos da amostra, 15 por terem mais de 23 anos (uma vez que o ingresso e frequência do ensino superior com esta idade refletem experiências diferentes dos estudantes tradicionais), 13 por não serem de nacionalidade portuguesa e 19 por apresentarem protocolos inválidos (designadamente o não preenchimento de um dos instrumentos). A amostra final foi constituída por 358 participantes (57.5 % mulheres), com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos ($M = 19.02$; $DP = 1.18$). A descrição sociodemográfica desta amostra final encontra-se na tabela 1.

Tabela 1. Variáveis sociodemográficas e clínica da amostra em estudo (N = 358)

<i>Variáveis</i>		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M</i> <i>(DP)</i>
Idade				19.02 (1.89)
Gênero	<i>Mulheres</i>	206	57.5	
	<i>Homens</i>	152	42.5	
Primeira vez no ES	<i>Sim</i>	322	89.9	
	<i>Não</i>	36	10.1	
Estudante de 1ª Geração	<i>Sim</i>	270	75.4	
	<i>Não</i>	88	24.6	
Curso	<i>Ciências Exatas e Tecnologia</i>	154	43.02	
	<i>Ciências Sociais e Humanas</i>	204	56.98	
Opção de curso	<i>1ª</i>	261	72.9	
	<i>2ª</i>	58	16.2	
	<i>3ª</i>	18	5.0	
	<i>Outra</i>	12	3.4	
	<i>Mudança de curso</i>	4	1.1	
Satisfação com o curso	<i>Sim</i>	339	94.7	
	<i>Não</i>	19	5.3	
Mudança de residência	<i>Sim</i>	254	70.9	
	<i>Não</i>	104	29.1	
Frequência de deslocação a casa	<i>Semanal</i>	139	38.8	
	<i>Mensal</i>	60	16.8	
	<i>Outros</i>	53	14.8	
Relação amorosa	<i>Sim</i>	139	38.8	
	<i>Não</i>	217	60.6	
Estatuto de estudante	<i>Estudante a tempo integral</i>	343	95.8	
	<i>Trabalhador estudante</i>	13	3.8	
Sustentabilidade financeira	<i>Sim</i>	337	94.1	
	<i>Não</i>	20	5.6	
Problemas psiquiátricos	<i>Sim</i>	17	4.7	
	<i>Não</i>	341	95.3	

Instrumentos de medida

Questionário Sociodemográfico – com o objetivo de recolher dados sociodemográficos e clínico, aplicou-se um questionário que inclui questões sobre variáveis com pertinência para a investigação, como idade, género, primeira vez no ES, estudante de primeira geração, curso, opção de curso, satisfação com o curso, mudança de residência, frequência de deslocação a casa, relação amorosa, estatuto de estudante, sustentabilidade financeira e problemas psiquiátricos.

Questionário de Esquemas de Young, 3.^a versão revista (Young Schema Questionnaire – Standardized items 3rd Version - YSQ-S3; Young, 2005). Este questionário de autorresposta é composto por 90 itens que visam avaliar a presença de 18 EMPs, teoricamente postulados no âmbito da Terapia Focada nos Esquemas (Young 1990; Young et al., 2003). Apresenta 18 subescalas, referentes aos 18 EMPs (Privação Emocional, Abandono, Desconfiança/Abuso, Isolamento Social/Alienação, Defeito/Vergonha, Fracasso, Dependência/Incompetência funcional, Vulnerabilidade ao Mal e à Doença, Padrões Excessivos de Realização/Hipercriticismo, Grandiosidade, Autocontrolo/Autodisciplina insuficientes, Procura de Aprovação/Reconhecimento, Pessimismo e Auto-punição, Emaranhamento/Eu Subdesenvolvido, Subjugação, Autossacrifício, Inibição Emocional), os quais estão agrupados em cinco domínios de esquemas (distanciamento e rejeição, autonomia e desempenho deteriorados, limites deteriorados, influência dos outros, e vigilância e inibição), que refletem e avaliam necessidades psicológicas não satisfeitas.

Para cada EMP, é apresentado, de forma não consecutiva e aleatória, um conjunto de 5 itens, respondidos numa escala de resposta de 1 – “Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada que ver com o que acontece comigo” a 6- “Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo que ver com o que acontece comigo”. Exemplos de itens são: “Sinto que as pessoas se vão aproveitar de mim.”; “Ninguém que me agrada gostaria de ficar comigo depois de me conhecer tal como eu sou na realidade.”; “Sinto-me pouco importante, a não ser que receba muita atenção dos outros.”; “Sou uma pessoa má que merece ser castigada.”. O resultado de cada subescala obtém-se somando os valores dos respetivos itens, dividindo depois o resultado pelo número de itens correspondentes. A

média da pontuação de cada grupo de itens constitui a medida da saliência do EMP, pelo que quanto maior a pontuação, mais saliente é o EMP (Rijo, 2017).

No presente estudo utiliza-se a versão portuguesa deste questionário, traduzida e adaptada por Pinto-Gouveia, Rijo e Salvador (não publicado, *cit. in* Rijo, 2017). Este estudo apresentou bons indicadores para a aceitação de uma estrutura fatorial de 18 fatores correlacionados entre si, tendo sido eliminados 6 dos 90 itens originais. Apresentou também uma qualidade de ajustamento aceitável ($\chi^2= 2430.234$; $p = .000$) (Rijo & Pinto-Gouveia, 2008). A versão portuguesa, apresenta boas características psicométricas relativamente à consistência interna, com um valor de alfa de Cronbach de .97 para o total da escala e com valores entre .57 e .86 para as subescalas (ou seja, para os 18 fatores) (Rijo, 2009; Rijo, 2017). Neste estudo os valores de consistência interna foram de .96 para o total de escala e para as subescalas o valor de alfa de Cronbach variou entre .54 e .86. Por questões de economia de espaço, são apresentados em anexo os alfas de Cronbach de todas subescalas do instrumento (Anexo A).

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). Este questionário de autorrelato avalia a forma como os estudantes percecionam as suas experiências académicas e se adaptam às mesmas de acordo com o seu percurso e atual momento académico. É constituído por 60 itens, correspondendo à versão reduzida da versão original de 170 itens desenvolvida por Almeida e Ferreira (1997). Os itens são distribuídos por cinco dimensões relativas à adaptação académica dos estudantes: Interpessoal, formada por 13 itens, que incluem o relacionamento com os pares, o estabelecimento de relações íntimas e o envolvimento em atividades extracurriculares (e.g., “Faço amigos facilidade na minha Universidade”); Vocacional, composta por 13 itens, que abordam a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e o desenvolvimento de carreira (e.g., “Escolhi bem o curso que estou a frequentar”); Institucional, composta por 8 itens acerca do interesse pela instituição, o desejo de prosseguir os seus estudos nesta, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes (e.g., “Mesmo que pudesse não mudaria de universidade”); Pessoal, constituída por 13 itens, referentes ao *self* e às perceções de bem-estar físico e psicológico (e.g.,: “Sinto confiança em mim próprio/a”); e Estudo/Aprendizagem, que integra 13 itens sobre a gestão do tempo e métodos de estudo (e.g., “Faço uma gestão eficaz do meu tempo”). Os itens são

respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, que varia entre 1- “Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica” e 5- “Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”. A pontuação em cada subescala resulta do somatório dos valores de cada item, não existindo, contudo, uma pontuação para o total do instrumento. Pontuações mais elevadas são indicativas de uma melhor adaptação às vivências académicas. O QVA-r apresenta itens que terão de ser cotados de forma inversa (Almeida & Ferreira, 1999). No processo de construção e validação do QVA-r, participaram 1889 estudantes do primeiro ano de licenciatura, maioritariamente do sexo feminino. As qualidades psicométricas da versão reduzida foram satisfatórias relativamente à sua consistência interna, sendo que a dimensão pessoal obteve um alfa .87, a dimensão interpessoal apresentou um alfa de .86, a dimensão vocacional apresentou um alfa de .91, a dimensão estudo/aprendizagem apresentou um alfa .82 e a dimensão institucional apresentou uma consistência interna de .71 (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Neste estudo, os valores de alfa de Cronbach foram de .87 para a dimensão interpessoal, .88 para a dimensão vocacional, .66 para a dimensão institucional, .89 para a dimensão pessoal e .77 para a dimensão estudo/aprendizagem. Para a escala global obteve-se um valor de alfa de Cronbach de .92.

Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Constitui uma escala de autorresposta que avalia apreciações cognitivas e o juízo subjetivo e global que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios por si estabelecidos. A versão original da escala é constituída por cinco itens, os quais são respondidos numa escala de 7 pontos, em que 1- “discordo fortemente” e 7- “concordo fortemente”. A pontuação do sujeito pode, então, variar entre 5 a 35 pontos, sendo a pontuação média 20. Embora não avalie a SV em domínios específicos, permite que os sujeitos integrem e classifiquem estes domínios do modo como melhor entenderem (Lucas, Freitas, Oliveira, Machado, & Monteiro, 2012). Assim, quanto maior for a pontuação obtida, melhor é a apreciação cognitiva do sujeito em relação à sua vida (Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 1993).

A primeira adaptação e tradução da SWLS para a população portuguesa foi realizada por Neto (1990, 1993), a qual teve uma boa consistência interna (alfa de Cronbach de .78). Simões (1992) realizou uma validação posterior da escala, na qual modificou alguns

aspectos da tradução, tornando o conteúdo mais acessível para populações com baixo nível de escolaridade e simplificou o preenchimento da escala, reduzindo a escala de resposta de sete pontos para cinco pontos (em que 1- “discordo muito” e 5- “concordo muito”). Por conseguinte, o resultado global, obtido pela soma das cotações de cada item, pode variar entre 5 e 25 pontos, correspondendo uma pontuação mais baixa a uma menor SV e vice-versa. A escala utilizada neste trabalho é a versão portuguesa de Simões (1992). Neste estudo, a escala apresentou uma boa consistência interna (alfa de Cronbach de .77), uma boa validade convergente, demonstrando uma correlação positiva com uma medida diária da SV e uma boa validade preditiva, tendo por base o pressuposto de que os indivíduos com maior SV tenderão a recordar mais eventos positivos que negativos (Simões, 1992). Reppold et al. (2019) apresentaram as propriedades psicométricas deste instrumento em estudantes universitárias portuguesas, as quais se revelaram adequadas, tanto ao nível de precisão como de validade, o que suporta a sua utilização neste contexto. No presente estudo, o valor de alfa de Cronbach para a escala foi de .82.

Procedimentos de recolha de dados

Esta dissertação está integrada num projeto de investigação coordenado pela orientadora desta dissertação e foi previamente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade de Évora. Foram contactados, via correio eletrónico, docentes do primeiro ano de diversas licenciaturas desta Universidade, para auscultar a possibilidade de disponibilizarem cerca de 30 minutos das suas aulas para a aplicação do protocolo.

A recolha de dados do presente estudo foi realizada em contexto de sala de aula, pautada pelas normas deontológicas da Ordem dos Psicólogos Portugueses e decorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2019. Foi realizada pela autora da presente dissertação e por uma outra mestrandas, inseridas na mesma linha de investigação “Esquemas Cognitivos, Vivências Académicas, Satisfação com a Vida e Psicopatologia em Estudantes Universitários”. Para além destas, colaboraram na aplicação dos protocolos seis voluntárias da Bolsa de Investigação da Universidade de Évora. Aos estudantes que aceitaram participar foi entregue, juntamente com o protocolo de investigação, um consentimento informado (Anexo B), com as condições de participação (como sejam a não remuneração, a natureza voluntária, o compromisso de

confidencialidade e o anonimato das respostas). O protocolo de investigação incluiu um questionário sociodemográfico e quatro questionários, três dos quais utilizados neste estudo (YSQ-S3, QVA-r e SWLS) (Anexo C).

Procedimentos de tratamento e análise de dados

O presente estudo pode ser considerado de natureza transversal, dado que os instrumentos foram aplicados apenas num único momento, e quantitativo, pois as observações do estudo foram recolhidas por meio de questionários estruturados e porque foram utilizadas técnicas estatísticas na análise dos dados (Quivy, 1998).

O tratamento e a análise estatística dos dados foram realizados com recurso à ferramenta de análise estatística *IBM SPSS Statistics* (versão 24.0). Inicialmente procedeu-se a uma análise exploratória dos dados recolhidos, de modo a verificar erros ou valores omissos. Dado que os valores omissos foram em número muitíssimo residual, optou-se pela substituição pela média da variável. Procedeu-se a breves alterações na estrutura do ficheiro de dados, para adaptar os nomes das variáveis e acrescentar variáveis calculadas a partir das respostas aos questionários (i.e., variáveis correspondentes às pontuações dos instrumentos). Seguidamente, procedeu-se à análise da fiabilidade dos instrumentos utilizados, através do cálculo do alfa de Cronbach não só para cada um dos instrumentos, mas também para as dimensões que os compõem.

Relativamente à análise estatística dos dados, verificou-se a homogeneidade das variâncias através do teste de Levene. Porém, não foi possível garantir a normalidade da distribuição dos dados das variáveis dependentes, pelo teste Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$). Dado que a homogeneidade das variâncias foi assegurada, que a amostra é de grande dimensão e que os métodos paramétricos são robustos a violações da normalidade, especialmente se as distribuições não forem extremamente enviesadas ou achatadas (Marôco, 2018), como se verifica no presente estudo, a análise comparativa dos dados foi realizada com recurso a testes paramétricos.

Especificamente, para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo relativamente às características sociodemográficas e clínica, efectuaram-se comparações entre as médias dos grupos. Utilizou-se o teste T-Student para variáveis dicotómicas e a ANOVA *One-Way* para variáveis com três ou mais grupos.

Na análise de diferenças de médias foram calculados os tamanhos de efeito (Cohen, 1988).

Para compreender o contributo das vivências académicas e dos domínios de esquemas para a SV, recorreu-se à regressão linear múltipla. Como análise preliminar, calcularam-se correlações de Pearson entre as variáveis em estudo. Colocou-se como variáveis independentes, os domínios de esquemas e as dimensões das vivências académicas, e como variável dependente a SV. Optou-se pelos domínios de esquemas e não pelos 18 EMPs de modo a não complexificar o modelo, mas sobretudo pelo facto de a dimensão da amostra não ser suficientemente grande para garantir um mínimo de 20 sujeitos para cada nível das variáveis independentes consideradas (Marôco, 2018).

Antes de proceder à regressão linear múltipla, foram averiguados diversos pressupostos: (1) Distribuição Normal dos erros/resíduos (através do gráfico *P-P Plot* e do teste Kolmogorov-Smirnov); (2) Erros/resíduos com média nula; (3) Variância Constante dos erros/resíduos, linearidade das variáveis (através do gráfico de dispersão) e homocedasticidade (através do gráfico *Scatterplot*); (4) Inexistência de Multicolineariedade (através dos indicadores Tolerância e o VIF - fatores de inflação da variância); e (5) Independência dos resíduos (através do teste de Durbin-Watson).

Após a análise de todos os pressupostos foi testado um modelo de Regressão Linear Múltipla, com método de seleção dos preditores “*enter*”, no qual todas as variáveis independentes são inseridas simultaneamente, com o intuito de fazer uma primeira análise ao comportamento das variáveis independentes relativamente à variável dependente. Seguidamente, realizou-se uma análise de regressão múltipla *Stepwise*. Este método assegura a inserção das variáveis que mais contribuem para o modelo e a remoção de variáveis independentes cuja importância no modelo é reduzida pela adição de novas variáveis, permitindo, assim, obter o modelo mais parcimonioso (Marôco, 2018).

Capítulo 6. Resultados

Caracterização das variáveis

Na tabela 2 apresentam-se as médias, desvios-padrão e respetivos valores mínimos e máximos das variáveis trabalhadas no presente estudo.

Tabela 2. *Estatísticas descritivas das variáveis em estudo*

	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	6.00	25.00	14.03	2.16
Dimensão Interpessoal	18.00	65.00	46.99	9.15
Dimensão Vocacional	22.00	65.00	50.02	8.44
Dimensão Institucional	13.00	39.00	29.19	4.60
Dimensão Pessoal	16.00	65.00	43.23	10.16
Dimensão Estudo/Aprendizagem	21.00	55.00	43.41	8.27
Esquema Privação Emocional	1.00	6.00	1.85	.94
Esquema Abandono/Instabilidade	1.00	6.00	2.78	1.23
Esquema Desconfiança/Abuso	1.00	6.00	2.54	1.01
Esquema Isolamento Social/Alienação	1.00	5.80	2.27	1.03
Esquema Defeito/Vergonha	1.00	5.40	1.77	.96
Esquema Fracasso	1.00	5.20	2.05	.95
Esquema Dependência/Incompetência Funcional	1.00	5.60	1.87	.74
Esquema Vulnerabilidade ao mal/doença	1.00	5.75	2.22	1.05
Esquema Emaranhamento/Eu subdesenvolvido	1.00	5.40	1.89	.74
Esquema Subjugação	1.00	5.40	1.82	.78
Esquema Autossacrifício	1.00	6.00	2.70	1.00
Esquema Inibição Emocional	1.00	6.00	2.55	1.12
Esquema Padrões Excessivos/Hipercriticismo	1.00	6.00	2.94	1.07
Esquema Grandiosidade	1.00	5.40	2.56	.85
Esquema Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	1.00	5.40	2.46	.88
Esquema Procura de Aprovação/Reconhecimento	1.00	6.00	2.67	.98
Esquema Pessimismo	1.00	6.00	2.88	1.16
Esquema Autopunição	1.00	6.00	2.86	1.08

Verificou-se que os valores médios dos EMPs são baixos, indicando que os mesmos não têm relevância clínica (Rijo, 2017). Os estudantes reportaram vivências acadêmicas positivas sobretudo na dimensão vocacional e interpessoal, enquanto a dimensão institucional foi a menos reportada. Por fim, o grau de SV reportado encontra-se ligeiramente abaixo da média (Simões, 1992).

Comparação de médias

Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas e de média dimensão nos esquemas abandono ($t(356) = -2.18, p = .03, d = 0.24, 95\% \text{ CI } [0.03, 0.54]$), fracasso ($t(347) = 1.99, p = .42, d = 0.21, 95\% \text{ CI } [0.01, 0.40]$), autossacrifício ($t(347) = 2.00, p = .04, d = 0.21, 95\% \text{ CI } [0.01, 0.42]$) e punição ($t(356) = -2.70, p = .01, d = 0.29, 95\% \text{ CI } [-0.53, -0.08]$) em função do género. Neste caso, as mulheres, comparativamente aos homens, apresentaram maior saliência nos esquemas abandono, fracasso e autossacrifício. Já os homens apresentaram maior saliência no esquema punição comparativamente às mulheres. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de média dimensão nas dimensões pessoal ($t(356) = -2.50, p = .01, d = 0.27, 95\% \text{ CI } [-4.81, -0.57]$) e estudo/aprendizagem ($t(356) = 2.80, p = .01, d = 0.30, 95\% \text{ CI } [0.73, 4.18]$) em função do género. Neste caso, as mulheres apresentaram melhor adaptação na dimensão estudo/aprendizagem comparativamente aos homens. Por outro lado, os homens apresentaram melhor adaptação nas vivências da dimensão pessoal comparativamente às mulheres. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na SV em função do género (Tabela 3).

Tabela 3. *Variáveis com diferenças significativas no “género”*

Variáveis	Feminino		Masculino	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Abandono	2.90	1.28	2.61	1.15
Fracasso	2.13	1.01	1.93	.87
Autossacrifício	2.79	1.06	2.58	0.91
Punição	2.73	1.0	3.04	1.15
Pessoal	42.09	10.17	44.78	9.97
Estudo/Aprendizagem	44.45	8.43	42.00	7.87

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos EMPs, nas vivências académicas e na SV relativamente às variáveis “primeira vez no ES”, “estudante de primeira geração” e “mudança de residência”.

Na “opção de curso”, os estudantes revelaram diferenças estatisticamente significativas e de média dimensão na dimensão vocacional [$F(4,348) = 9.04, p < .001, \eta^2 = .09, \text{ potência } (\pi) = 0.99$] das vivências académicas. Através do teste de Tuckey

(Tabela 4) verificou-se que os estudantes que ingressaram na primeira opção reportaram uma melhor adaptação na dimensão vocacional comparativamente aos que entraram na segunda opção (95% IC [-7.52, -1.18], $p = .002$) e aos que entraram nas opções seguintes (95% IC [-16.67, -3.77], $p < .001$). Especificamente, os alunos que mudaram de curso apresentaram uma melhor adaptação na dimensão vocacional, quando comparados aos alunos que entraram nas opções mais distantes (95% IC [-26.70, -1.47], $p = .02$). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos EMPs e na SV em função da opção de curso.

Tabela 4. *Teste Post Hoc Tukey para a “opção de curso”*

Variável Dependente	(I) Opção de curso	(J) Opção de curso	Diferença de médias (I-J)	DP
Vocacional	1ª opção	2ª Opção	4.35	1.16
		Outros	10.22	2.35
	Mudança de curso	Outros	14.08	4.60

Relativamente à “satisfação com o curso”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de dimensão elevada a muito elevada nos esquemas privação emocional, abandono, defeito/vergonha, fracasso, dependência/incompetência funcional, subjugação, autossacrifício e emaranhamento/eu subdesenvolvido, sendo que os alunos que estão satisfeitos reportam menor saliência de todos os esquemas referidos² (Anexo D). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, de dimensão elevada a muito elevada, na dimensão vocacional ($t(356) = 6.68$, $p < .001$, $d = 1.66$, 95% CI [8.86, 16.25]), institucional ($t(356) = 4.34$, $p < .001$, $d = 1.08$, 95% CI [2.51, 6.68]), interpessoal ($t(356) = 3.36$, $p = .001$, $d = 0.91$, 95% CI [2.97, 11.34]) e pessoal ($t(356) = 3.32$, $p = .001$, $d = 0.83$, 95% CI [3.19, 12.48]) das vivências acadêmicas e na SV ($t(356) = 2.73$, $p = .01$, $d = 0.71$, 95% CI [0.74, 4.51]), em função da satisfação com o curso. Neste caso, os estudantes satisfeitos com o curso demonstraram uma melhor adaptação nestas dimensões e reportaram maior SV, comparativamente aos que não estão satisfeitos.

² Devido ao limite de palavras, remetem-se estes resultados para anexo.

Tabela 5. Variáveis com diferenças significativas na “satisfação com o curso”

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	17.89	4.12	15.26	3.23
Interpessoal	47.36	9.15	40.21	6.24
Vocacional	50.68	8.01	38.13	7.13
Institucional	29.44	4.51	24.84	3.96
Pessoal	43.65	10.09	35.81	8.70

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão no esquema privação emocional [$F(2,249) = 5.26, p = .01, \eta^2 = .04, \text{potência} (\pi) = 0.83$], em função da “frequência de deslocação a casa”. Os alunos que se deslocam semanalmente a casa reportaram uma menor saliência deste esquema comparativamente aos que se deslocam mensalmente (95% IC [-0.87, -0.05], $p = .02$) e com frequência superior (i.e. outros) (95% IC [-0.81, -0.11], $p = .01$). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão na dimensão estudo/aprendizagem das vivências académicas [$F(2,249) = 3.79, p = .02, \eta^2 = .03, \text{potência} (\pi) = 0.69$] em função da frequência de deslocação a casa. Pelo teste de Tukey, verificou-se que os estudantes que se deslocam a casa semanalmente apresentaram uma melhor adaptação às vivências da dimensão estudo/aprendizagem, comparativamente àqueles que vão a casa mensalmente (95% IC [0.40, 6.43], $p = .02$). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na SV relativamente à frequência de deslocação a casa.

Tabela 6. Teste Post Hoc Tukey para a “frequência de deslocação a casa”

Variável Dependente	(I) Frequência de deslocação a casa	(J) Frequência de deslocação casa	Diferença de médias (I-J)	<i>DP</i>
Estudo/Aprendizagem	Semanalmente	Mensalmente	3.41	1.28
Privação Emocional	Semanalmente	Mensalmente	-.46	.15
		Outros	-.46	.17

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de média dimensão nos esquemas privação emocional ($t(354) = -3.82, p < .001, d = 0.42, 95\% \text{ CI } [-0.58, -0.19]$), defeito/vergonha ($t(354) = -3.21, p = .001, d = 0.36, 95\% \text{ CI } [-0.53, -0.18]$), vulnerabilidade ao mal e à doença ($t(354) = 2.02, p = .04, d = 0.23, 95\% \text{ CI } [0.01, 0.47]$) e inibição emocional ($t(354) = -2.05, p = .04, d = 0.22, 95\% \text{ CI } [-0.49, -0.01]$) em função da “relação amorosa”. Os estudantes numa relação amorosa apresentaram menos saliência nos esquemas privação emocional, defeito/vergonha, inibição emocional e no esquema vulnerabilidade ao mal e à doença. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de média dimensão na dimensão estudo/aprendizagem ($t(354) = 2.42, p = .02, d = 0.26, 95\% \text{ CI } [0.41, 3.91]$) das vivências académicas. Especificamente, os estudantes numa relação amorosa apresentaram uma melhor adaptação nesta dimensão comparativamente aos que não estão numa relação amorosa. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na SV relativamente à relação amorosa.

Tabela 7. *Variáveis com diferenças significativas na “relação amorosa”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Privação Emocional	1.62	.86	2.0	.96
Defeito/Vergonha	1.57	.82	1.90	1.02
Inibição Emocional	2.40	1.09	2.65	1.14
Vulnerabilidade ao Mal/Doença	1.94	.76	2.12	.97
Estudo e Aprendizagem	44.71	9.34	42.55	7.40

Relativamente ao “estatuto de estudante”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão entre os estudantes a tempo inteiro e os trabalhadores-estudantes nos esquemas privação emocional e autossacrifício e de elevada dimensão nos esquemas abandono, desconfiança/abuso, isolamento social/alienação, fracasso, padrões excessivos de realização/hipercriticismo, autocontrolo e autodisciplina insuficientes e procura de aprovação/reconhecimento. Os trabalhadores-estudantes apresentaram maior saliência nestes esquemas relativamente aos estudantes a tempo inteiro² (Anexo D). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de

dimensão elevada a muito elevada nas dimensões interpessoal ($t(354) = 4.54, p < 001, d = 1.13, 95\% \text{ CI } [6.49, 16.40]$) e institucional ($t(354) = 2.56, p = .01, d = 0.67, 95\% \text{ CI } [0.75, 5.76]$) das vivências acadêmicas e na SV ($t(354) = 2.41, p = .03, d = 0.58, 95\% \text{ CI } [0.20, 4.74]$) em função do “estatuto de estudante”. Neste caso, os estudantes a tempo inteiro apresentaram uma melhor adaptação às vivências destas dimensões e reportaram maior SV comparativamente aos trabalhadores-estudantes.

Tabela 8. *Variáveis com diferenças significativas no “estatuto de estudante”*

Variáveis	Estudante		Trab-Est	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	17.86	4.07	15.38	4.46
Interpessoal	47.44	8.82	35.99	11.30
Institucional	29.37	4.47	26.11	5.28

Nota. Trab-Est = trabalhador-estudante.

No que respeita à “sustentabilidade financeira”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de dimensão média a muito elevada em todos os EMPs, exceto nos esquemas dependência e incompetência funcional, inibição emocional, procura de aprovação e reconhecimento, e autopunição. Os estudantes que não conseguem suportar as despesas do ES reportaram maior saliência destes esquemas² (Anexo D). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de dimensão média a elevada nas dimensões interpessoal ($t(355) = 2.02, p = .04, d = 0.45, 95\% \text{ CI } [0.11, 8.34]$), vocacional ($t(355) = 3.56, p < .001, d = 0.71, 95\% \text{ CI } [3.04, 10.54]$), pessoal ($t(355) = 3.19, p = .002, d = 0.70, 95\% \text{ CI } [2.83, 11.93]$) e estudo/aprendizagem ($t(355) = 2.05; p = .04, d = 0.48, 95\% \text{ CI } [0.17, 7.58]$) das vivências acadêmicas e de dimensão muito elevada na SV ($t(355) = 5.10, p < 001, d = 1.26, 95\% \text{ CI } [2.87, 6.47]$) em função da sustentabilidade financeira. Os alunos que conseguem enfrentar as despesas apresentaram uma melhor adaptação nestas dimensões e reportaram maior SV, comparativamente aos alunos carenciados.

Tabela 9. Variáveis com diferenças significativas na “sustentabilidade financeira”

	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	18.02	4.01	13.35	3.39
Interpessoal	47.27	9.06	43.04	9.57
Vocacional	50.44	8.13	43.64	10.74
Pessoal	43.66	9.97	36.27	11.21
Estudo e Aprendizagem	43.68	8.21	39.80	7.95

Relativamente à variável “problemas psiquiátricos”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de dimensão elevada a muito elevada nos esquemas privação emocional, abandono, desconfiança/abuso, isolamento social, defeito/vergonha, fracasso, vulnerabilidade ao mal e à doença, subjugação, autossacrifício, padrões excessivos/hipercriticismo e pessimismo. Os estudantes com problemas psiquiátricos reportaram maior saliência em todos estes esquemas² (Anexo D). Além disso, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de elevada dimensão nas dimensões interpessoal ($t(356) = -2.23, p = .03, d = 0.57, 95\% \text{ CI} [-9.50, -0.60]$) e pessoal ($t(356) = -3.27, p = .001, d = 0.76, 95\% \text{ CI} [-13.05, -3.25]$) das vivências académicas e na SV ($t(356) = -3.67, p < 001, d = .98, 95\% \text{ CI} [-5.66, -1.71]$) em função dos problemas psiquiátricos. Especificamente, os indivíduos com problemas psiquiátricos reportaram uma pior adaptação na dimensão interpessoal e pessoal comparativamente aos que não têm problemas psiquiátricos. Já os indivíduos sem problemas psiquiátricos reportaram maior SV do que os sujeitos com problemas psiquiátricos.

Tabela 10. Variáveis com diferenças significativas nos “problemas psiquiátricos”

	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	14.24	3.40	17.92	4.07
Interpessoal	42.18	8.72	47.22	9.12
Pessoal	35.47	11.53	43.62	9.95

Regressão Linear Múltipla

As correlações bivariadas (Tabela 11) entre as variáveis incluídas no modelo de regressão foram, na sua maioria, significativas para um nível de significância de $p < .01$.

Seguidamente, reportam-se os resultados relativos aos pressupostos da regressão (ver Anexo E para consultar as respetivas tabelas e figuras). O gráfico *P-P Plot* mostrou que a maioria dos pontos se encontra em cima da diagonal apresentada e o teste Kolmogorov-Smirnov apresentou um $p = .15$, o que valida a normalidade distribucional dos resíduos. Os resíduos apresentaram média nula e o seu valor mínimo situou-se mais de 3 desvios-padrão abaixo, o que poderia sugerir a presença de *outliers*. Contudo, o gráfico *Scatterplot* e a tabela 25 indicam que tal sucede num caso isolado. O valor máximo da Distância de Cook é de 0.085 (< 1) e o valor de *Leverage* é 0.21 (< 2), o que indica que o caso não influencia na estimação dos coeficientes de regressão. No gráfico *Scatterplot*, verificou-se que os resíduos se distribuem aleatoriamente, pelo que se assume que a variância dos erros é constante, e que estes seguem um padrão aproximadamente linear e homogêneo, assegurando a homocedasticidade e linearidade do fenómeno em estudo. As variáveis independentes (Tabela 11) não apresentaram correlações superiores a .75 entre si e todas apresentaram valores de VIF < 10 e de Tolerância > 0.1 (Tabela 12), indicando a inexistência de multicolinearidade. A estatística de Durbin Watson apresentou um valor de 2.001, pelo que se admite a independência dos resíduos (Marôco, 2018).

Analisados e verificados todos os pressupostos relativos à Regressão Linear Múltipla, reportam-se, primeiramente, os resultados referentes ao modelo de regressão com o método de seleção dos preditores “*enter*”, para perceber o comportamento de todas as variáveis independentes. Tomou-se como variável dependente a SV e como variáveis independentes os domínios de esquemas e as dimensões das vivências académicas.

O modelo de regressão testado foi altamente significativo e explica 43% da variabilidade total da SV [$F(10,347) = 24.96; p < .001; R^2 = .42$]. Este modelo de regressão permitiu identificar apenas as variáveis vocacional ($\beta = .275; t(347) = 5.35; p < .001$), institucional ($\beta = .158; t(347) = 3.15; p < .001$), pessoal ($\beta = .140; t(347) = 2.21; p = .03$), distanciamento e rejeição ($\beta = -.221; t(347) = -2.77; p = .01$) e vigilância e inibição ($\beta = -.131; t(347) = -2.05; p = .04$) como preditores significativos da SV. Ainda, as dimensões vocacional, institucional e pessoal têm um contributo positivo para a SV,

Tabela 11. *Correlações bivariadas entre as variáveis em estudo*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M	DP
1. Distanciamento e Rejeição	—										11.21	4.21
2. Autonomia e Desempenho deteriorados	.74**	—									8.02	2.75
3. Limites Deteriorados	.56**	.61**	—								5.02	1.47
4. Influência dos Outros	.73**	.71**	.64**	—							7.19	2.11
5. Vigilância e Inibição	.69**	.63**	.60**	.67**	—						11.23	3.34
6. Satisfação com a Vida	-.47**	-.43**	-.31**	-.33**	-.35**	—					17.75	4.11
7. Interpessoal	-.39**	-.28**	-.22**	-.15**	-.24**	.33**	—				46.99	9.15
8. Vocacional	-.21**	-.28**	-.23**	-.15**	-.09	.58**	.31**	—			50.02	8.44
9. Institucional	-.18**	-.13*	-.16**	-.12**	-.08	.39**	.42**	.48**	—		29.20	4.60
10. Pessoal	-.70**	-.68**	-.52**	-.55**	-.56**	.68**	.36**	.32**	.32**	—	43.23	10.16
11. Estudo/Aprendizagem	-.20**	-.23**	-.38**	-.16**	-.11*	.32**	.26**	.42**	.30**	.30**	43.41	8.27

Nota: ** correlação significativa a .01; * correlação significativa a .05.

enquanto os domínios de distanciamento e rejeição e de vigilância e inibição têm um contributo negativo para a SV.

Tabela 12. *Coefficientes do modelo de regressão “enter”*

Modelo	Coeficientes			Estatísticas de	
	Estandarizados	<i>t</i>	<i>p</i>	Colinearidade	
	Beta (β)			Tolerância	VIF
(Constante)		2.39	.02		
Interpessoal	-.001	-.01	.99	.67	1.49
Vocacional	.275	5.35	.00*	.64	1.53
Institucional	.158	3.15	.00*	.67	1.50
Pessoal	.140	2.21	.03	.42	2.37
Estudo/Aprendizagem	.093	1.90	.06	.71	1.40
Distanciamento e rejeição	-.221	-2.77	.01	.26	3.79
Autonomia e Desempenho	-.078	-1.07	.28	.31	3.18
Deteriorados	.105	1.70	.09	.44	2.25
Limites Deteriorados	.064	.90	.37	.33	3.06
Influencia dos outros	-.131	-2.05	.04	.409	2.45
Vigilância e Inibição					

Nota. Diferenças estatisticamente significativas encontram-se a negrito.

* $p < .001$.

Modelo de regressão linear múltipla “Stepwise”

Verifica-se que, embora todos os modelos tenham sido altamente significativos, o modelo com maior capacidade explicativa foi o modelo 4 [$F(4,353) = 59,62$; $p < .001$; $R^2 = .396$], o qual explica 39,6% da variabilidade da SV. Neste modelo verificou-se que foram incluídas quatro das cinco variáveis que, no modelo de regressão anterior, tinham apresentado um contributo significativo para a SV: a dimensão pessoal, a vocacional e a institucional e o domínio de distanciamento e rejeição.

Tabela 13. *Sumário de modelo de Regressão Linear Múltipla “Stepwise”*

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	gl	F	p
1	.481 ^a	.231	.229	(1,356)	107.00	.000
2	.589 ^b	.347	.343	(2,355)	94.27	.000
3	.619 ^c	.383	.378	(3,354)	73.23	.000
4	.635 ^d	.403	.396	(4,353)	59.62	.000

Nota. ^aPreditores: (Constante), Pessoal. ^bPreditores: (Constante), Pessoal, Vocacional. ^cPreditores: (Constante), Pessoal, Vocacional, Distanciamento e rejeição. ^dPreditores: (Constante), Pessoal, Vocacional, Institucional e Distanciamento e rejeição.

Das variáveis que integram o modelo 4 (ver tabela 9), a variável com maior peso explicativo foi a dimensão vocacional ($\beta = .288$; $t(353) = 5.93$; $p = .00$), seguida pelo domínio de EMPs distanciamento e rejeição ($\beta = -.254$; $t(353) = -4.43$; $p < .001$), seguidamente, a dimensão pessoal ($\beta = .175$; $t(353) = 2.97$; $p < .001$) e, por fim, a variável com menor peso explicativo, a dimensão institucional ($\beta = .163$; $t(353) = 3.46$; $p = .001$). Tal como sucedeu no modelo anterior testado com todas as variáveis, as dimensões vocacional, institucional e pessoal têm um contributo positivo para a SV, enquanto o domínio de distanciamento e rejeição tem um contributo negativo.

Tabela 14. *Coefficientes de regressão do modelo 4*

Modelo 4	Coeficientes			Estatísticas de Colinearidade	
	Estandarizados Beta (β)	t	p	Tolerância	VIF
(Constante)		3.34	.001		
Pessoal	.175	2.97	.000	.48	2.07
Vocacional	.288	5.93	.000	.72	1.39
Distanciamento e rejeição	-.254	-4.43	.000	.51	1.95
Institucional	.163	3.46	.001	.76	1.31

Capítulo 7. Discussão

Procurando caracterizar a amostra deste estudo, verificou-se que, no geral, as médias dos EMPs são baixas, pelo que se assume que não são suficientemente rígidos para serem

considerados disfuncionais ao nível do processamento de informação (Rijo, 2017). Este resultado corrobora a ideia de que, embora a população geral possa desenvolver EMPs, estes não são tão severos e pervasivos como sucede em populações clínicas (Young et al., 2003). É de admitir, contudo, que a baixa saliência dos EMPs reportados possa dever-se à avaliação das estruturas cognitivas nucleares através do autorrelato. O confronto com aspetos sensíveis e relevantes do *self* (Rijo, 2017), pode ter levado os participantes a responderem de forma tendenciosa (e.g., desejabilidade social ou evitamento). Relativamente às vivências académicas, os estudantes reportam experiências positivas sobretudo ao nível da adaptação ao curso, ao projeto vocacional e das perspetivas de carreira, bem como no relacionamento com os pares/parceiros e no envolvimento em atividades extracurriculares. A dimensão institucional foi a menos reportada, o que pode não significar, necessariamente, experiências negativas a este nível, mas indicar desconhecimento dos serviços, atividades e estruturas existentes na instituição por parte dos estudantes recém-chegados (Santos & Almeida, 2001). Efetivamente, o envolvimento institucional parece aumentar com a idade dos estudantes (Freitas et al., 2007). Por fim, os estudantes reportaram níveis de SV ligeiramente abaixo da média. Este resultado é concordante com o estudo de Paschali e Tsitsas (2010) e discrepante com os resultados encontrados por Bardagi e Hutz (2010) e Zanon, Rosin e Teixeira (2014), nos quais os estudantes universitários apresentaram níveis elevados de SV. Dado que estes últimos estudos se referem aos estudantes universitários no geral, supõe-se que o resultado obtido pode dever-se à influência das dificuldades suscitadas pelas mudanças/exigências da nova fase académica e de desenvolvimento na apreciação da vida dos estudantes primeiranistas. Podem ser, contudo, informações temporariamente acessíveis (Diener, 2012; Pavot & Diener, 1993; Schwarz & Strack, 1999), dado que a SV dos universitários tende a aumentar com a idade, maturidade psicológica e progressão académica (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008; Campira et al., 2016). Ainda, visto que a perceção de SV pode ser influenciada pela comparação entre as circunstâncias atuais e um padrão autoimposto (Diener, 2012) e que os estudantes têm elevadas expectativas em relação ao ES (Soares et al., 2018), esta discrepância entre a realidade vivida e as expectativas pode levar a apreciações menos positivas de SV.

Neste estudo, algumas variáveis de caracterização sociodemográfica e clínica parecem estar associadas a diferenças, maioritariamente de dimensão média a muito

elevada, na saliência dos EMPs, na adaptação às dimensões de vivências académicas e nos julgamentos de SV. Verificou-se que os homens têm uma maior saliência do esquema punição (crença de que as pessoas devem ser punidas por cometerem erros) e as mulheres têm mais salientes os esquemas abandono (perceção de que os outros são instáveis e não são confiáveis), fracasso (crença de inevitabilidade do fracasso e de que se é inadequado em relação aos outros) e autossacrifício (foco excessivo na satisfação voluntária das necessidades dos outros, à custa da própria gratificação). Neste estudo, tal como noutros (Seco et al, 2005; Vasconcelos et al., 2005), as mulheres parecem conseguir uma melhor gestão do tempo e dos métodos de estudo, e recorrem a estratégias de aprendizagem mais eficazes. Por outro lado, os homens apresentam uma melhor perceção das suas competências para enfrentar os novos desafios, níveis mais elevados de bem-estar global, gestão emocional e uma maior autoestima, autonomia, autoconfiança e otimismo. A inexistência de diferenças na SV em função do género também foi encontrada por Paschali e Tsitsas (2010). Porém, Tsitsas, Nanopoulos e Paschali (2019) concluíram que as mulheres reportam maior SV do que os homens. Já Cabras e Mondo (2017) verificaram o contrário. A pouca consistência dos resultados pode dever-se ao uso de critérios díspares enraizados em questões culturais (e.g., na população portuguesa pode ser definir o que é uma vida ideal, graças a algum saudosismo, pessimismo ou moderação instituídos a nível sociocultural, o que pode explicar o resultado obtido) (Reppold et al., 2019).

A inexistência de diferenças nos EMPs, nas vivências académicas e na SV em função das variáveis “primeira vez no ES”, “estudante de primeira geração” e “mudança de residência” não é suportada pela literatura. Os estudantes de primeira geração tendem a experienciar mais dificuldades de adaptação (Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009), pior ajustamento psicossocial (Padgett, Johnson, & Pascarella, 2012) e menor SV (Jenkins, Belanger, Conally, Boals, & Durón, 2013) e os estudantes não deslocados parecem exibir uma melhor adaptação académica do que os deslocados (Costa & Leal, 2008; Guerra et al., 2002; Soares et al., 2007).

Apesar de a mudança de residência não ter interferido nas vivências académicas, os resultados deste estudo sugerem que os estudantes que se deslocam semanalmente a casa reportam uma menor saliência do esquema privação emocional e apresentam uma melhor adaptação à dimensão estudo/aprendizagem, em relação aos que vão a casa com uma periodicidade superior. Estes resultados sugerem que o contacto frequente com a

residência habitual e, por conseguinte, a proximidade e presença de figuras significativas está associada a uma perceção de maior apoio e suporte emocional, e a um maior controlo na realização das tarefas académicas, o que parece ser uma condição importante para o bem-estar (Seco et al., 2005). Porém, neste estudo a frequência de deslocação a casa não interferiu significativamente na apreciação de SV.

Considerando a opção de curso, os estudantes que ingressam na primeira opção estão mais adaptados ao curso, investem mais na carreira e têm perspetivas mais positivas de realização profissional, face aos que entram na segunda opção e em opções mais distantes. Este resultado vai ao encontro daqueles encontrados por Batista e Almeida (2002), Costa e Leal (2008), Freitas et al. (2007), e Seco et al. (2005). Ainda, os estudantes que mudaram de curso apresentam uma melhor adaptação na dimensão vocacional do que os que entram em opções vocacionais mais distantes. Neste caso, a mudança de curso pode significar uma aproximação a um curso congruente com o projeto vocacional, algo que as opções vocacionais secundárias não permitem.

No que respeita à satisfação com o curso, os resultados sugerem que os estudantes primeiranistas insatisfeitos com a sua escolha de curso parecem sentir-se inferiores, envergonhados, fracassados e menos bem-sucedidos, em comparação com os seus pares (defeito/vergonha, fracasso), pela perceção de incompetência na tomada de decisões importantes, como aquelas respeitantes ao desenvolvimento de carreira. Consequentemente, percebem-se como incapazes de lidar com responsabilidades sem a ajuda constante dos outros (dependência/incompetência, emaranhamento/eu subdesenvolvido). Porém, parecem perceber que, mediante esta situação, as figuras de referência poderão deixar de dar o apoio emocional, a força e a proteção desejados (privação emocional, abandono/instabilidade). Ainda assim, mostram-se sensíveis à dor causada por esta situação, prestando atenção voluntária e excessiva às necessidades dos outros, subjugando as suas necessidades (e.g., preferência por outro curso) e emoções para evitar a raiva, retaliação ou abandono das pessoas significativas (autossacrifício, subjugação) (Young et al., 2003). Os estudantes satisfeitos com o curso mostram uma melhor adaptação às dimensões vocacional, institucional, interpessoal e pessoal das vivências académicas e reportam maior SV do que os insatisfeitos com o curso. Na fase inicial do percurso universitário, alguns estudantes parecem estar entusiasmados com o acesso ao ES, com a nova vida universitária e satisfeitos com o curso escolhido. Para

estes estudantes, as dificuldades desta fase parecem naturais, esperadas e, como tal, melhor toleradas, o que permite experiências positivas de adaptação e apreciações globais positivas sobre vida (Bardagi & Hutz, 2010).

Neste estudo, estar ou não numa relação amorosa interferiu na forma como os estudantes processam a informação. Deste modo, os estudantes numa relação amorosa parecem perceber ligações emocionais mais íntimas, seguras e satisfatórias (privação emocional), bem como o sentimento de serem amados como são (defeito/vergonha), o que permite a liberdade de sentir e agir de forma espontânea e comunicar abertamente sobre os sentimentos e necessidades (inibição emocional). Parecem experienciar também mais estabilidade emocional, atenuando o medo exagerado de que uma catástrofe (e.g., emocional) esteja iminente e que nada possa ser feito para preveni-la (vulnerabilidade ao mal/doença) (Young et al., 2003). Os estudantes numa relação amorosa apresentam experiência mais positivas na dimensão estudo/aprendizagem em relação aos estudantes descomprometidos. Schmidt e Lockwood (2015) concluíram que estar numa relação amorosa aumenta a probabilidade de absentismo nas aulas, porém não interfere na média. Uma possibilidade explicativa é a de que os estudantes comprometidos procuram gerir eficazmente o tempo e os métodos de estudo, de modo a maximizar o tempo passado com os parceiros e garantir o sucesso nos estudos. Assim, relações com pessoas significativas, como namorados, parecem ser relevantes na adaptação dos primeiranistas aos novos desafios académicos e psicossociais (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2007). O estado relacional não diferenciou os estudantes nas suas perceções de SV. Porém, as relações amorosas podem ser uma fonte de bem-estar na adultez emergente (Gómez-López, Viejo, & Ortega-Ruiz, 2019).

Considerando o estatuto de estudante, é de referir que a procura de trabalho por parte dos estudantes universitários pode dever-se a diversos motivos (e.g., necessidades financeiras, ter experiência de emprego, enriquecer o currículo). Porém, a literatura tem referido que a conciliação destes dois papéis parece ter um impacto negativo nos estudantes (Broadbridge & Swanson, 2005). Neste estudo, os trabalhadores-estudantes parecem ter uma maior perceção de que as pessoas de quem esperam apoio, força e proteção são instáveis e pouco confiáveis (abandono) e que as pessoas irão magoá-los intencionalmente ou por negligência (desconfiança/abuso), pelo que percebem que o seu desejo de apoio emocional não pode ser satisfeito (privação emocional). Além disso,

evidenciam um sentimento de não pertença a um grupo ou comunidade (e.g., amigos/instituição de ensino) (isolamento social/alienação). Para manter uma ligação com os outros parecem focar-se na satisfação das necessidades de outrem à custa da sua própria gratificação (autossacrifício) e usar o seu estatuto ou dinheiro como meios para conseguir a aprovação, reconhecimento ou atenção dos outros, dos quais depende a sua autoestima (procura de aprovação/reconhecimento). Estes estudantes parecem ter um sentimento de fracasso e de inadequação, relativamente aos pares (fracasso). Ao mesmo tempo que procuram cumprir padrões internalizados e excessivos de comportamento e desempenho para evitar críticas (padrões excessivos de realização/hipercriticismo), parecem ter dificuldade no autocontrolo e tolerância à frustração (autocontrolo/autodisciplina insuficiente). Estes estudantes também parecem ter piores experiências na adaptação às vivências das dimensões interpessoal e institucional, e pior SV comparativamente aos estudantes a tempo inteiro, para os quais a vida universitária constitui um aspeto central. O compromisso com trabalho na fase inicial do percurso académico pode significar um aumento das exigências colocadas aos estudantes primeiranistas, os quais parecem ter dificuldade em conciliar a atividade profissional (a tempo inteiro ou a tempo parcial) com as exigências desenvolvimentais e académicas (e.g., criação de novas relações com pares e com os atores institucionais, fundamentais no apoio durante a Universidade), o que se pode refletir numa pior apreciação global da vida (Broadbridge & Swanson, 2005).

No que respeita à sustentabilidade financeira, verificou-se que os estudantes carenciados apresentam mais EMPs em comparação àqueles que conseguem suportar as despesas. Uma hipótese explicativa é a de que a vida universitária requer dinheiro suficiente para despesas (e.g., transporte, alojamento, vestuário, entretenimento), pelo que os problemas financeiros podem suscitar dificuldades nestes domínios e constituir, por sua vez, uma situação relevante para os EMPs relacionados com as necessidades básicas de ligação emocional e a aprovação dos outros, a autonomia, auto-orientação e espontaneidade. Os estudantes carenciados experienciaram maiores dificuldades de adaptação às dimensões pessoal, interpessoal, vocacional e estudo/aprendizagem das vivências académicas, o que sugere que a insuficiência económica pode inviabilizar o investimento na persecução do projeto vocacional, em atividades de estudo, na socialização com os pares e na autonomia dos estudantes. Este resultado é congruente

com o de Araújo et al. (2016), que referem que uma das dificuldades antecipadas de adaptação ao ES mais sinalizadas pelos estudantes é o suporte das despesas quotidianas. Alguns primeiranistas parecem sentir dificuldades em fazer uma gestão autónoma do dinheiro, sem supervisão parental (Soares et al., 2007). A dependência financeira parece, ainda, interferir na adaptação psicossocial dos estudantes, uma vez que faz com que a adultez emergente seja vivida com ambivalência, entre a necessidade de autonomia e diferenciação do *self* e a convivência prolongada com a família (Fiorini, Moré, & Bardagi, 2017). Estes aspetos podem influir numa pior SV destes estudantes, pelo que o domínio financeiro parece constituir um aspeto importante para a SV global dos estudantes (Xiao, Tang, & Shim, 2008).

Por fim, é de salientar que se tem verificado um aumento da prevalência e da gravidade dos problemas psiquiátricos (e.g., ansiedade e depressão) na população universitária, estando os estudantes primeiranistas em maior risco devido às mudanças, por vezes sentidas como perturbadoras, inerentes à transição para o ES (Brandy et al., 2015; Wyatt, Oswalt, & Ochoa, 2017). Porém, neste estudo, foram poucos os estudantes que referiram ter problemas psiquiátricos, o que pode significar que, se estão a passar por dificuldades, não procuram o devido diagnóstico/tratamento, possivelmente devido ao estigma ainda associado à doença mental. Os estudantes que declaram ter problemas psiquiátricos têm uma maior saliência de 11 dos 18 EMPs relativamente àqueles sem problemas psiquiátricos. Este resultado corrobora a teoria de Young et al. (2003), que refere que os EMPs se manifestam de forma mais severa em populações clínicas. Além disso, os indivíduos com problemas psiquiátricos parecem experienciar pior adaptação ao nível pessoal-emocional e interpessoal, e pior SV, em relação àqueles sem problemas psiquiátricos. Deste modo, as perturbações mentais podem interferir com a adaptação académica e com o bem-estar dos estudantes primeiranistas (Wyatt et al., 2017).

Os resultados da regressão sugerem que as dimensões vocacional, pessoal e institucional das vivências académicas contribuem de forma significativa e positiva para a SV, sendo a dimensão vocacional a variável com o maior contributo para a SV dos estudantes primeiranistas. A universidade parece ser um importante contexto de desenvolvimento psicossocial, pois numa altura em que têm uma oportunidade única de explorar várias possibilidades identitárias em diferentes áreas (Arnett, 2004), implica uma decisão que envolve a clarificação de objetivos pessoais e o desenvolvimento de carreira

por parte dos estudantes primeiranistas. Este estudo sugere que a confirmação da escolha vocacional, a satisfação com o curso ingressado, a exploração e definição de planos e objetivos de carreira, e perspectivas otimistas de realização profissional (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Araújo, 2017) são critérios relevantes para o contentamento percebido pelos primeiranistas quando avaliam a sua vida como um todo. Este resultado vai ao encontro dos resultados do estudo realizado por Bardagi e Hutz (2010). Porém, as instituições do ES portuguesas podem dificultar a adaptação vocacional e o desenvolvimento de carreira, devido à política de *numerus clausus* instituída no sistema de admissão dos estudantes, que considerando a nota de acesso, impede que alguns sejam colocados em cursos/estabelecimentos de ensino de primeira opção. As repercussões negativas incluem insatisfação, pouco compromisso com o curso, baixo rendimento, mudança de curso, candidatura a instituições distantes para ingressar no curso pretendido e, em casos extremos, insucesso e abandono académico, as quais ocorrem sobretudo quando a escolha decorreu de uma profunda exploração vocacional (Almeida, 2007; Almeida et al., 2016; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Diniz, 2005; Fonseca, Dias, Sá, & Amaral, 2013). Os resultados obtidos sugerem que a escolha deliberada da instituição de ensino, ainda que importante para a SV dos estudantes, é menos relevante do que a dimensão vocacional. Porém, é razoável supor que a satisfação com o ambiente físico e humano, e o significado pessoal sobre a frequência da instituição sejam aspetos importantes para a avaliação subjetiva da vida como um todo, sobretudo para os estudantes que estão vinculados a uma universidade da sua preferência. De facto, os estudantes com maior sentimento de pertença à universidade reportam maior SV e percecionam menos *stress* (Civitci, 2015). Mais importante que a adaptação à dimensão institucional das vivências académicas para a SV foi a dimensão pessoal-emocional, que se refere ao ajustamento psicológico dos estudantes (Almeida et al., 2002; Araújo, 2017). A contribuição mais expressiva das dimensões de vivências académicas para a SV dos estudantes primeiranistas pode justificar-se pelo facto de a amostra ser maioritariamente constituída por estudantes a tempo integral, para os quais a vida universitária ocupa um lugar central.

O domínio disfuncional de esquemas distanciamento e rejeição foi o único incluído no modelo, e a segunda variável com maior contributo, ainda que negativo, para a SV dos estudantes universitários. Assim, os resultados deste estudo sugerem que ter tido uma

infância traumática, marcada por experiências precoces de instabilidade, abuso, frieza, rejeição e isolamento do mundo exterior com a família de origem ou outras figuras significativas, que mais tarde dificulta a criação de ligações com os outros, devido à percepção de que as necessidades de estabilidade, segurança, cuidado, amor e pertença não serão adequadamente satisfeitas (Young et al., 2003); constitui um critério relevante para o descontentamento percebido pelos primeiranistas quando avaliam a sua vida como um todo. Este resultado corrobora o estudo de Diener e Seligman (2002), no qual é referido que a capacidade de estabelecer relações pessoais próximas contribui significativamente para a felicidade, pelo que os estudantes universitários infelizes têm relações sociais pobres e insatisfatórias. Percebe-se, assim, a importância das relações interpessoais aquando da entrada na Universidade, que, para alguns estudantes, implica o afastamento da família e dos amigos e a conseqüente necessidade de reestruturar essas relações securizantes e de contruir novas relações com pares, professores, funcionários, que possam servir de suporte social e ajudar a amenizar alguma sensação de desenraizamento/despersonalização (Seco et al., 2005; Soares et al., 2007). Porém, Yoo, Park e Jun (2014) concluíram que quando um sentimento de distanciamento/rejeição se desenvolve durante na infância/adolescência, a tendência para evitar ou sobrevalorizar os relacionamentos interpessoais mantém-se relativamente estável, o que pode dificultar o estabelecimento de relações com os pares na Universidade.

A capacidade explicativa das variáveis analisadas relativamente à da SV é relativamente pequena, o que sugere que as variáveis consideradas são pertinentes, porém insuficientes compreender a percepção de SV dos estudantes universitários primeiranistas. Seria importante incluir outras variáveis (e.g., da personalidade) e domínios importantes de vida que sejam relevantes para as avaliações subjetivas destes estudantes e que, desta feita, permitam explicar uma maior quantidade da variância total da sua SV.

Limitações e estudos futuros

Embora os resultados do presente estudo possam ser considerados relevantes, a sua interpretação deve ser feita com cautela, devido a limitações metodológicas. A recolha de dados ocorreu no início do segundo semestre. Tal pode não ter permitido incluir alunos com experiências menos positivas nas variáveis analisadas, que, entretanto, podem ter

desistido, pelo que seria importante abordar os estudantes no início do ano letivo. Adicionalmente, a utilização única de medidas de autorrelato, duas das quais (YSQ-S3 e QVA-r), apesar de serem versões reduzidas, são extensas, pode ter introduzido algum grau de enviesamento nas respostas, pelo que seria importante utilizar outros métodos (e.g., entrevista) e outras metodologias de análises de dados (e.g., qualitativa), para uma perspetiva mais abrangente.

Embora o tamanho da amostra seja aceitável, esta não é suficientemente inclusiva e representativa dos estudantes universitários portugueses, uma vez que foi recolhida apenas numa universidade. Deste modo, estudos futuros poderão considerar amostras mais heterogêneas e representativas, de várias instituições de ES portuguesas. Além disso, trata-se de uma amostra de conveniência, formada por estudantes que frequentavam as aulas cujos docentes autorizaram a aplicação dos protocolos de investigação. Ainda que tenha abrangido um vasto leque de cursos, a maioria pertence à área de ciências humanas e sociais.

Acresce que este estudo foi realizado com uma amostra não clínica de estudantes universitários. Estes aspetos não só dificultam a representatividade da amostra e a generalização dos resultados, mas também contribuíram para disparidades no tamanho dos subgrupos amostrais referentes às variáveis de caracterização sociodemográfica e clínica analisadas (e.g., género, estatuto do estudante, satisfação com o curso, problemas psiquiátricos), que podem explicar a singularidade de alguns resultados obtidos na comparação de médias. Assim, importa diversificar os contextos de aplicação das medidas para além da sala de aula, tentar igualar/equilibrar o tamanho dos subgrupos e utilizar amostras clínicas, para captar as várias experiências dos estudantes cada vez mais heterogêneos que acedem ao ES.

CONCLUSÃO

Concluída a fase de expansão e democratização do ES português, importa agora apoiar o número crescente e diferenciado de estudantes que acede a este nível de ensino numa gestão eficaz das vivências académicas com que são confrontados, e promover sentimentos de bem-estar, de modo a garantir um desenvolvimento global e harmonioso e o sucesso académico. O objetivo não é diminuir as exigências do novo contexto

educativo, mas encontrar um equilíbrio entre estas e as respostas das instituições de acolhimento (Almeida et al., 2016; Seco et al., 2005). Para alcançar estas pretensões, a investigação tem estudado, de forma sistemática, a adaptação dos estudantes primeiranistas ao ES (Almeida, 2007; Almeida et al., 2016; Seco et al., 2005; Sousa et al., 2015), devotando menos atenção aos aspetos que contribuem para o contentamento e/ou descontentamento percebido pelos primeiranistas quando avaliam a sua vida.

Pese embora as limitações referidas, considera-se que o presente estudo apresenta contributos importantes. Por um lado, permitiu identificar variáveis de caracterização sociodemográfica e clínica (género, opção de curso, satisfação com o curso, frequência de deslocação a casa, relação amorosa, estatuto de estudante, sustentabilidade financeira, problemas psiquiátricos), algumas das quais pouco estudadas (e.g., estatuto de estudante e sustentabilidade financeira), que interferem na forma como os estudantes processam as experiências, se adaptam às dimensões de vivências académicas e julgam a sua vida como um todo. Algumas diferenças encontradas permitiram fortalecer a evidência já existente, enquanto outras não foram suportadas pela literatura deste domínio. Assim, estes resultados alertam para a necessidade de replicação destas relações, no sentido de esclarecer os resultados obtidos. Por outro lado, este estudo mostrou que tanto a adaptação às vivências académicas quanto os EMPs apresentam um contributo positivo e negativo, respetivamente, para a SV dos estudantes primeiranistas, constituindo esta identificação a mais valia do presente estudo. De forma a aprofundar os resultados, seria interessante estudar quais os aspetos das dimensões vocacional, pessoal e institucional das vivências académicas e quais os EMPs do domínio distanciamento e rejeição que mais predizem a SV destes estudantes.

Embora não sendo objetivo deste estudo, os resultados obtidos, ainda que preliminares, podem ter implicações na orientação de intervenções voltadas para a promoção do bem-estar e minimização de dificuldades de adaptação ao contexto universitário por parte dos serviços de apoio aos estudantes universitários primeiranistas, enfatizando a importância da avaliação e monitorização dos EMPs e das vivências académicas. A avaliação da SV destes estudantes seria igualmente importante para compreender quais os domínios mais frequentemente considerados pelos mesmos na avaliação subjetiva das suas vidas. Estas práticas permitiriam às instituições acumular um conhecimento sólido e multifatorial sobre esta matéria e identificar perfis diferenciados

de estudantes, que poderiam ser tidos em conta no planeamento e implementação de intervenções de apoio mais individualizadas e, por isso, mais eficazes, contribuindo assim para um sistema de ensino inclusivo, diferenciado e de grande qualidade.

REFERÊNCIAS

- Abdolmohammadi, K., Hosseinzadeh, M., Abadi, F. G. S., & Khaleghi, M. (2016). Investigating the Relationship between Alexithymia and Early Maladaptive Schema among University Students in Tabriz. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(2), 399-405.
- Agin, K., Dehaghi, A. M. B., & Babaei, M. (2019). Assessment of the Relationship between Attitude toward Substance Abuse and Early Maladaptive Schemas in Medical Students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 9(1), 1-10. doi:10.24105/2161-0487.9.353
- Albuquerque, F. J. B. D., Noriega, V., Angel, J., Martins, C. R., & Neves, M. T. D. S. (2008). Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Alipourchushaly, G., & Taghiloo, S. (2015). The mediating role of early maladaptive schemas in relation between personality traits and subjective well-being. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(2), 161-168.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. D. (2017). A diversidade de públicos no ensino superior: Introdução. In L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 1-12). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida, & R.

- V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. M., ... Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865. doi:0.6018/analesps.28.3.156231
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220.

- Almeida, L.S., & Ferreira, J.A.G. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 157-170.
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. doi:10.1080/2331186X.2017.1307622
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios en Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. doi: 10.17979/reipe.2017.4.2.3207
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3(2), 102-111. doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Batista, R. G. R., & Almeida, L. S. (2002). Desafios da transição e vivências acadêmicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A.S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Beck, A. T., Davis, D. D., & Freeman, A. (2015). *Cognitive therapy of personality disorders* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. & King, L. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *Journal of Positive Psychology, 4*(3), 208-211. doi:10.1080/17439760902844400
- Bonnetaud, C. (2011). *Student engagement profile: A comparison of traditional and nontraditional undergraduate college students*. Raleigh, NC State: North Carolina State University.
- Borjali, A., Bahramizadeh, H., Eskandai, H., & Farrokhi, N. (2016). Psychological flexibility mediate the effect of early maladaptive schemas on Psychopathology. *International Journal of Applied Behavioral Sciences, 3*(4), 9-17.
- Brandy, J. M., Penckofer, S., Solari-Twadell, P. A., & Velsor-Friedrich, B. (2015). Factors predictive of depression in first-year college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 53*(2), 38-44. doi:10.3928/02793695-20150126-03
- Brickman, P., & Campbell, D.T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M.H. Appley (Ed.), *Adaptation level theory: A symposium* (pp. 287–305). New York: Academic Press.
- Brickman, P., Coates, D., & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(8), 917–927. doi:10.1037/0022-3514.36.8.917
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2005). Earning and learning: How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work, 18*(2), 235-249. doi:10.1080/13639080500086008
- Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors Associated With the Psychological Well-Being and Distress of University Students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536–544. doi:10.3200/jach.57.5.536-544

- Caballero-García, P. A., & Sánchez Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3). doi:10.6018/reifop.21.3.336721
- Cabras, C., & Mondo, M. (2017). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: gender and age differences. *Higher Education*, 75(4), 643-654. doi:10.1007/s10734-017-0161-x
- Caldeira, S. N., & Sousa, Á. (2016). Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 893-906). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cámara, M., & Calvete, E. (2012). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(1), 58–68. doi:10.1007/s10862-011-9261-6
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Autoconceito, vivências académicas e satisfação coma vida: Estudo com alunos universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 101-114.
- Cecero, J. J., Beitel, M., & Prout, T. (2008). Exploring the relationships among early maladaptive schemas, psychological mindedness and self-reported college adjustment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 81(1), 105-118. doi:10.1348/147608307X216177
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Civitci, A. (2015). Perceived Stress and Life Satisfaction in College Students: Belonging and Extracurricular Participation as Moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 271–281. doi:10.1016/j.sbspro.2015.09.077

- Clark, D. A., & Beck, A. T., with Alford, B. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York: Wiley
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e de insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior: Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Orgs.) *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, M., Duarte, J., Sandré, S., Sequeira, C., Castro-Molina, F.J., Mota, ... Freitas, S. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Millenium*, 2(2), 21-38.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. doi10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. doi:10.1037/a0029541
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 21–33.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York: Russell Sage.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. doi:10.1111/1467-9280.00415

- Diener, E., Emmons, A., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71 - 75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2a ed.) (pp. 187–194). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra Psychology*, 4(1), 1-78. doi:10.1525/collabra.115
- Diener, E., Lucas, R., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314. doi:10.1037/0003-066X.61.4.305
- Diener, E.; Sandvik, E. e Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds), *Subjective well-being* (pp. 119-139). Oxford: Pergamon.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global Judgments of Subjective Well-Being: Situational Variability and Long-Term Stability. *Social Indicators Research*, 65(3), 245-277. doi:10.1023/b:soci.00000003801.89195.bc
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., & Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138. doi: 10.1037/0022-3514.68.1.138
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1ºano. *Psychologica*, 267-278.

- Fiorini, M. C., Moré, C. L. O. O., & Bardagi, M. P. (2017). Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 43-55. doi:10.26707/1984-7270/2017v18n1p43
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (Dis)Satisfaction: Effects of the Numerus Clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144–158. doi:10.1111/ejed.12042
- Freitas, H. C. D. N. M., Raposo, N. D. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 158-164. doi:10.1037/0022-3514.88.1.158
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjetivo: fatores cognitivos, afetivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Goguen, L. M. S., Hiester, M. A., & Nordstrom, A. H. (2010). Associations among Peer Relationships, Academic Achievement, and Persistence in College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(3), 319–337. doi:10.2190/cs.12.3.d
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-Being and Romantic Relationships: A Systematic Review in Adolescence and Emerging Adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2415. doi: 10.3390/ijerph16132415

- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring Trends in Student Satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301–322. doi:10.1080/13583883.2013.804114
- Greenwood, J. D. (1999). Understanding the “cognitive revolution” in psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 35(1), 1-22. doi: 10.1002/(SICI)1520-6696(199924)35:1<1::AID-JHBS1>3.0.CO;2-4
- Guerra, M. P., Lencastre, L., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2002). Problemas psicossociais dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7(2), 321-333.
- James, I. A., Southam, L., & Blackburn, I. M. (2004). Schemas Revisited. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 369-377.
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-Generation Undergraduate Students’ Social Support, Depression, and Life Satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16(2), 129–142. doi:10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lobo, F., Almeida, L., & Pinheiro, M. (2011). Avaliação do clima académico no ensino superior. In A. Ferreira, A. Verhaeghe, R. Silva, L. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds.), *Actas de VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos* (pp. 1364-1375). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Lucas, C., Freitas, C., Oliveira, C., Machado, M., & Monteiro, M. (2012). Exercício físico e satisfação com a vida: Um estudo com adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 78-86.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 102(3), 592-615. doi: 10.1037/a0025948.supp

- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4(1), 39-45. doi: 10.1177/1948550612440105
- Maedeh, Y. S., & mehrangiz, P. (2011). The relationship between life satisfaction and early maladaptive schemas in university students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(44), 55-65.
- Mandler, G. (1985). *Cognitive psychology: an essay in cognitive science*. Hillsdale: Erlbaum.
- MansouriJalilian, A., & Yazdanbakhsh, K. (2015). Prediction of Substance Abuse Based on Early Maladaptive Schemas and Perfectionism among Students. *Journal of Drug Abuse*, 8(32), 41-49.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (7ª ed.)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Mathews, A. (1997). Information-processing biases in emotional disorders. In Clark, D. M., & Fairburn, C. G. (Eds.). *Science and practice of cognitive behaviour therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756-768. doi: 10.1080/0309877X.2017.1311996
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144. doi: 10.1016/S1364-6613(03)00029-9
- Mojallal, M., Javadi, M. H., Mousavi, S. V. A., Hosseinkhanzadeh, A. A., & Lavasani, M. G. A. (2015). Early Maladaptive Schemas and Interpersonal Problems in Iranian University Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 3(1), 11-22.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 83-93.

- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulterez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129-137.
- NedaNaeemi, Gheyarani, B., & Ghahari, S. (2016). The Role of Early Maladaptive Schemas in Prediction of Dysfunctional Attitudes toward Drug Abuse among Students of university. *International Journal Of Medical Research & Health Sciences*, 5(7), 571-575.
- Neto, F. (1990). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2) 125-134.
- Nunes, A. S. (1968a). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 295-385.
- Nunes, A. S. (1968b). O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social*, 386-474.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-Generation Undergraduate Students and the Impacts of the First Year of College: Additional Evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243–266. doi:10.1353/csd.2012.0032
- Parade, S. H., Leerkes, E. M., & Blankson, A. N. (2010). Attachment to Parents, Social Anxiety, and Close Relationships of Female Students over the Transition to College. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 127–137. doi:10.1007/s10964-009-9396-x
- Paschali, A., & Tsitsas, G. (2010). Stress and life satisfaction among university students- a pilot study. *Annals of General Psychiatry*, 9(Suppl 1), S96. doi:10.1186/1744-859x-9-s1-s96
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164

- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 3*(2), 137-152. doi: p10.1080/17439760701756946
- Pérez Villalobos, C., Bonnefoy Dibarrat, C., Cabrera Flores, A., Peine Grandón, S., Muñoz Ruiz, C., Baquedano Rodríguez, M., & Jiménez Espinosa, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile) [An approach from positive psychology to mental health of university freshmen in Concepcion (Chile)]. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(1), 148-160.
- Pinheiro, M. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender, 29*, 9-20.
- Pinheiro, M. R. M., & Ferreira, J. A. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 137-146). Guimarães: Universidade do Minho.
- Pinto-Gouveia, J., & Rijo, D. (2001). Terapia Focada nos Esquemas: Questões acerca da sua validação empírica. *Psicologia, 15*(2), 309-324.
- Pordata (2018). *Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo*. Retirado de: <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048-8485>
- Porta-Nova, R., & Fleming, M. (2009). Vivências académicas, competências pessoais e saúde mental em estudantes de ciências da saúde. *Psicologia, 23*(1), pp. 165-183. doi: 10.17575/rpsicol.v23i1.322
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2^a ed). Lisboa: Gradiva.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young J. (2011). *Schema therapy: Distinctive features*. New York: Routledge.

- Rebello, H., & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos no primeiro ano: resultados de um projeto de investigação*. Porto: Universidade do Porto.
- Rego, C., & Caleiro, A. (2010). O “Mercado” do Ensino Superior em Portugal: Um diagnóstico da situação atual (Documento de Trabalho no 2010/04). Consultado em http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8474/1/wp_2010_04.pdf
- Renshaw, T. L., & Cohen, A. S. (2014). Life satisfaction as a distinguishing indicator of college student functioning: Further validation of the two-continua model of mental health. *Social Indicators Research*, 117(1), 319-334. doi: 10.1007/s11205-013-0342-7
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 6(1), 15-23. doi:10.17979/reipe.2019.6.1.4617
- Rhein, D., & Sukawatana, P. (2015). Thai University Student Schemas and Anxiety Symptomatology. *International Education Studies*, 8(7), 108-126. doi: 10.5539/ies.v8n7p108
- Rijo, D. (2009). *Esquemas Mal-adaptativos Precoces: Validação do conceito e dos métodos de avaliação* (Tese de Doutoramento não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rijo, D. (2017). Questionário de Esquemas de Young (YSQ-S3). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, & L.S. Almeida (Coords), *Psicologia Clínica e da Saúde: Instrumentos de Avaliação* (159-173). Lisboa: PACTOR.
- Rijo, D., & Pinto Gouveia, J. (2008, Outubro). *A confirmatory factor analysis study of the YSQ-S3 in a large Portuguese sample*. Comunicação apresentada na 3rd Annual Meeting of International Society of Schema Therapy, Coimbra, Portugal.
- Riso, L. P., & McBride, C. (2007). Introduction: A Return to a Focus on Cognitive Schemas. In L. P. Riso, P. L. du Toit, D. J. Stein, & J. E. Young (Eds). *Cognitive*

schemas and core beliefs in psychological problems (pp. 3-9). Washington, DC: American Psychological Association.

- Rodrigues, P. M., Marques, D. R., & Gomes, A. A. (2019). Differences in Early Maladaptive Schemas between Young Adults Displaying Poor Versus Good Sleep Quality. *Psychiatric Quarterly*. doi:10.1007/s11126-019-09662-z
- Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2016). Relationship between Social Support and Loneliness and Academic Adjustment among University Students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 3(2), 1-8. doi: 10.6007/IJARP/v3-i2/2455
- Sahraee, O. A., Yusefnejad, M., & Khosravi, Z. (2011). FC26-04-Predicting of life satisfaction with respect to early maladaptive schemas among iranian college students. *European Psychiatry*, 26, 1962.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise psicológica*, 2(19), 205-217.
- Schimmack, U., & Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 395-406. doi: 10.1037/0022-3514.89.3.395
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life-Satisfaction Is a Momentary Judgment and a Stable Personality Characteristic: The Use of Chronically Accessible and Stable Sources. *Journal of Personality*, 70(3), 345–384. doi:10.1111/1467-6494.05008
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1062-1075. doi: 10.1177/0146167204264292
- Schmidt, J., & Lockwood, B. (2015). Love and Other Grades. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 81–97. doi:10.1177/1521025115611614

- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 61-84). New York: Russell Sage Foundation.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4(1), 7-21.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2013). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561–576. doi:10.1007/s11205-013-0361-4
- Sigre-Leirós, V. L., Carvalho, J., & Nobre, P. (2013). Early maladaptive schemas and aggressive sexual behavior: A preliminary study with male college students. *The Journal of Sexual Medicine*, 10(7), 1764-1772. doi: 10.1111/j.1743-6109.2012.02875.x
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU):

- Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, 24(1), 15-27.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, A., Pinheiro, M. D. R., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. doi: 10.14195/1647-8606_58 -2_6
- Stein, D. J. (1992). Schemas in the cognitive and clinical sciences: An integrative construct. *Journal of Psychotherapy Integration*, 2(1), 45-63.
- Strack, F., Martin, L. L., & Schwarz, N. (1988). Priming and communication: Social determinants of information use in judgments of life satisfaction. *European Journal of Social Psychology*, 18(5), 429-442. doi:10.1002/ejsp.2420180505
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. doi: 10.1353/csd.0.0038
- Tsitsas, G., Nanopoulos, P., & Paschali, A. (2019). Life Satisfaction, and Anxiety Levels among University Students. *Creative Education*, 10(5), 947-961. doi:10.4236/ce.2019.105071
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202.
- Wright, M. O., Crawford, E., & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 59-68. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.12.007
- Wyatt, T. J., Oswald, S. B., & Ochoa, Y. (2017). Mental Health and Academic Performance of First-Year College Students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 178-187. doi:10.5430/ijhe.v6n3p178

- Xiao, J. J., Tang, C., & Shim, S. (2008). Acting for Happiness: Financial Behavior and Life Satisfaction of College Students. *Social Indicators Research*, 92(1), 53–68. doi:10.1007/s11205-008-9288-6
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring Parental Factors, Adjustment, and Academic Achievement Among White and Hispanic College Students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 458–467. doi:10.1353/csd.0.0080
- Yoo, G., Park, J. H., & Jun, H. J. (2014). Early Maladaptive Schemas as Predictors of Interpersonal Orientation and Peer Connectedness in University Students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(8), 1377–1394. doi:10.2224/sbp.2014.42.8.1377
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Young, J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire-S3*. Cognitive Therapy Center of New York.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Zabolipour, Z., & Sabouripour, F. (2019, Março). Early maladaptive schema domains and risky behaviors among university students. Comunicação apresentada na 13ª Conferência Internacional de Tecnologia, Educação e Desenvolvimento, Valência, Espanha. Resumo retirado de deorg/view/ZABOLIPOUR2019EAR
- Zanon, C., Rosin, A. B., & Teixeira, M. A. P. (2014). Bem-estar Subjetivo, Personalidade e Vivências Acadêmicas em Estudantes Universitários. *Interação Em Psicologia*, 18(1). doi:10.5380/psi.v18i1.27634
- Zhang, J., Zhao, S., Lester, D., & Zhou, C. (2014). Life satisfaction and its correlates among college students in China: A test of social reference theory. *Asian Journal of Psychiatry*, 10, 17–20. doi:10.1016/j.ajp.2013.06.014.

ANEXOS

ANEXO A - TABELA DOS ALFAS DE CRONBACH DAS SUBESCALAS DOS YSQ-S3

Tabela 15. *Coefficientes de consistência interna das subescalas do YSQ-S3 na amostra do presente estudo*

Subescalas	Valor do α
Privação Emocional	.80
Abandono	.83
Desconfiança/Abuso	.77
Isolamento	.79
Defeito/Vergonha	.85
Fracasso	.86
Dependência	.62
Vulnerabilidade ao Mal e à Doença	.66
Emaranhamento/Eu Subdesenvolvido	.58
Subjugação	.72
Autossacrifício	.77
Inibição Emocional	.81
Padrões Excessivos de realização/Hipercriticismo	.54
Grandiosidade	.60
Autocontrole/Disciplina insuficientes	.69
Procura de Aprovação	.67
Pessimismo	.80
Autopunição	.74

ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO



Consentimento Informado

Os seguintes questionários encontram-se inseridos num projeto de mestrado em desenvolvimento na Universidade Évora, cuja área científica é a Psicologia Clínica. Como objetivo, procura perceber-se se diferentes configurações esquemáticas, na presença de vivências académicas similares (i.e. saída de casa dos pais), podem conduzir a *outcomes* emocionais distintos (i.e. bem-estar ou sofrimento psicopatológico).

Como participante neste estudo, solicita-se que preencha os seus dados demográficos e os itens dos questionários seguintes. Caso aceite participar, solicita-se que responda a todos os itens, sabendo que não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se que seja o mais sincero possível nas suas respostas. A sua participação tem um carácter totalmente voluntário e não terá qualquer recompensa. De igual modo, não resultará qualquer prejuízo para si se decidir não participar.

A informação recolhida é confidencial e anónima e, além disso, será analisada em conjunto com as respostas de outros estudantes. É livre de desistir da participação no estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete consequências para si. Nesse caso, os seus dados serão eliminados.

Gratas pela sua colaboração!

Ana Sofia Santos Santos
(anasofiassantos@outlook.pt)

Patrícia Isabel Rosado Cabeça
(patricia.r95@hotmail.com)

ANEXO C – INSTRUMENTOS DE MEDIDA

QUESTIONÁRIO DE ESQUEMAS DE YOUNG — YSQ – S3

Jeffrey Young, Ph.D.

(Tradução e Adaptação de J. Pinto Gouveia, D. Rijo e M.C. Salvador, 2005, revista)

INSTRUÇÕES: Estão indicadas a seguir algumas afirmações que podemos utilizar quando nos queremos descrever. Por favor, leia cada uma das afirmações e decida até que ponto ela se aplica a si, *ao longo do último ano*. Quando tiver dúvidas, responda baseando-se no que *sente* emocionalmente e não no que pensa ser verdade.

Algumas das afirmações referem-se à sua relação com os seus pais ou companheiro(a). Se alguma destas pessoas faleceu, por favor responda a estas questões com base na relação que tinha anteriormente com elas. Se, actualmente, não tem um(a) companheiro(a) mas teve relacionamentos amorosos no passado, por favor responda com base no seu relacionamento amoroso significativo mais recente.

Para responder até que ponto a afirmação o(a) descreve, utilize a escala de resposta abaixo indicada, escolhendo, de entre as seis respostas possíveis, aquela que melhor se ajusta ao seu caso. Escreva o número da resposta no respectivo espaço em branco.

ESCALA DE RESPOSTA

- 1 = Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo
- 2 = Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo
- 3 = Ligeiramente mais verdadeiro do que falso, isto é, tem ligeiramente a ver com o que acontece comigo
- 4 = Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo
- 5 = Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo
- 6 = Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo

1. ___ Não tenho tido ninguém que cuide de mim, que partilhe comigo a sua vida ou que se preocupe realmente com tudo o que me acontece.
2. ___ Costumo apegar-me demasiado às pessoas que me são mais próximas porque tenho medo que elas me abandonem.
3. ___ Sinto que as pessoas se vão aproveitar de mim.
4. ___ Sou um(a) desajustado(a).
5. ___ Nenhum homem/mulher de quem eu goste pode gostar de mim depois de conhecer os meus defeitos ou fraquezas.
6. ___ Quase nada do que faço no trabalho (ou na escola) é tão bom como o que os outros são capazes de fazer.
7. ___ Não me sinto capaz de me desenvencilhar sozinho(a) no dia-a-dia.
8. ___ Não consigo deixar de sentir que alguma coisa de mal está para acontecer.

9. ___ Não tenho sido capaz de me separar dos meus pais, tal como fazem as outras pessoas da minha idade.
10. ___ Sinto que, se fizer o que quero, só vou arranjar sarilhos.
11. ___ Sou sempre eu que acabo por tomar conta das pessoas que me são mais chegadas.
12. ___ Sou demasiado controlado(a) para revelar os meus sentimentos positivos aos outros (por ex., afecto, mostrar que me preocupo).
13. ___ Tenho que ser o(a) melhor em quase tudo o que faço; não aceito ficar em segundo lugar.
14. ___ Tenho muita dificuldade em aceitar um "não" por resposta quando quero alguma coisa dos outros.
15. ___ Não sou capaz de me forçar a ter disciplina suficiente para cumprir tarefas rotineiras ou aborrecidas.
16. ___ Ter dinheiro e conhecer pessoas importantes faz-me sentir uma pessoa com valor.
17. ___ Mesmo quando as coisas parecem estar a correr bem, sinto que isso é apenas temporário.
18. ___ Se cometer um erro, mereço ser castigado.
19. ___ Não tenho pessoas que me dêem carinho, apoio e afecto.
20. ___ Preciso tanto dos outros que me preocupo com o facto de os poder perder.
21. ___ Sinto que tenho sempre que me defender na presença dos outros, senão eles magoar-me-ão intencionalmente.
22. ___ Sou fundamentalmente diferente dos outros.
23. ___ Ninguém que me agrade gostaria de ficar comigo depois de me conhecer tal como eu sou na realidade.
24. ___ Sou um(a) incompetente quando se trata de atingir objectivos ou de levar a cabo uma tarefa no trabalho (ou na escola).
25. ___ Considero-me uma pessoa dependente relativamente ao que tenho que fazer no dia-a-dia.
26. ___ Sinto que uma desgraça (natural, criminal, financeira ou médica) pode atingir-me a qualquer momento.
27. ___ Eu e os meus pais temos tendência a envolvemo-nos demasiado na vida e nos problemas uns dos outros.
28. ___ Sinto que não tenho outro remédio senão ceder à vontade dos outros, caso contrário, eles irão retaliar, zangar-se ou rejeitar-me de alguma maneira.

29. ___ Sou uma boa pessoa porque penso mais nos outros do que em mim.
30. ___ Considero embaraçoso exprimir os meus sentimentos aos outros.
31. ___ Esforço-me por fazer o melhor; não me contento com ser suficientemente bom.
32. ___ Sou especial e não devia ser obrigado(a) a aceitar muitas das restrições ou limitações que são impostas aos outros.
33. ___ Se não consigo atingir um objectivo, fico facilmente frustrado(a) e desisto.
34. ___ Aquilo que consigo alcançar tem mais valor para mim se for algo em que os outros reparem.
35. ___ Se algo de bom acontecer, preocupa-me que esteja para acontecer algo de mau a seguir.
36. ___ Se não me esforçar ao máximo, é de esperar que as coisas corram mal.
37. ___ Tenho sentido que não sou uma pessoa especial para ninguém.
38. ___ Preocupa-me que as pessoas a que estou ligado(a) me deixem ou me abandonem.
39. ___ Mais tarde ou mais cedo, acabarei por ser traído(a) por alguém.
40. ___ Sinto que não pertença a grupo nenhum; sou um solitário.
41. ___ Não tenho valor suficiente para merecer o amor, a atenção e o respeito dos outros.
42. ___ A maioria das pessoas tem mais capacidades do que eu no que diz respeito ao trabalho (ou à escola).
43. ___ Tenho falta de bom senso.
44. ___ Preocupa-me poder ser fisicamente agredido por alguém.
45. ___ É muito difícil, para mim e para os meus pais, termos segredos íntimos que não contamos uns aos outros, sem nos sentirmos traídos ou culpados por isso.
46. ___ Nas minhas relações com os outros deixo que eles me dominem.
47. ___ Estou tão ocupado(a) a fazer coisas para as pessoas de quem gosto que tenho pouco tempo para mim.
48. ___ Para mim é difícil ser caloroso(a) e espontâneo(a) com os outros.
49. ___ Devo de estar à altura de todas as minhas responsabilidades e funções.
50. ___ Detesto ser reprimido(a) ou impedido(a) de fazer o que quero.
51. ___ Tenho muita dificuldade em abdicar de uma recompensa ou prazer imediato, a favor de um objectivo a longo prazo.

52. ___ Sinto-me pouco importante, a não ser que receba muita atenção dos outros.
53. ___ Todo o cuidado é pouco; quase sempre alguma coisa corre mal.
54. ___ Se não fizer bem o que me compete, mereço sofrer as consequências.
55. ___ Não tenho tido ninguém que me ouça atentamente, que me compreenda ou que perceba os meus verdadeiros sentimentos e necessidades.
56. ___ Quando sinto que alguém de quem eu gosto se está a afastar de mim, sinto-me desesperado.
57. ___ Sou bastante desconfiado quanto às intenções das outras pessoas.
58. ___ Sinto-me afastado(a) ou desligado dos outros.
59. ___ Sinto que nunca poderei ser amado por alguém.
60. ___ Não sou tão talentoso(a) no trabalho como a maioria das pessoas.
61. ___ Não se pode confiar no meu julgamento em situações do dia-a-dia.
62. ___ Preocupa-me poder perder todo o dinheiro que tenho e ficar muito pobre ou na miséria.
63. ___ Sinto frequentemente que é como se os meus pais vivessem através de mim — não tenho uma vida própria.
64. ___ Sempre deixei que os outros escolhessem por mim; por isso, não sei realmente aquilo que quero para mim.
65. ___ Tenho sido sempre eu quem ouve os problemas dos outros.
66. ___ Controlo-me tanto que as pessoas pensam que não tenho sentimentos ou que tenho um coração de pedra.
67. ___ Sinto sobre mim uma pressão constante para fazer coisas e atingir objectivos.
68. ___ Sinto que não devia ter que seguir as regras e convenções habituais que as outras pessoas têm que seguir.
69. ___ Não me consigo obrigar a fazer coisas de que não gosto, mesmo quando sei que é para o meu bem.
70. ___ Quando faço uma intervenção numa reunião ou quando sou apresentado a alguém num grupo, é importante para mim obter reconhecimento e admiração.
71. ___ Por muito que trabalhe, preocupa-me poder ficar na miséria e perder quase tudo o que possuo.
72. ___ Não interessa porque é que cometi um erro; quando faço algo errado, há que pagar as consequências.

73. ___ Não tenho tido uma pessoa forte ou sensata para me dar bons conselhos e me dizer o que fazer quando não tenho a certeza da atitude que devo tomar.
74. ___ Por vezes, a preocupação que tenho com o facto de as pessoas me poderem deixar é tão grande, que acabo por as afastar.
75. ___ Estou habitualmente à procura de segundas intenções ou do verdadeiro motivo por detrás do comportamento dos outros.
76. ___ Em grupo, sinto sempre que estou de fora.
77. ___ Sou demasiado inaceitável para me poder mostrar tal como sou às outras pessoas ou para deixar que me conheçam bem.
78. ___ No que diz respeito ao trabalho (ou à escola) não sou tão inteligente como a maior parte das pessoas.
79. ___ Não tenho confiança nas minhas capacidades para resolver problemas que surjam no dia-a-dia.
80. ___ Preocupa-me poder estar a desenvolver uma doença grave, ainda que não tenha sido diagnosticado nada de grave pelo médico.
81. ___ Sinto frequentemente que não tenho uma identidade separada da dos meus pais ou companheiro(a).
82. ___ Tenho imenso trabalho para conseguir que os meus sentimentos sejam tidos em consideração e os meus direitos sejam respeitados.
83. ___ As outras pessoas consideram que faço muito pelos outros e não faço o suficiente por mim.
84. ___ As pessoas acham que tenho dificuldade em exprimir o que sinto.
85. ___ Não posso descuidar as minhas obrigações de forma leviana, nem desculpar-me pelos meus erros.
86. ___ Sinto que o que tenho para oferecer tem mais valor do que aquilo que os outros têm para dar.
87. ___ Raramente tenho sido capaz de levar as minhas decisões até ao fim.
88. ___ Receber muitos elogios dos outros faz-me sentir uma pessoa que tem valor.
89. ___ Preocupa-me que uma decisão errada possa provocar uma catástrofe.
90. ___ Sou uma pessoa má que merece ser castigada.

© 2005 Jeffrey Young, Ph. D. Special thanks to Gary Brown, Ph.D., Scott Kellogg, Ph.D., Glenn Waller, Ph.D., and the many other therapists and researchers who contributed items and feedback in the development of the YSQ. Unauthorized reproduction without written consent of the author is prohibited. For more information, write: Schema Therapy Institute, 36 West 44th St., Ste. 1007, New York, NY 10036.



QVA-r

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5** pontos, em que:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.....	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	①	②	③	④	⑤
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤

Escala de Satisfação com a Vida*

Esta escala compreende cinco frases com as quais poderá concordar ou discordar.

Utilize a escala de 1 a 5 e marque uma X (cruz) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	Discordo muito (1)	Discordo um pouco (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo um pouco (4)	Concordo muito (5)
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Versão portuguesa da SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), da autoria de A. Simões (1992).

ANEXO D - TABELAS DOS TESTES T DOS EMPs RELATIVAMENTE A CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E CLÍNICAS

Tabela 16. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas na “satisfação com o curso”*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		d
	t	gl	p	M	DP	M	DP	
Privação emocional	-2.43	356	.02	1.82	.93	2.34	.94	.56
Abandono	-2.42	356	.03	2.73	1.18	3.66	1.66	.65
Defeito/vergonha	-2.49	356	.02	1.72	.92	2.53	1.38	.68
Fracasso	-2.86	356	.00*	2.01	.95	2.65	.93	.68
Dependência/incompetência funcional	-3.19	356	.00*	1.84	.73	2.39	.76	.74
Emaranhamento/eu subdesenvolvido	-2.20	356	.03	1.86	.73	2.25	.80	1.54
Subjugação	-3.69	356	.01	1.79	.75	2.45	1.02	.74
Autossacrifício	-2.98	356	.03	2.66	.98	3.36	1.28	.62

Nota. * p < .001

Tabela 17. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas no “estatuto de estudante”*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		d
	t	gl	p	M	DP	M	DP	
Privação emocional	-2.59	354	.01	1.83	.92	2.51	1.22	.01
Abandono	-2.02	354	.03	2.74	1.21	3.50	1.49	.57
Desconfiança/abuso	-2.47	354	.01	2.52	.99	3.22	1.32	.60
Isolamento social	-2.42	354	.03	2.23	1.00	3.20	1.43	.79
Fracasso	-2.09	354	.04	2.02	.94	2.58	1.11	.53
Autossacrifício	-2.88	354	.00*	2.67	.98	3.48	1.27	.17

Nota. * p < .001

(continua)

Tabela 17. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas no “estatuto de estudante”* (continuação)

Variáveis	Teste t			Estudante		Trab-Est		<i>d</i>
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Padrões excessivos de realização/hipercriticismo	-3.28	354	.00*	2.90	1.05	3.87	1.18	.87
Autocontrole e autodisciplina insuficientes	-2.47	354	.01	2.44	.86	3.05	1.16	.63
Procura de aprovação/reconhecimento	-2.34	354	.02	2.64	.97	3.29	1.15	.61

Nota. Trab-Est = Trabalhador estudante

* $p < .001$

Tabela 18. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas na “sustentabilidade financeira”*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		<i>d</i>
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Privação emocional	-5.10	355	.00*	1.79	.89	2.85	1.16	1.03
Abandono	-2.93	355	.01	2.72	1.19	3.73	1.51	.74
Desconfiança/abuso	-4.93	355	.00*	2.48	.96	3.59	1.25	1.00
Isolamento social	-3.79	355	.00*	2.21	1.01	3.09	.95	.90
Defeito/vergonha	-5.49	355	.00*	1.70	.90	2.87	1.23	1.09
Fracasso	4.15	355	.00*	2.00	.90	2.89	.99	.93
Vulnerabilidade ao mal/doença	-3.19	355	.00*	2.18	1.03	2.94	1.08	.72
Emaranhamento/eu subdesenvolvido	-3.03	355	.00*	1.85	.73	2.36	.84	.65
Subjugação	-2.34	355	.02	1.80	.78	2.21	.95	.48
Autossacrifício	-3.00	355	.00*	2.66	.98	3.34	1.15	.64

Nota. * $p < .001$

(continua)

Tabela 18. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas na “sustentabilidade financeira” (continuação)*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		<i>d</i>
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Padrões excessivos de realização/hipercriticismo	-2.24	355	.03	2.90	1.06	3.45	1.18	.49
Grandiosidade	-3.92	355	.00*	2.51	.82	3.26	1.04	.80
Autocontrole e autodisciplina insuficientes	-2.98	355	.00*	2.43	.86	3.02	1.04	.62
Pessimismo	-3.35	355	.00*	2.83	1.14	3.71	1.27	.73

Nota. * $p < .001$

Tabela 19. *EMPs com diferenças estatisticamente significativas nos “problemas psiquiátricos”*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		<i>d</i>
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Privação emocional	4.33	261	.00*	2.79	1.25	1.80	.90	.91
Abandono	4.20	261	.00*	4.31	1.56	2.70	1.16	1.17
Desconfiança/abuso	3.80	261	.00*	3.44	1.12	1.50	.99	.89
Isolamento social	4.47	261	.00*	3.33	1.01	2.22	1.00	1.10
Defeito/vergonha	4.00	261	.00*	1.92	1.22	1.71	.91	.52
Fracasso	4.72	261	.00*	3.08	1.13	2.00	.92	1.05
Vulnerabilidade ao mal e à doença	2.90	261	.00*	2.93	.95	2.18	1.04	.75
Subjugação	3.42	261	.00*	2.68	1.07	1.78	.74	.98
Autossacrifício	3.61	261	.00*	3.54	1.05	2.67	.98	.87
Padrões excessivos de realização/hipercriticismo	2.44	261	.02	3.55	1.22	2.90	1.05	.57
Pessimismo	2.72	261	.01	3.62	1.34	2.84	1.14	.61

Nota. * $p < .001$

ANEXO E – FIGURAS E TABELAS RELATIVAS AOS PRESSUPOSTOS DO MODELO DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

Figura 1. Gráfico de Probabilidade Acumulada Observada dos resíduos (*P-P Plot*)

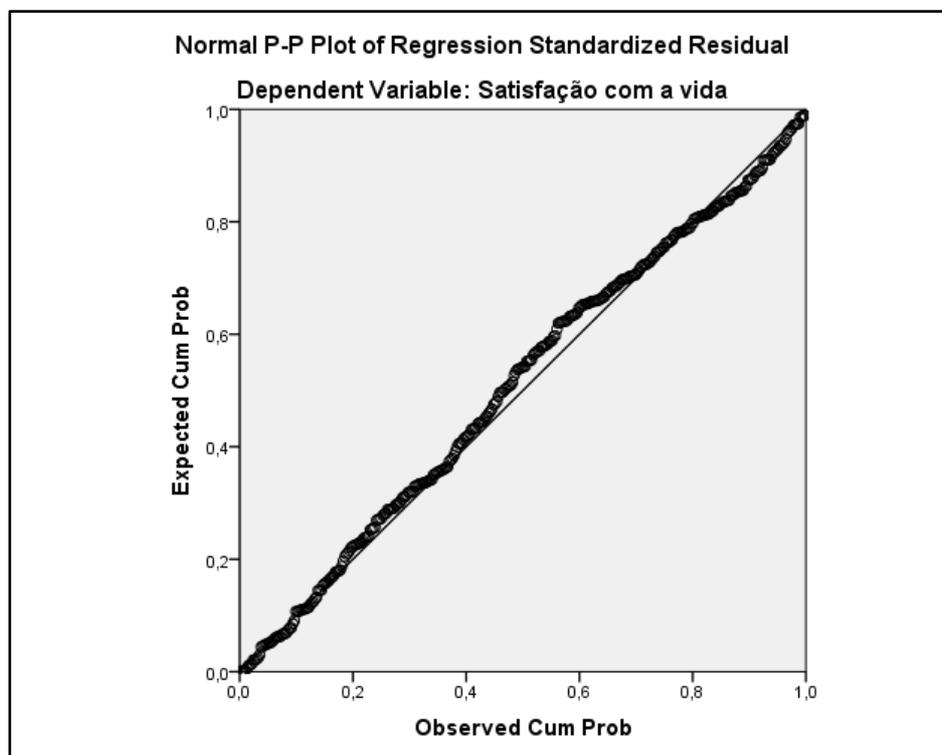


Tabela 20. *Teste de normalidade dos resíduos*

		Resíduos não-estandardizados
N		358
Parâmetros normais ^a	<i>M</i>	.00
	<i>DP</i>	3.14
Estatística de teste		.06
Sig exato. (bicaudal)		.5

Nota. ^aDistribuição do teste é normal.

Tabela 21. *Estatísticas dos resíduos^a*

Estatísticas	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Resíduos estandarizados	-4.12	2.29	.00	.99
Distância de Cook	.000	.09	.00	.01
Valor de Leverage	.003	.20	.03	.02

Nota. ^aVariável Dependente: Satisfação com a vida

Figura 2. Dispersão dos resíduos.

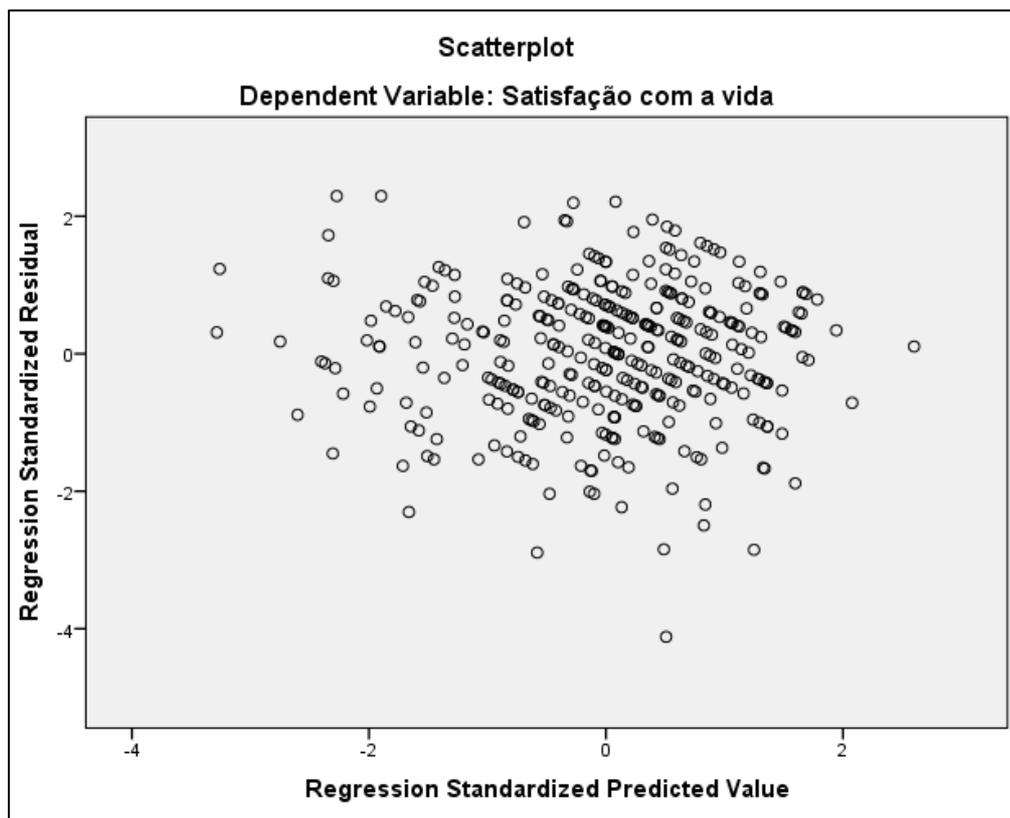


Tabela 22. *Diagnóstico de caso*

Número de caso	Resíduo estandarizado	Satisfação com a vida
129	-4.12	6.00