



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

**BEM-ESTAR, APOIO SOCIAL E RISCO DE ABANDONO
ACADÉMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
UMA MEDIAÇÃO MODERADA**

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, orientada pela Professora Doutora Sara Albuquerque e Co-orientada pela Professora Doutora Paula Paulino.

ANA RITA MENESES JACINTO

2023/2024

www.ulusofona.pt

ANA RITA MENESES JACINTO

**BEM-ESTAR, APOIO SOCIAL E RISCO DE
ABANDONO ACADÉMICO EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: UMA MEDIAÇÃO
MODERADA**

VERSÃO FINAL

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 10/04/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 209/2025, de 24 de fevereiro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Vítor Bruno Faustino Almeida;

Arguente: Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos;

Orientador(a): Prof.^a Doutora Sara Magalhães Pinto de Albuquerque.

Universidade Lusófona- Centro Universitário Lisboa

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2023/2024

Resumo

O ensino superior é desafiador para os estudantes, que necessitam de se adaptar a novos contextos e pessoas, impactando o seu bem-estar e aumentando o risco de abandono académico. Contudo, com o apoio social adequado, persistem nos estudos. O estudo analisa o efeito mediador de fontes de apoio social na relação entre bem-estar e risco de abandono académico (exaustão académica e intenção de abandono) em universitários e explora se este difere dependendo se o curso frequentado foi a primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado. 1.404 estudantes universitários portugueses, preencheram questionários sobre variáveis socioeconómicas, bem-estar emocional, satisfação com o apoio social e risco de abandono. Os resultados indicam que: (1) o apoio social da família não mediou as relações; (2) o apoio social das atividades sociais e amigos mediaram parcialmente; e (3) o apoio social da intimidade mediou parcialmente o bem-estar e a exaustão académica, e totalmente a intenção de abandono; e (4) o efeito indireto condicional (negativo), indica que a mediação do apoio social na relação entre o bem-estar e a exaustão académica/intenção de abandono é mais forte para estudantes sem dependentes e estudantes não deslocados. É essencial a implementação nos campus universitários de intervenções direcionadas para a personalização e fomentação das fontes de apoio mais eficazes e respeito pelas singularidades e necessidades de cada grupo de estudantes universitários em risco de abandono académico.

Palavras-chave: bem-estar, apoio social, exaustão académica, intenção de abandono, estudantes universitários.

Abstract

Higher education is challenging for students, who need to adapt to new contexts and people, impacting their well-being and increasing the risk of academic dropout. However, with adequate social support, they persist in their studies. This study analyzes the mediating effect of sources of social support on the relationship between well-being and risk of academic dropout (academic exhaustion and dropout intention) in university students and explores whether this differs depending on whether the course taken was the first choice, year of study, cycle of study, working student, dependents and displaced student. 1.404 portuguese university students completed questionnaires on socioeconomic variables, emotional well-being, satisfaction with social support and risk of dropout. The results indicate that: (1) social support from family did not mediate the relationships; (2) social support from social activities and friends partially mediated; (3) social support from intimacy partially mediated well-being and academic exhaustion, and fully mediated dropout intention; and (4) the conditional indirect effect (negative) indicates that the mediation of social support in the relationship between well-being and academic exhaustion/dropout intention is stronger for students without dependents and non-relocated students. It is essential to implement interventions on university campuses aimed at personalizing and promoting the most effective sources of support and respecting the singularities and needs of each group of university students at risk of academic dropout.

Keywords: well-being, social support, academic exhaustion, dropout intention, university students.

Lista de abreviaturas

CATI- Computer Assisted Telephone Interviewing

CAWI- Computer Assisted Web Interview

DGEEC- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ES- Ensino Superior

IC- Intervalo de Confiança

NUTs- Nomenclaturas das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Índice

Introdução.....	9
Risco de abandono no ensino superior: definição e caracterização	10
Bem-estar e risco de abandono académico	12
Apoio social, bem-estar e risco de abandono académico	13
Risco de abandono académico: influência de variáveis contextuais e académicas	15
O presente estudo	17
Método	18
Procedimento	18
Participantes	19
Instrumentos.....	21
Questionário Socioeconómico e Académico.....	21
Subescala de Bem-estar Emocional	21
Escala de Satisfação com o Apoio Social.....	21
Instrumento de Screening para Estudantes em Risco de Abandono	22
Análise estatística.....	22
Resultados.....	23
Análises preliminares.....	23
Modelos de mediação simples	24
Modelos de mediação moderada.....	32
Discussão	35
Limitações e contributos do presente estudo	38
References	39

Índice de Tabelas

Tabela 1- Dados demográficos dos participantes.....	19
Tabela 2-Estatísticas descritivas e correlações entre variáveis	24
Tabela 3-Efeito mediador do apoio social da família entre o bem-estar e a exaustão acadêmica.....	25
Tabela 4-Efeito mediador do apoio social da família entre o bem-estar e a intenção de abandono	25
Tabela 5-Efeito mediador do apoio social dos amigos entre o bem-estar e a exaustão acadêmica.....	26
Tabela 6-Efeito mediador do apoio social dos amigos entre o bem-estar e a intenção de abandono	27
Tabela 7-Efeito mediador do apoio social da intimidade entre o bem-estar e a exaustão acadêmica.....	28
Tabela 8-Efeito mediador do apoio social da intimidade entre o bem-estar e a intenção de abandono	29
Tabela 9-Efeito mediador do apoio social das atividades sociais entre o bem-estar e a exaustão acadêmica.....	29
Tabela 10-Efeito mediador do apoio social das atividades sociais entre o bem-estar e a intenção de abandono.....	30

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo de mediação simples: exaustão académica	31
Figura 2-Modelo de mediação simples: intenção de abandono	31

Introdução

As candidaturas ao ensino superior (ES) aumentaram significativamente nos últimos 30 anos (Imagínario et al., 2013). Em Portugal, observa-se um aumento na frequência do ES, acompanhado por políticas que fortalecem bolsas de estudo para estudantes economicamente carenciados e a valorização da sociedade sobre a formação académica (Casanova et al., 2018).

O ES significa para muitos estudantes a concretização de objetivos como: aquisição de um grau académico superior, obtenção de conhecimento, crescimento pessoal e entrada no mercado de trabalho. A comunidade poderá beneficiar economicamente com uma sociedade mais escolarizada (dos Santos Lopes et al., 2023; Motsabi et al., 2020). Ainda, no meio universitário os estudantes desenvolvem competências pessoais (aptidões de aprendizagem, ética profissional, autoconsciência, tolerância ao stress, compromisso, harmonia de vida e criatividade), competências sociais (comunicação, trabalho em equipa, rede de contatos, negociação, gestão de conflitos, liderança e adaptabilidade cultural) e competências metodológicas (melhoria contínua, adaptabilidade à mudança, direcionamento para resultados, capacidade de análise e de tomada de decisão, gestão e investigação) (Qizi, 2020).

Apesar do aumento de estudantes no ES, a experiência académica nem sempre corresponde às expectativas, sendo o ES descrito como rigoroso, complicado e exigente (Mokgele & Rothmann, 2014). Os estudantes no ES são expostos a novas pessoas, necessidades e contextos aos quais têm de se adaptar, desafiando o seu bem-estar, desenvolvimento psicossocial e desempenho académico (Edward et al., 2021; Ishaq et al., 2018). A mudança para o ES é um período stressante para os estudantes, afetando negativamente a sua saúde mental e física, exigindo a criação de uma nova rede de apoio social e adaptação da existente (De Coninck et al., 2019; Edward et al., 2021). A transição para o ES pode ser caracterizada por rutura familiar e de amigos, isolamento, ampliação de conflitos interpessoais e dor psicológica (Tinajero et al., 2020). Ainda, nesta fase, alguns estudantes necessitam de se afastar de casa, de aprender a viver sozinhos e a gerir dinheiro e tempo autonomamente (Ishaq et al., 2018; Khallad & Jabr, 2016). O afastamento de casa gera uma separação física dos amigos e familiares e quebra nas rotinas existentes, podendo conduzir ao isolamento e à necessidade de constituir relações na instituição e localidade de colocação (dos Santos Lopes et al., 2023; Edward et al., 2021).

Risco de abandono no ensino superior: definição e caracterização

Na União Europeia no período de 2002 a 2013 a taxa de diplomados aumentou de 23.5% para 36.8%, tendo Portugal uma taxa de 13% em 2002 e 29.2% em 2013 (OECD, 2015). A Estratégia Europeia 2020 pretende melhorar os dados de sucesso académico, estabelecendo uma meta de pelo menos 40% de alunos a concluir os seus estudos universitários nas idades dos 30 aos 34 anos (Casanova et al., 2018; Eicher et al., 2014; Roso-Bas et al., 2016). O objetivo nº4- Educação de Qualidade da Agenda 2030, é alcançar uma taxa mínima de 45% de pessoas entre os 25 e 34 anos com o ES, até 2030. Portugal ultrapassou a taxa mínima em 2021 com 47.5%, porém, está ainda distante de Luxemburgo (62.6%) e Irlanda (61.7%) (dos Santos Lopes et al., 2023). Compreender os fatores de risco que levam ao abandono académico e desenvolver estratégias eficazes para mitigá-los é fundamental para assegurar que o crescimento nas taxas de diplomados não seja comprometido e que mais estudantes tenham a oportunidade de concluir os seus estudos, contribuindo para o desenvolvimento socioeconómico do país e para a competitividade no cenário europeu.

O risco de abandono no ES refere-se à possibilidade de ocorrer efetivamente o abandono académico (Tinto, 2012) que se caracteriza pela desistência dos estudos, levando o estudante a mudar de curso ou instituição, e/ou ao afastamento da formação, por pelo menos dois anos consecutivos (Rodolfo & Ponte, 2021; Samuel & Burger, 2020; Tinto, 1975). O abandono dos estudos no ES gera consequências negativas para o estudante, como dificuldades de inserção no mercado de trabalho, menor remuneração que os licenciados, maior probabilidade de desemprego e impactos negativos no bem-estar, como stress e frustração (Abreu Alves et al., 2022; dos Santos Lopes et al., 2023; Eicher et al., 2014; Korhonen et al., 2014; Mestan, 2016; Sosu & Pheunpha, 2019). As consequências do abandono nas instituições de ES consistem na perda de uma fonte de rendimento e possíveis impulsionadores de prestígio e visibilidade da instituição (Gallego et al., 2021; Tinto, 2012). O Estado é afetado pela escassez de produtividade, diminuição de recursos humanos e nos seus objetivos de qualificar a mão de obra, prejudicando o progresso e modernização nacional (dos Santos Lopes et al., 2023; Tinto, 2012).

Os estudantes universitários podem ao longo do seu percurso académico avaliar o (des)equilíbrio entre custos (e.g., dificuldades financeiras, sociais e emocionais na adaptação ao ES) e benefícios, levando-os a considerar o abandono académico (Tinto, 1975). O risco de abandono académico aumenta quando o estudante não recebe o apoio

adequado dos amigos, professores e colegas (Hombrados-Mendieta et al., 2013). Ainda, Casanova et al. (2018), realizaram um estudo com 2970 estudantes universitários no 1º ano de uma universidade pública do norte de Portugal, averiguando que alunos com pais com baixa escolaridade, poucos recursos socioeconômicos e histórico de baixo rendimento escolar, têm maior risco de abandono acadêmico (Casanova et al., 2018). Os motivos que explicam o abandono acadêmico incluem os relacionados com o curso, como disciplinas, direção e propósito de carreira, qualidade do ensino, formação do corpo docente e vinculação entre pares, e os pessoais, como capacidades de estudo, compromisso e integração social (Mestan, 2016; Rodolfo & Ponte, 2021).

A insatisfação dos estudantes com recursos como turmas numerosas, carência de apoio institucional e feedback limitado dos professores tendem a reforçar a sua intenção de abandono (Cortes et al., 2014; Mostert & Pienaar, 2020). Esta insatisfação reflete-se também na menor participação em atividades sociais académicas, tendo um impacto negativo nos relacionamentos interpessoais e redes de apoio social. Por outro lado, a não participação destes momentos positivos a nível social está relacionada com exaustão académica, resultante da falta de alívio durante os períodos de maior carga de trabalho (Cortes et al., 2014; Mostert & Pienaar, 2020).

A exaustão académica é caracterizada pela falta de energia e sensação de desgaste, sem esperança de recuperação (Cortes et al., 2014; Mostert & Pienaar, 2020). A exaustão académica representa a falta de recursos emocionais para lidar com a carga de estudos (Abreu Alves et al., 2022; Kotzé & Kleynhans, 2013). As causas da exaustão académica estão relacionadas com a crescente carga horária e de trabalhos, o stress académico exercido por fatores sociais e ambientais e a falta de apoio, afetando o bem-estar (Kim et al., 2019; Kotzé & Kleynhans, 2013; Stubb et al., 2011). Os danos causados por este fenómeno incluem fadiga, esgotamento emocional, irritabilidade, cansaço, perda de objetivos e ausência nos estudos (Cortes et al., 2014; Kotzé & Kleynhans, 2013; Mostert & Pienaar, 2020; Sayadpour et al., 2021). Quando exaustos academicamente, os estudantes universitários têm menos motivação para fazer os exercícios escolares, sentem-se incapazes em relação aos estudos, originando menos produtividade e aumentando o risco de abandono (Cortes et al., 2014; Kim et al., 2019; Kotzé & Kleynhans, 2013; Mostert & Pienaar, 2020; Sayadpour et al., 2021). A carga de trabalhos académicos conduz a cansaço emocional e físico, produzindo um sentimento de impotência para continuar com as tarefas escolares e dúvidas sobre a utilidade dos

estudos, pondo em risco a permanência no ES (Casanova et al., 2021). O abandono académico é visto como um processo de tomada de decisão gradual, realçando a intenção de abandono como um precedente da decisão de abandono e um forte indicador do abandono efetivo (Maluenda-Albornoz et al., 2022) e, portanto, a sua identificação precoce permite que as instituições de ensino intervenham e previnam o problema (Eicher et al., 2014; Casanova et al., 2018; Casanova et al., 2021).

Bem-estar e risco de abandono académico

O bem-estar subjetivo é um conceito multidimensional que se foca na avaliação que o indivíduo faz sobre a sua vida acerca de variados aspetos, tais como emoções agradáveis, felicidade, carência de sentimentos desagradáveis e satisfação com a vida. O bem-estar subjetivo é composto por duas dimensões: a afetiva (constituída por dois-polos: afeto positivo e afeto negativo) e a cognitiva (satisfação com a vida) (Hombrados-Mendieta et al., 2013; Imaginário et al., 2013; Ratelle et al., 2013; Ryff, 1989). O bem-estar subjetivo é influenciado pela transição para a universidade encontrando-se uma interligação com a sua diminuição e altos níveis de stress (De Coninck et al., 2019).

Os estudantes universitários enfrentam dificuldades de saúde mental que afetam aspetos do seu funcionamento físico, interpessoal, emocional e cognitivo e podem impactar a sua participação académica e habilidades de aprendizagem (e.g. memória, atenção). Estudantes universitários com problemas de saúde mental manifestam maiores dificuldades na gestão de desafios e uma menor persistência nos cursos (Baik et al., 2019; Roslan et al., 2017). A razão mais apontada pelos estudantes para justificar o seu abandono no ES é o impacto negativo no seu bem-estar (Baik et al., 2019). Sublinha-se assim a importância de promover o bem-estar nos estudantes universitários, não só tendo em conta as importantes implicações a nível pessoal, mas também para o sucesso académico e profissional (Ratelle et al., 2013).

Ainda, menor bem-estar está associado a maior intenção de abandono (Ferreira et al., 2018; Maluenda-Albornoz et al., 2022). A intenção de abandono varia consoante os períodos de maior stress relativos a épocas intensivas de trabalho académico, aumentando nestes períodos, o que por sua vez está associado a menor bem-estar (Eicher et al., 2014). O bem-estar encontra-se intimamente relacionado com a exaustão académica dos estudantes, onde um menor bem-estar pode resultar num maior nível de exaustão (Abreu Alves et al., 2022). Desta forma, estratégias que ampliem o bem-estar podem diminuir a

exaustão académica e consequentemente reduzir o abandono académico (Sayadpour et al., 2021).

Apoio social, bem-estar e risco de abandono académico

O apoio social é formado pela dimensão da rede social, a frequência dos contactos, a participação em atividades sociais, e por funções como: o apoio informativo onde ocorre a partilha de conhecimento, o instrumental que provê os recursos, o emocional assinalado pelo cuidado e a preocupação e o de avaliação que abrange o feedback sobre as ações do indivíduo (Awang et al., 2014; Brunsting et al., 2021; Hombrados-Mendieta et al., 2013; Khallad & Jabr, 2016; Motsabi et al., 2020; Peltonen et al., 2017; Putra et al., 2021). Existem dois tipos de apoio social: percebido e recebido. O apoio percebido refere-se à perceção do indivíduo sobre o acesso aos recursos de apoio social, enquanto o apoio recebido diz respeito ao recebimento real de apoio social numa situação específica (Samuel & Burger, 2020).

O apoio social encontra-se ligado à intenção de abandono influenciando a retenção de uma maneira positiva (Buizza et al., 2024; Maluenda-Albornoz et al., 2022). Os estudantes universitários que possuem uma base sólida de apoio social detêm um neutralizador de stress e incómodo em situações académicas árduas, proporcionando-lhes contextos favoráveis à tomada de decisão, podendo operar como um fator de proteção para a intenção de abandono (Cortes et al., 2014; Maluenda-Albornoz et al., 2022). Ainda, estudantes com menor apoio social apresentam uma maior tendência para a exaustão académica (Mostert & Pienaar, 2020). O apoio social reduz o stress durante períodos de tensão académica, prevenindo a exaustão (Li et al., 2018; Sayadpour et al., 2021). Além disso, os estudos têm demonstrado associações positivas entre apoio social e bem-estar. Estudos internacionais com estudantes universitários indicam que a comunicação familiar e o apoio dos amigos são preditores significativos de um maior bem-estar (Brannan et al., 2013; Yubero et al., 2018). No contexto português, Imaginário et al. (2013), concluíram que a integração social no ES é uma variável preditora do nível de bem-estar subjetivo vivenciado pelos estudantes. No entanto, estudos internacionais indicam que quando os estudantes universitários se sentem bem consigo mesmos demonstram maior aceitação e disponibilidade para com o apoio dos outros (Emadpoor et al., 2016; Malkoç & Yalçın, 2015; Rohmah et al., 2024). A Teoria da Troca Social reforça o impacto do bem-estar sobre o apoio social, sugerindo que as interações sociais sustentam-se por uma troca de benefícios e custos. Reforça-se a importância do bem-estar na fomentação de uma maior

disposição para proporcionar apoio social e aumentar a probabilidade de receber suporte (Blau, 2017; Homans, 1958). Verifica-se assim a importância de estudar a relação inversa, o bem-estar exercendo efeito sobre o apoio social.

Analisando o contributo específico de diferentes fontes de apoio, o apoio social dos familiares, pares e amigos é crucial para a adaptação dos estudantes universitários, contribuindo para o seu bem-estar e ajustamento à nova realidade (Imaginario et al., 2013; Wollast et al., 2023). Relacionamentos de amizade e familiares são dos principais fornecedores de apoio, camaradagem e validação (Brannan et al., 2013), ainda que possam ter diferentes funções. Os pais dos estudantes mantêm-se relevantes na transição para o ES sendo a sua fonte de dependência e a quem recorrem quando necessitam de orientação. No entanto, nesta fase da vida os amigos demostram-se fontes importantes de apoio para fazer face aos desafios emocionais dos estudantes universitários, sendo o relacionamento mais significativo fora da família (Ratelle et al., 2013).

No âmbito do apoio social dos pares no ES, a Teoria da Transição de Van Genneep (1960) é particularmente relevante. Esta teoria destaca a importância da adaptação em períodos de mudança, como a transição para o ES, que envolve a passagem de uma cultura familiar para uma nova cultura académica, com valores e normas desconhecidos. Este processo de transição é dividido em três fases de rituais marcantes: de separação, de transição e de reincorporação (Awang et al., 2014). Em Portugal, a praxe académica serve como um ritual de transição com o objetivo de facilitar a integração dos estudantes nesta nova fase. Este ritual de integração não só os ajuda a familiarizarem-se com as normas e valores das instituições de ensino, mas também promove a construção de redes de apoio social entre pares (Dias & Sá, 2013).

Os parceiros íntimos são fundamentais na gestão de questões do quotidiano e demonstram empatia e sensibilidade, oferecendo proximidade, cuidado, conforto, segurança, confiança e afeto (McLeod et al., 2020). Esse apoio também ajuda a reduzir a ansiedade e promove o bem-estar dos estudantes (McLeod et al., 2020; Reis & Franks, 1994). Por outro lado, os parceiros podem ser uma fonte de motivação para o estudo, particularmente se tiverem altas pretensões académicas, associando-se o apoio destes a um baixo risco de abandono académico (Baalmann et al., 2024). Podem, contudo, interferir no tempo dedicado aos estudos, levando os estudantes a faltar com mais frequência às aulas (Baalmann et al., 2024).

O apoio social no âmbito das atividades sociais abrange o envolvimento dos estudantes universitários em atividades acadêmicas como presença nas aulas, conclusão de tarefas escolares e participação em atividades extracurriculares (Xerri et al., 2018). A frequência dos estudantes universitários nas atividades acadêmicas é fundamental para o sucesso acadêmico e social, promovendo inclusão e valorização através da construção de uma fonte de apoio social. Ao participarem nas atividades, os estudantes constroem uma rede de apoio que melhora as suas percepções acadêmicas e resultados acadêmicos, prevenindo o risco de abandono acadêmico (Vargas-Madriz & Konishi, 2021; Xerri et al., 2018). Por conseguinte, o apoio social pode atuar como um fator protetor contra o risco de abandono acadêmico (exaustão acadêmica e intenção abandono) e, por isso, compreender quais são as fontes de apoio social mais eficazes pode auxiliar ao desenvolvimento de intervenções direcionadas para melhorar a retenção.

Risco de abandono acadêmico: influência de variáveis contextuais e acadêmicas

Os primeiros quatro semestres são cruciais para a decisão de abandono, sendo o primeiro ano o mais desafiador devido à adaptação dos estudantes ao novo contexto de aprendizagem (Gallego et al., 2021). Muitos estudantes universitários do primeiro ano enfrentam dificuldades devido à frágil preparação para as exigências do ES, sendo o apoio social fundamental para a integração neste período (Mokgele & Rothmann, 2014; Tinajero et al., 2020). O ES detém exigências rigorosas e desconhecidas para os novos estudantes, que sem os recursos adequados veem diminuída a sua motivação, culminando numa falta de identificação (Mokgele & Rothmann, 2014). Nesta fase, a alta taxa de reprovação de ano pode ser atribuída a motivos como: dificuldades financeiras, insatisfação com o curso e inadaptação ao ES (Motsabi et al., 2020). Também os estudantes que frequentam licenciaturas possuem a maior percentagem de abandono acadêmico (Brunsden et al., 2000). Os estudantes a frequentar mestrados integrados, mesmo com notas baixas, têm maior probabilidade em permanecer no curso e/ou universidade do que os estudantes a frequentar licenciaturas (Casanova et al., 2018).

Os estudantes universitários que entram no curso ou instituição de primeira opção demonstram um número mais elevado de créditos concluídos e uma maior permanência no ES, comparativamente aos estudantes que não entram nas suas primeiras opções (Bernardo et al., 2016; Casanova et al., 2018; Elias Andreu, 2008; Lassibille & Navarro Gómez, 2008). Além disso adaptam-se e envolvem-se mais facilmente nas tarefas, detêm um desempenho superior devido à sua maior ligação com o curso e instituição e possuem

uma melhor integração de eficácia e expectativas favoráveis para superar obstáculos (Casanova et al., 2018; Von Hippel & Hofflinger, 2021). Os estudantes não aprovados nas suas primeiras opções, têm maior probabilidade de abandonar os estudos e taxas mais elevadas de reprovações, devido a objetivos académicos vagos, falta de esforço e desmotivação (Casanova et al., 2018; Von Hippel & Hofflinger, 2021).

Estudantes que trabalham enquanto estudam apresentam um maior risco de abandono académico (Bernardo et al., 2016). Os trabalhadores-estudantes podem encontrar dificuldades na gestão do tempo para conciliar responsabilidades académicas e laborais, o que muitas vezes leva a uma menor frequência nas aulas e menor envolvimento universitário (García et al., 2016). Isso ocorre porque os estudantes têm menos tempo livre para se relacionar com colegas e participar em atividades académicas (Elias Andreu, 2008; Nieuwoudt & Pedler, 2023). Da mesma forma, estudantes com dependentes a cargo estão mais propensos ao risco de abandono académico devido à falta de tempo para cumprir com os seus deveres (McDermott et al., 2019; Stavrakakis & Xanthopoulou, 2019). A pressão sobre alunos mais velhos para se envolverem mais nas responsabilidades familiares diárias pode dificultar a conciliação entre os cuidados com dependentes e as exigências académicas (Casanova et al., 2021; Khanam et al., 2016; Nieuwoudt & Pedler, 2023).

Ser estudante universitário deslocado, envolve uma adaptação a um novo contexto, à construção de redes sociais e superação de obstáculos emocionais e académicos (Lewis et al., 2007; Trieu & Nguyen, 2022). O bem-estar dos estudantes deslocados pode ser afetado pela saudade de casa, a solidão e a dificuldade em criar relacionamentos novos. Esses sentimentos podem produzir um maior risco de stress, ansiedade e depressão, afetando o desempenho académico (Lewis et al., 2007; Trieu & Nguyen, 2022). No entanto, ter uma rede de suporte pode fornecer um senso de pertencimento e segurança emocional, essenciais para enfrentar os desafios académicos (Elliot & Brna, 2009; Tachine et al., 2017). Por outro lado, os estudantes deslocados encontram-se longe de casa e têm de lidar com a saudade e a falta de recursos, aumentando o risco de abandono académico (Costa et al., 2017).

O presente estudo

Com base no exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o efeito mediador de diferentes fontes de apoio social na relação entre o bem-estar e o risco de abandono acadêmico (exaustão acadêmica e intenção de abandono) em estudantes universitários e explorar se este difere dependendo se o curso frequentado foi a primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado. Tanto o bem-estar como o apoio social têm sido descritos na literatura como fatores protetores do risco de abandono acadêmico. No entanto, a relação entre estas variáveis não está ainda suficientemente clara na literatura. Embora ambas as variáveis tenham sido estudadas, a interação entre elas necessita de mais estudos. É possível que o bem-estar dos estudantes universitários contribua para o apoio social, o que, por sua vez, pode reduzir o risco de abandono. Os estudos demonstram ainda algumas limitações como: amostras predominantemente marcadas pelo sexo feminino, uma única faculdade analisada, incidência de cursos com menor número de participantes e amostragem não aleatória, que apelam a novos estudos constituídos por uma amostra de participantes mais representativa (Abreu Alves et al., 2022; Brannan et al., 2013; Imaginário et al., 2013; Motsabi et al., 2020; Rodolfo & Ponte, 2021; Yubero et al., 2018).

Neste sentido, assumem-se como objetivos específicos:

1.Explorar as fontes de apoio social (família, amigos, intimidade e atividades sociais) que exercem maior impacto na relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica assim como, da intenção de abandono em estudantes universitários.

2.Identificar os moderadores que exercem influência significativa sobre a mediação do apoio social na relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica assim como, da intenção de abandono em estudantes universitários.

Foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: O apoio social dos familiares, amigos, da intimidade e das atividades sociais medeiam significativamente a relação entre o bem-estar e as subescalas de exaustão acadêmica e intenção de abandono do risco de abandono acadêmico, nos estudantes universitários.

Hipótese 2: Os moderadores curso frequentado como primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado moderam significativamente a mediação do apoio social na relação entre o

bem-estar e as subescalas de exaustão académica e intenção de abandono do risco de abandono académico, nos estudantes universitários.

A presente investigação centra-se especificamente em duas dimensões do risco de abandono académico: a exaustão académica e intenção de abandono. Visa contribuir com resultados que sustentem a influência das diversas fontes de apoio social: família, amigos, intimidade e atividades sociais como mediadores na relação do bem-estar dos estudantes universitários e consequente impacto na exaustão académica e na intenção de abandono, considerando moderadores que possam afetar esta relação como: curso frequentado como primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado. Estes resultados podem ser relevantes para projetos que pretendam fomentar as influências das fontes de apoio social na relação entre o bem-estar e consequente diminuição do risco de abandono académico em estudantes universitários, considerando especificidades dos estudantes. Ao entender-se o efeito de mediação do apoio social na presente relação, os programas de prevenção e intervenção para o risco de abandono académico, poderão focalizar-se nesta variável, ocorrendo a maximização de recursos para a educação e o desenvolvimento de estratégias de retenção, assim como, de medidas de suporte, por meio do apoio social, que beneficiem a taxa de conclusão dos cursos universitários.

Método

Procedimento

O questionário foi aplicado de forma individual e anónima, e teve uma duração estimada de 20 minutos. A investigação obteve autorização da Comissão de Ética da Universidade Lusófona e garantiu a confidencialidade dos dados dos participantes, que podiam desistir a qualquer momento e a garantia do uso dos dados exclusivamente para os fins da investigação. Antes de preencherem os questionários, todos os participantes forneceram consentimento informado para a participação.

A recolha de dados ocorreu entre 25 de novembro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023, por meio de entrevistas online e telefónicas. A recolha telefónica (N=400), foi realizada via Computer Assisted Telephone Interviewing (CATI) por 27 entrevistadores experientes, recrutados, treinados e supervisionados pela GFK Metris. As entrevistas foram distribuídas entre diferentes entrevistadores em cada região para evitar que uma

quantidade significativa fosse feita por apenas um ou dois entrevistadores. A taxa de recusa [Recusas/Total de contactos não elegíveis] foi de 10.7%.

A recolha de dados online (N=1004), foi efetuada por meio de um questionário online acedido diretamente pelos participantes, os quais foram previamente informados sobre o projeto por email, contendo o link para acesso ao questionário, através do sistema Computer Assisted Web Interview (CAWI). A taxa de abandono [Abandono/Total de respostas] foi de 6.8%.

Após a recolha de dados, todos os questionários foram analisados para identificar erros ou faltas de informação. Foram considerados procedimentos específicos para cada caso, que poderiam incluir um novo contacto com o entrevistado para obter dados em falta ou a eliminação da entrevista em casos de alta taxa de não resposta.

Participantes

Os participantes foram selecionados por uma matriz de Nomenclaturas das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTs), utilizando um método de quotas de conveniência, que considerou as variáveis Sexo e Idade, conforme os Censos de 2021. Durante a recolha de dados, foram monitorizados o tipo de instituição (universidade/politécnico) e o sistema de ensino (público/privado), com base em informações da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Definiram-se os seguintes critérios de inclusão: estudantes que frequentem uma instituição de ES portuguesa, do primeiro ao último ano de estudos (até 7 anos), que residem atualmente em Portugal e falam português; e critérios de exclusão: estudantes de ERASMUS.

A amostra foi composta por um total de 1404 estudantes universitários (1004 entrevistas online; 400 entrevistas telefónicas). A Tabela 1 apresenta o perfil demográfico dos participantes.

Tabela 1. *Dados demográficos dos participantes*

	Total (N = 1404)	
	N	Percentagem (%)
Género		
Masculino	638	45.4%
Feminino	763	54.5%

Não-binário	2	0.1%
Idade		
18-25 anos	1182	84.2%
26-35 anos	197	14%
36-45 anos	25	1.8%
Estado Civil		
Casado(a)/ União de facto	173	12.3%
Separado(a)/ Divorciado ou	58	4.2%
Viúvo		
Solteiro(a)/ Nunca casou	1173	83.5%
Região NUTS II		
Norte	475	33.8%
Centro	301	21.5%
Lisboa	508	36.2%
Alentejo	68	4.8%
Algarve	37	2.6%
Ilhas	15	1.1%
Curso frequentado como		
1ª opção		
Sim	1140	81.2%
Não	264	18.8%
Ano de estudos		
1ºano	333	23.7%
2ºano	418	29.8%
3ºano	369	26.3%
4ºano	132	9.4%
5ºano	138	9.8%
Mestrado	14	1%
Ciclo de estudos		
Licenciatura	917	65.3%
Mestrado	487	34.7%
Situação profissional		
Estudante	872	62.1%
Trabalhador-estudante	532	37.9%
Dependentes a cargo		
Sim	244	62.1%

Não	1160	37.9%
Estudantes deslocado		
Sim	710	50.6%
Não	694	49.4%

Instrumentos

No **Questionário socioeconómico e académico**, foram avaliadas as variáveis socio demográficas: género, idade, estado civil, região de residência, situação como estudante deslocado ou não e composição do agregado familiar; o grau académico e situação profissional dos pais. No âmbito académico, foram considerados o sistema de ensino, tipo de instituição, área de conhecimento, se o curso atual foi a primeira escolha, ciclo de estudos, ano letivo, horários de aulas e a nota média do ensino secundário. As variáveis económicas englobaram despesas mensais relacionadas com os estudos, tipo de despesas, fonte de financiamento, condição de trabalhador-estudante, tipo de situação de trabalho, carga horária de trabalho, situação financeira, renda mensal, número de dependentes e vínculo familiar com estes e percepções sobre mudanças na renda pessoal e familiar nos últimos dois anos.

A **Subescala de Bem-Estar Emocional** composta por 3 itens do Mental Health Continuum Short Form (Keyes, 2009) versão adaptada por Matos et al. 2010). Esta subescala avalia a emoção positiva e a satisfação com a vida. Os estudantes foram solicitados a avaliar com que frequência sentiram felicidade, interesse pela vida e satisfação (e.g.: “Com que frequência se sente feliz?”) no último mês, utilizando uma escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (uma ou duas vezes no último mês) a 5 (todos os dias). No presente estudo, o coeficiente alfa de Cronbach foi de 0.90.

A **Escala de Satisfação com o Apoio Social** (Pais-Ribeiro, 1999) é composta por 15 itens que medem a satisfação em relação ao apoio social, divididos em quatro subescalas: satisfação com a família (3 itens, e.g.: “Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família.”), satisfação com os amigos (6 itens, e.g.: “Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho.”), intimidade (4 itens, e.g.: “Mesmo nas situações mais constrangedoras, se tiver uma emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer.”) e atividades sociais (2 itens, e.g.: “Sinto falta de atividades sociais que gosto.”). As respostas são dadas numa escala de Likert de 5 pontos, variando de 1 (nunca)

a 5 (sempre), resultando numa pontuação total entre 15 e 75. No presente estudo, os índices de confiabilidade (alfa de Cronbach) foram 0.81 para a subescala de Satisfação com a Família, 0.74 para a Satisfação com os Amigos, 0.67 para Intimidade e 0.57 para Atividades Sociais. O valor total da escala, foi igualmente utilizado no presente estudo, para a análise das moderações mediadas. Quanto maior o valor total da escala, maior a satisfação com o apoio social, sendo que o alfa de Cronbach foi de 0.85.

O Instrumento de Screening para Estudantes em Risco de Abandono do ES (Casanova et al., 2018; Casanova et al., 2021) consiste num questionário com 12 itens, organizado em três subescalas: Satisfação com a Educação (4 itens, e.g.: "Estou satisfeito com a educação que estou a receber nesta universidade."); Exaustão Académica (4 itens, e.g.: "Sinto-me exausto devido às atividades do curso."); e Intenção de Abandono (4 itens, e.g.: "Estou a pensar em abandonar o Ensino Superior."). As respostas são dadas numa escala Likert de 5 pontos, que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre). No estudo, os coeficientes alfa de Cronbach foram 0.85 para a subescala Satisfação com a Educação, 0.82 para a subescala Exaustão Académica e 0.86 para a subescala Intenção de Abandono. Serão apresentados, neste estudo, apenas dados referentes às dimensões de Exaustão Académica e Intenção de Abandono.

Análise estatística

Análises de correlação de Pearson foram realizadas para explorar as possíveis relações entre as variáveis do estudo. A análise dos dados foi realizada com recurso ao IBM SPSS Statistics versão 27 com a extensão do MACRO PROCESS v4.2 desenvolvido por Hayes (2017), para testar modelos de mediação simples (modelo 4 do MACRO PROCESS) e modelos de mediação moderada (modelo 8 do MACRO PROCESS).

Verificou-se o cumprimento dos pressupostos para a realização das análises de mediação simples e moderada. Entende-se como pressupostos mínimos para a mediação: (a) a variável independente afeta significativamente a variável dependente; (b) a variável independente afeta significativamente a variável mediadora; e (c) a variável mediadora afeta significativamente a variável dependente.

Assegurados os pressupostos para as mediações, foram realizadas análises de mediação simples para testar a hipótese 1, através do Modelo 4 (Hayes, 2013), sendo as variáveis mediadoras cada subescala do apoio social (família, amigos, intimidade e atividades sociais), a variável independente o bem-estar e as variáveis dependentes a

exaustão acadêmica e intenção de abandono. Seguidamente, foram efetuadas análises de mediação moderada, para testar a hipótese 2, através do Modelo 8 (Hayes, 2013) incluindo nos modelos de mediação simples descritos anteriormente (mas usando o apoio social total como mediador) os moderadores curso frequentado como primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado.

Intervalos com nível de confiança de 95% e 5.000 bootstrap (IC) (Hayes, 2017), foram utilizados para testar a significância dos efeitos. As análises das mediações incluíram efeitos totais, diretos e indiretos. Considerou-se significativo um efeito de mediação ou moderação que não incluisse zero no IC. O valor de $p < 0.05$, foi definido como estatisticamente significativo.

A normalidade dos dados foi avaliada utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov. Considerando um nível de significância de 5%, os resultados indicaram que as variáveis não seguem uma distribuição normal: bem-estar ($D = .13, p < .001$), apoio social da família ($D = .09, p < .001$), apoio social dos amigos ($D = .09, p < .001$), apoio social da intimidade ($D = .13, p < .001$), apoio social das atividades sociais ($D = .10, p < .001$), apoio social total ($D = .09, p < .001$), exaustão acadêmica ($D = .07, p < .001$), intenção de abandono ($D = .13, p < .001$), curso frequentado como primeira opção ($D = .49, p < .001$), ano de estudos ($D = .20, p < .001$), ciclo de estudos ($D = .42, p < .001$), trabalhador-estudante ($D = .40, p < .001$), dependentes a cargo ($D = .50, p < .001$) e estudante deslocado ($D = .34, p < .001$). No entanto, este pressuposto não é essencial para as análises preconizadas, dado que o MACRO PROCESS envolve a técnica de *bootstrap* (Field, 2013).

A análise do poder estatístico foi realizada utilizando o software G*Power. Com um tamanho de efeito estimado de 0.2, um nível de significância de 0.05 e um tamanho da amostra de 1404. O estudo possui um poder de 0.99, sugerindo uma probabilidade de 99% de detetar uma diferença significativa quando a mesma existe.

Resultados

Análises preliminares

A Tabela 2 apresenta os resultados das estatísticas descritivas e das análises das correlações. O bem-estar apresentou uma correlação negativa significativa com a

exaustão acadêmica e a intenção de abandono e positiva significativa com o apoio social da família, dos amigos, intimidade e das atividades sociais. O apoio social da família, dos amigos, intimidade e das atividades sociais foi significativamente correlacionado negativamente com a exaustão acadêmica e com a intenção de abandono.

Tabela 2. *Estatísticas descritivas e correlações entre variáveis*

Variáveis	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1 Bem-estar	3.21	1.07	-	.48**	.47**	.46**	.08**	-.24**	-.24**
2 Apoio social da família	2.45	.93	.48**	-	.61**	.40**	-.01	-.15**	-.13**
3 Apoio social dos amigos	4.49	.81	.47**	.61**	-	.66**	.19**	-.22**	-.29**
4 Apoio social da intimidade	4.39	.86	.46**	.40**	.66**	-	.34**	-.36**	-.40**
5 Apoio social das atividades sociais	4.08	.92	.08**	-.01	.19**	.34**	-	-.43**	-.37**
6 Exaustão acadêmica	2.78	.98	-.24**	-.15**	-.22**	-.36**	-.43**	-	.57**
7 Intenção de abandono	2.20	1.06	-.24**	-.13**	-.29**	-.40**	-.37**	.57**	-

Nota: N=1404. ** $p < .01$

Modelos de mediação simples

Investigou-se se o apoio social da família media a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica. Os resultados indicaram que o bem-estar previu significativamente o apoio social da família ($\beta = .42$, $t = 20.66$, $p < .001$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a exaustão acadêmica ($\beta = -.21$, $t = -7.54$, $p < .001$). O efeito indireto do bem-estar sobre a exaustão acadêmica, mediado pelo apoio social da família, não foi significativo ($a*b = -.02$, 95%IC = $[-.05 \text{ a } .01]$), representando cerca de 8% do efeito total sobre a exaustão acadêmica $[PM = (-.019) / (-.224)]$. Assim, o apoio social da família não media a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica entre estudantes universitários. Os resultados da análise de mediação simples encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3. *Efeito mediador do apoio social da família entre o bem-estar e a exaustão acadêmica*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar → Apoio social da família	.42	.02	20.66	< .001	.38	.46
Bem-estar → Exaustão acadêmica	-.21	.03	-7.54	< .001	-.26	-.15
Bem-estar → Apoio social da família → Exaustão acadêmica	-.05	.03	-1.48	> .138	-.11	.02
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.21	.03	-7.54	< .001	-.26	-.15
Indireto	-.02	.02			-.05	.01
Total	-.22	.02	-9.42	< .001	-.27	-.18

Foi explorado se o apoio social da família media a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono. Os resultados mostram que o bem-estar foi um preditor significativo do apoio social da família ($\beta = .42$, $t = 20.66$, $p < .001$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a intenção de abandono ($\beta = -.23$, $t = -7.73$, $p < .001$). O efeito indireto do bem-estar sobre a intenção de abandono, mediado pelo apoio social da família, não foi significativo ($a*b = -.01$, 95%IC = [-.04 a .02]), representando cerca de 4% do efeito total sobre a intenção de abandono [PM = (-.011) / (-.238)]. Assim, o apoio social da família não media a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono entre estudantes universitários. Os resultados da análise de mediação simples encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4. *Efeito mediador do apoio social da família entre o bem-estar e a intenção de abandono*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar → Apoio social da família	.42	.02	20.66	< .001	.38	.46

Bem-estar→ Intenção de abandono	-.23	.03	-7.73	< .001	-.29	-.17
Bem-estar→ Apoio social da família → Intenção de abandono	-.03	.03	-.77	> .440	-.09	.04
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.23	.03	-7.73	< .001	-.29	-.17
Indireto	-.01	.02			-.04	.02
Total	-.24	.03	-9.26	< .001	-.29	-.19

Examinou-se se o apoio social dos amigos media a relação entre o bem-estar e a exaustão académica. Os resultados demonstraram que o bem-estar foi um preditor significativo do apoio social dos amigos ($\beta = .36$, $t = 20.12$, $p < .001$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a exaustão académica ($\beta = -.17$, $t = -6.20$, $p < .001$). A análise de mediação revelou uma relação negativa significativa entre o bem-estar e a exaustão académica mediada pelo apoio social dos amigos ($a*b = -.06$, $95\%IC = [-.09 \text{ a } -.03]$), com o apoio social dos amigos a contribuir com cerca de 25% para o efeito total na exaustão académica [$PM = (-.057) / (-.224)$]. Assim, concluímos que o apoio social dos amigos media parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão académica em estudantes universitários. Os resultados detalhados encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5. *Efeito mediador do apoio social dos amigos entre o bem-estar e a exaustão académica*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar→ Apoio social dos amigos	.36	.02	20.12	< .001	.32	.39
Bem-estar→ Exaustão académica	-.17	.03	-6.20	< .001	-.22	-.11
Bem-estar→ Apoio social dos amigos→ Exaustão académica	-.16	.04	4.55	< .001	-.23	-.09
<i>Efeitos</i>						

Direto	-.17	.03	-6.20	< .001	-.22	-.11
Indireto	-.06	.01			-.09	-.03
Total	-.22	.02	-9.42	< .001	-.27	-.18

Foi explorado se o apoio social dos amigos medeia a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono. Os resultados demonstraram que o bem-estar foi um preditor significativo do apoio social dos amigos ($\beta = .36$, $t = 20.12$, $p < .001$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a intenção de abandono ($\beta = -.13$, $t = -4.52$, $p < .001$). O efeito indireto indicou uma relação negativa significativa entre bem-estar e intenção de abandono, mediada pelo apoio social dos amigos ($a*b = -.11$, $95\%IC = [-.14 \text{ a } -.08]$), representando cerca de 46% do efeito total [$PM = (-.109) / (-.238)$]. Assim, o apoio social dos amigos media parcialmente a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono em estudantes universitários. Os resultados da análise de mediação simples estão na Tabela 6.

Tabela 6. *Efeito mediador do apoio social dos amigos entre o bem-estar e a intenção de abandono*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar → Apoio social dos amigos	.36	.02	20.12	< .001	.32	.39
Bem-estar → Intenção de abandono	-.13	.03	-4.52	< .001	-.19	-.07
Bem-estar → Apoio social dos amigos → Intenção de abandono	-.31	.04	-8.09	< .001	-.38	-.23
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.13	.03	-4.52	< .001	-.19	-.07
Indireto	-.11	.02			-.14	-.08
Total	-.24	.03	-9.26	< .001	-.29	-.19

Realizaram-se análises para verificar se o apoio social da intimidade medeia a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica. Os resultados indicam que o bem-estar previu significativamente o apoio social da intimidade ($\beta = .37$, $t = 19.54$, $p < .001$).

Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a exaustão acadêmica ($\beta = -.09$, $t = -3.60$, $p < .001$). O efeito indireto revelou uma relação negativa significativa entre o bem-estar e a exaustão acadêmica, mediada pelo apoio social da intimidade ($a*b = -.13$, 95%IC = $[-.16$ a $-.10]$), representando cerca de 58% do efeito total na exaustão acadêmica [PM = $(-.131) / (-.224)$]. Assim, o apoio social da intimidade medeia parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica em estudantes universitários. Os resultados da análise de mediação simples encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7. *Efeito mediador do apoio social da intimidade entre o bem-estar e a exaustão acadêmica*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar → Apoio social da intimidade	.37	.02	19.54	< .001	.34	.41
Bem-estar → Exaustão acadêmica	-.09	.03	-3.60	< .001	-.14	-.04
Bem-estar → Apoio social da intimidade → Exaustão acadêmica	-.35	.03	-11.02	< .001	-.42	-.29
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.09	.03	-3.60	< .001	-.14	-.04
Indireto	-.13	.02			-.16	-.10
Total	-.22	.02	-9.42	< .001	-.27	-.18

No que respeita ao apoio social da intimidade como mediador da relação entre o bem-estar e a intenção de abandono, os resultados indicam que o bem-estar é um preditor significativo do apoio social da intimidade ($\beta = .37$, $t = 19.54$, $p < .001$). Não houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a intenção de abandono ($\beta = -.07$, $t = -2.48$, $p > .013$). Verificou-se uma relação negativa indireta significativa entre bem-estar e intenção de abandono mediada pelo apoio social da intimidade ($a*b = -.17$, 95%IC = $[-.20$ a $-.14]$), que representa cerca de 71% do efeito total sobre a intenção de abandono [PM = $(-.171) / (-.238)$]; confirmando que o apoio social da intimidade medeia totalmente a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono em estudantes universitários. Os resultados detalhados encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8. *Efeito mediador do apoio social da intimidade entre o bem-estar e a intenção de abandono*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar → Apoio social da intimidade	.37	.02	19.54	< .001	.34	.41
Bem-estar → Intenção de abandono	-.07	.03	-2.48	< .013	-.12	-.01
Bem-estar → Apoio social da intimidade → Intenção de abandono	-.46	.03	-13.51	< .001	-.52	-.39
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.07	.03	-2.48	> .013	-.12	-.01
Indireto	-.17	.02			-.20	-.14
Total	-.24	.03	-9.26	< .001	-.29	-.19

Na análise da hipótese de que o apoio social das atividades sociais medeia a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica, os resultados mostram que o bem-estar previu significativamente o apoio social das atividades sociais ($\beta = .07$, $t = 2.95$, $p < .003$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a exaustão acadêmica ($\beta = -.19$, $t = -8.99$, $p < .001$). Verifica-se uma relação negativa indireta significativa entre bem-estar e exaustão acadêmica mediada pelo apoio social das atividades sociais ($a*b = -.03$, 95%IC = [-.05 a -.01]), representando cerca de 13% do efeito total sobre a exaustão acadêmica [$PM = (-.030) / (-.224)$]. Assim, o apoio social das atividades sociais medeia parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica em estudantes universitários. Os resultados detalhados encontram-se na Tabela 9.

Tabela 9. *Efeito mediador do apoio social das atividades sociais entre o bem-estar e a exaustão acadêmica*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
-----------------	---------	----	-----	-----	----------------------------	--

Bem-estar→ Apoio social das atividades sociais	.07	.02	2.95	< .003	.02	.11
Bem-estar→ Exaustão acadêmica	-.19	.02	-8.99	< .001	-.24	-.15
Bem-estar→ Apoio social das atividades sociais → Exaustão acadêmica	-.44	.03	-17.39	< .001	-.48	-.39
<i>Efeitos</i>						
Direto	-.19	.02	-8.99	< .001	-.24	-.15
Indireto	-.03	.01			-.05	-.01
Total	-.23	.02	-9.42	< .001	-.27	-.18

No que respeita ao apoio social das atividades sociais como mediador da relação entre o bem-estar e a intenção de abandono, os resultados indicam que o bem-estar é um preditor significativo do apoio social das atividades sociais ($\beta = .07$, $t = 2.95$, $p < .003$). Houve um efeito direto estatisticamente significativo entre o bem-estar e a intenção de abandono ($\beta = -.21$, $t = -8.76$, $p < .001$). A análise do efeito indireto mostrou uma relação negativa significativa entre o bem-estar e a intenção de abandono, mediada pelo apoio social das atividades sociais ($a*b = -.03$, 95%IC = $[-.05$ a $-.01]$), representando cerca de 12% do efeito total sobre a intenção de abandono $[PM = (-.028) / (-.238)]$. Assim, o apoio social das atividades sociais medeia parcialmente a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono em estudantes universitários. Os resultados encontram-se em detalhe na Tabela 10.

Tabela 10. *Efeito mediador do apoio social das atividades sociais entre o bem-estar e a intenção de abandono*

Variável/Efeito	β	SE	t	p	95% Intervalo de Confiança	
Bem-estar→ Apoio social das atividades sociais	.07	.02	2.95	< .003	.02	.11

Bem-estar→ Intenção de abandono	-.21	.02	-8.76	< .001	-.26	-.16
Bem-estar→ Apoio social das atividades sociais→ Intenção de abandono	-.41	.03	-14.74	< .001	-.46	-.36

<i>Efeitos</i>						
Direto	-.21	.02	-8.76	< .001	-.26	-.16
Indireto	-.03	.01			-.05	-.01
Total	-.24	.03	-9.26	< .001	-.29	-.19

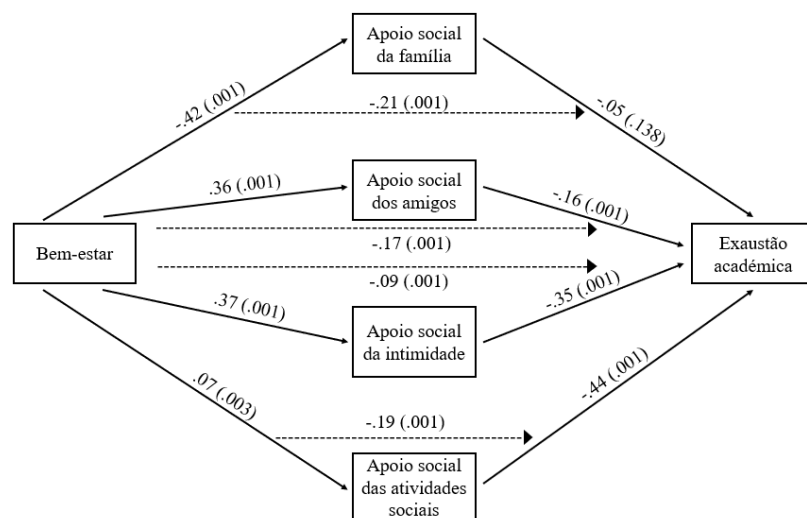


Figura 1. Modelo de mediação simples: exaustão académica. Bem-estar como variável independente (X), quatro variáveis de fontes de apoio social como mediadores (M1-M4) e a exaustão académica como variável dependente (Y). O bem-estar pode afetar a exaustão académica diretamente (caminho c') ou parcialmente indiretamente através dos mediadores do apoio social da intimidade, amigos e atividades sociais (caminho a, b).

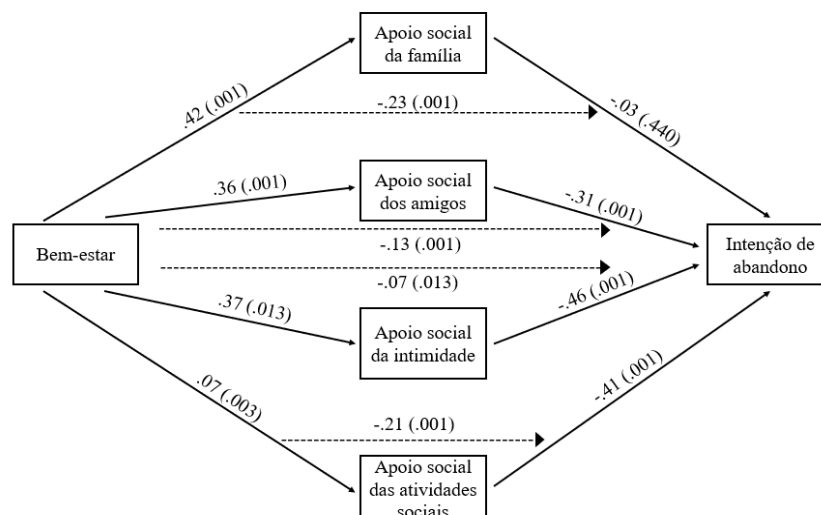


Figura 2. Modelo de mediação simples: intenção de abandono. Bem-estar como variável independente (X), quatro variáveis de fontes de apoio social como mediadores (M1-M4) e a intenção de abandono como variável dependente (Y). O bem-estar pode afetar a intenção de abandono diretamente (caminho c') e parcialmente indiretamente através dos mediadores do apoio social dos amigos e atividades sociais ou totalmente indiretamente através do mediador do apoio social da intimidade (caminho a, b).

Modelos de mediação moderada

Foi testada a hipótese 2, de que a variável independente (bem-estar) influencia as variáveis dependentes (exaustão acadêmica e intenção de abandono), por meio da variável mediadora (apoio social), e que esta relação é moderada pelas variáveis: curso frequentado como primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado.

Tendo em conta o modelo com a exaustão acadêmica como variável dependente, no moderador curso frequentado como primeira opção, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .25, p < .001$. Ocorreu uma interação não significativa, entre o apoio social e o curso frequentado como primeira opção para o caminho b, $\beta = .13, p > .024, \Delta R^2 = .003$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica foi moderado pelo curso frequentado como primeira opção, $\beta = -.21, p < .001, \Delta R^2 = .003$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = -.03, 95\%IC [-.07, .01]$. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador ano de estudos, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .36, p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa entre o apoio social e o ano de estudos para o caminho b, $\beta = .02, p > .312, \Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica não foi moderado pelo ano de estudos, $\beta = -.01, p > .073, \Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = .01, 95\%IC [-.01, .02]$. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador ciclo de estudos, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .28, p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa, entre o apoio social e o ciclo de estudos para o caminho b, $\beta = -.05, p > .266, \Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica não foi moderado pelo ciclo de estudos, $\beta = .02, p > .829, \Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = -.01, 95\%IC [-.04, .02]$. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador trabalhador-estudante, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .34, p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa entre o apoio social e ser ou não trabalhador-estudante para o caminho b, $\beta = .04, p > .413, \Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica não foi moderado por ser ou não trabalhador-estudante, $\beta = -.11, p > .119, \Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = .01, 95\%IC [-0.03, .04]$. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador dependentes a cargo, os dados demonstraram um caminho de a não significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = -.01, p > .855$. Ocorreu uma interação significativa, entre o apoio social e dependentes a cargo para o caminho b, $\beta = -.28, p < .001, \Delta R^2 = .014$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica foi moderado pelos dependentes a cargo, $\beta = .45, p < .001, \Delta R^2 = .014$. O índice de mediação moderada foi significativo, $\beta = -.09, 95\%IC [-0.06, -.13]$, fornecendo evidências de uma mediação moderada. O efeito indireto condicional (negativo) para os estudantes sem dependentes a cargo, foi mais forte, $\beta = -.17, 95\%IC [-0.14, -.21]$, do que para os estudantes com dependentes a cargo, $\beta = -.08, 95\%IC [-0.05, -.12]$.

No moderador estudante deslocado os dados demonstraram um caminho a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .18, p < .001$. Ocorreu uma interação significativa, entre o apoio social e o ser ou não estudante deslocado para o caminho b, $\beta = -.14, p < .003, \Delta R^2 = .005$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a exaustão acadêmica não foi moderado por ser ou não estudante deslocado, $\beta = .14, p > .045, \Delta R^2 = .005$. O índice de mediação moderada foi significativo, $\beta = -.05, 95\%IC [-0.02, -.08]$, fornecendo evidências de uma mediação moderada. O efeito indireto condicional (negativo) para estudantes não deslocados foi mais forte, $\beta = -.18, 95\%IC [-0.15, -.22]$, do que para os estudantes deslocados, $\beta = -.14, 95\%IC [-0.11, -.17]$.

Tendo em conta o modelo com a intenção de abandono como variável dependente, no moderador curso frequentado como primeira opção, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .25, p < .001$. Ocorreu uma interação não significativa, entre o apoio social e o curso frequentado como primeira opção para o caminho b, $\beta = .04, p > .524, \Delta R^2 = .002$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono não foi moderado pelo curso frequentado como primeira opção, $\beta = -.08, p > .304, \Delta R^2 = .002$. O índice de mediação moderada não foi

significativo, $\beta = -.03$, 95%IC [-.08, .01]. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador ano de estudos, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .36$, $p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa, entre o apoio social e o ano de estudos para o caminho b, $\beta = -.01$, $p > .789$, $\Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono não foi moderado pelo ano de estudos, $\beta = -.02$, $p > .742$, $\Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = .01$, 95%IC [-.01, .03]. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador ciclo de estudos, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .28$, $p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa, entre o apoio social e o ciclo de estudos para o caminho b, $\beta = -.03$, $p > .513$, $\Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono não foi moderado pelo ciclo de estudos, $\beta = .01$, $p > .926$, $\Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = -.02$, 95%IC [-.05, .02]. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador trabalhador-estudante, os dados demonstraram um caminho de a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .34$, $p < .001$. No entanto, não houve uma interação significativa, entre o apoio social e ser ou não trabalhador-estudante para o caminho b, $\beta = .04$, $p > .466$, $\Delta R^2 = .001$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono não foi moderado por ser ou não trabalhador-estudante, $\beta = -.09$, $p > .253$, $\Delta R^2 = .001$. O índice de mediação moderada não foi significativo, $\beta = .01$, 95%IC [-.03, .05]. Assim, não foram encontradas evidências de uma moderação mediada.

No moderador dependentes a cargo, os dados demonstraram um caminho de a não significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = -.01$, $p > .855$. Ocorreu uma interação significativa, entre o apoio social e dependentes a cargo para o caminho b, $\beta = -.18$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .005$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono foi moderado pelos dependentes a cargo, $\beta = .28$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .005$. O índice de mediação moderada foi significativo, $\beta = -.10$, 95%IC [-.07, -.14], fornecendo evidências de uma mediação moderada. O efeito indireto condicional (negativo) para os estudantes sem dependentes a cargo, foi mais forte, $\beta = -.19$, 95%IC [-.17, -.24], do que para os estudantes com dependentes a cargo, $\beta = -.09$, 95%IC [-.06, -.14].

No moderador estudante deslocado, os dados demonstraram um caminho a significativo entre o bem-estar e o apoio social, $\beta = .18, p < .001$. Ocorreu uma interação não significativa, entre o apoio social e o ser ou não estudante deslocado para o caminho b, $\beta = -.10, p > .036, \Delta R^2 = .003$. O efeito direto c' entre o bem-estar e a intenção de abandono não foi moderado por ser ou não estudante deslocado, $\beta = .12, p > .135, \Delta R^2 = .003$. O índice de mediação moderada foi significativo, $\beta = -.05, 95\%IC [-.09, -.02]$, fornecendo evidências de uma mediação moderada. O efeito indireto condicional (negativo) para estudantes não deslocados foi mais forte, $\beta = -.22, 95\%IC [-.18, -.26]$, do que para os estudantes deslocados, $\beta = -.17, 95\%IC [-.13, -.20]$.

Discussão

O presente estudo, teve como objetivo geral, analisar o efeito mediador de diferentes fontes de apoio social na relação entre o bem-estar e o risco de abandono acadêmico (exaustão acadêmica e intenção de abandono) em estudantes universitários e explorar se este difere dependendo se o curso frequentado foi a primeira opção, ano de estudos, ciclo de estudos, trabalhador-estudante, dependentes a cargo e estudante deslocado.

Os resultados das mediações simples revelaram que o apoio social de intimidade mediou parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica e totalmente a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono. O apoio social dos amigos e das atividades sociais mediaram parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica/intenção de abandono.

Primeiramente, o efeito direto significativo entre bem-estar e exaustão acadêmica/intenção de abandono é coerente com alguns estudos que verificaram que o bem-estar dos estudantes universitários impacta a sua persistência e sucesso ao longo do seu percurso acadêmico (Abreu Alves et al., 2022; Ferreira et al., 2018; Maluenda-Albornoz et al., 2022). Esta relação tem sido especialmente significativa, em contextos em que os desafios e as pressões enfrentadas pelos estudantes são crescentes, onde aqueles com um alto nível de bem-estar encontram-se mais motivados, resilientes e aptos para gerir os desafios académicos e persistir nos estudos (Baik et al., 2019; Eicher et al., 2014; Roslan et al., 2017). Ainda, no presente estudo, o bem-estar teve um efeito positivo no apoio social. Os estudantes com maior bem-estar apresentam mais facilidade em criar e preservar relacionamentos saudáveis, mais predisposição para a resolução de desafios,

procura e aceitação de ajuda e fornecimento de apoio aos outros (Emadpoor et al., 2016; Malkoç & Yalçın, 2015; Rohmah et al., 2024). Já os estudantes universitários com menor bem-estar, tendem a isolar-se, resultando em dificuldades na criação e preservação de relacionamentos saudáveis e procura de ajuda, afetando a sua rede de apoio social (Rohmah et al., 2024; Zhou & Eisenberg, 2022). Adicionalmente, maior apoio social contribuiu para menor exaustão acadêmica/intenção de abandono. O apoio social permite que os membros da rede forneçam aos estudantes sentimentos de pertença, apoio e valorização, contribuindo para a sua motivação em continuarem os estudos e enfrentarem desafios, reduzindo a probabilidade de risco de abandono acadêmico (Mostert & Pienaar, 2020; Peltonen et al., 2017; Samuel & Burger, 2020; Uchino, 2004).

Os resultados demonstram que o apoio social dos amigos e das atividades sociais mediam parcialmente a relação entre bem-estar e exaustão acadêmica/intenção de abandono. O apoio social dos amigos fornece aos estudantes universitários incentivo e motivação à sua permanência nos estudos, auxílio em situações de stress e pressão acadêmica, partilha de materiais de estudo, discussão de matéria e troca de conhecimentos (Ratelle et al., 2013). As atividades sociais conferem um ambiente de interação e interajuda entre os estudantes universitários, auxiliando ao sentimento de pertença na comunidade acadêmica, contribuindo para a redução do isolamento (Meeuwisse et al., 2010). Ainda, estas atividades incentivam os estudantes universitários a participar ativamente na vida acadêmica, possibilitando o aumento do seu envolvimento com a instituição, fomentando a motivação e compromisso para com os estudos (Vargas-Madriz & Konishi, 2021; Xerri et al., 2018). Todos estes são aspetos que podem tornar os estudantes mais capazes de lidar com a exaustão e de resistir à tentação de abandonar os estudos.

No entanto, o efeito do bem-estar na exaustão acadêmica e na intenção de abandono não é totalmente explicado pelo apoio social dos amigos e das atividades sociais, sugerindo que há outros fatores além do apoio social destas fontes (e.g., felicidade, stress, ansiedade), que podem influenciar a relação entre o bem-estar e a exaustão acadêmica/intenção de abandono. Os estudantes universitários que se sentem felizes e com níveis mais baixos de stress e ansiedade encontram-se motivados e envolvidos para atingirem as suas metas académicas e mais capazes de gerir as dificuldades académicas e por isso têm uma maior probabilidade de continuar na

instituição de ensino e terminarem os seus estudos (Ekornes, 2022; Hossain et al., 2023; Lorenzo-Quiles et al., 2023; Powell et al., 2018).

Acresce que o apoio social da intimidade, também mediou parcialmente a relação entre o bem-estar e a exaustão académica, no entanto, mediou totalmente a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono. O apoio emocional recebido numa relação de intimidade contribui para a redução da ansiedade e stress, fortalecimento da autoestima e motivação, constituindo uma mais-valia para a sua resistência aos desafios académicos (Don & Hammond, 2017; Rini & Dunkel Schetter, 2010). Estas relações promovem ainda o sentimento de responsabilidade e compromisso perante os estudos, diminuindo o risco de abandono académico (Don & Hammond, 2017; Rini & Dunkel Schetter, 2010). Não obstante, a exaustão académica pode sofrer influências de outros fatores como ambiente competitivo entre colegas, falta de estratégias de gestão de tempo e aptidões de estudo, satisfação com o curso, avultado nível de trabalho académico e pressão exercida pelos professores (Abreu Alves et al., 2022; Kotzé & Kleynhans, 2013), não sendo dessa forma o apoio social da intimidade o único ou o principal mediador a ter em conta nesta relação tal como constatado pela evidência de mediação parcial.

O apoio social da família não mediou a relação entre o bem-estar e a exaustão académica assim como, a relação entre o bem-estar e a intenção de abandono. A eficácia desta fonte de apoio pode depender da qualidade, do tipo de apoio recebido e da maneira como é percebido pelos estudantes universitários. Outros fatores, como características individuais dos estudantes universitários ou a conexão familiar, poderão ter influenciado a relação entre o bem-estar e a exaustão académica/intenção de abandono. Ainda, a amostra constituiu-se por uma população com 50,6% de estudantes universitários deslocados, que segundo Yubero et al. (2018) têm mais dificuldade na comunicação familiar e em adquirir o suporte de que necessitam. Mais estudos são necessários para um melhor entendimento da influência do apoio social da família sobre a relação entre o bem-estar e a exaustão académica/intenção de abandono.

Considerando o segundo objetivo específico, a variação no efeito indireto, mediado pelo apoio social (total) em função dos moderadores, indica que o papel do apoio social na relação entre bem-estar e exaustão académica/intenção de abandono não é uniforme para todos os estudantes. O efeito indireto condicional (negativo), indica que a mediação do apoio social na relação entre o bem-estar e a exaustão académica/intenção

de abandono é mais forte para certos grupos de estudantes, nomeadamente os estudantes sem dependentes e os estudantes não deslocados.

Os estudantes sem dependentes usualmente experienciam um menor número de responsabilidades fora do ambiente académico, resultando numa saúde mental robusta, com menores níveis de ansiedade, menos sentimentos de sobrecarga e consequente exaustão (Baus et al., 2005; Brooks, 2012; Day, 2021; Knopf et al., 2022; Marandet & Wainwright, 2010). Estes estudantes têm uma gestão do tempo mais flexível e eficaz para com as tarefas académicas, visto que a necessidade de conciliar os estudos com obrigações familiares é diminuta (Brooks, 2012; Day, 2021; Knopf et al., 2022). Ainda, têm uma maior liberdade para a procura e participação em atividades sociais, que oferecem suporte social e possibilitam a troca de ideias num ambiente colaborativo (Baus et al., 2005; Brooks, 2012; Day, 2021). Já os estudantes com dependentes enfrentam uma pressão adicional por serem cuidadores e, por vezes, não contam com uma rede de apoio, sentindo-se isolados e sobrecarregados, o que leva à exaustão académica e à reflexão da viabilidade de continuarem os estudos, culminando na intenção de abandono (Baus et al., 2005; Brooks, 2012; Marandet & Wainwright, 2010).

Os estudantes não deslocados usufruem de uma rede de apoio social mais acessível, sólida e estável (Elliot & Brna, 2009). A proximidade de acesso a esta rede de apoio social permite o contacto com um suporte contínuo de familiares e amigos, contribuindo para o bem-estar e fornecimento de auxílio em situações de stress ou desafios académicos (Elliot & Brna, 2009; Tachine et al., 2017). Por outro lado, os estudantes deslocados podem enfrentar desafios na adaptação a um novo ambiente, saudades de casa, isolamento social, solidão e falta de recursos sociais, levando a condições adversas na sua saúde mental e no seu desempenho académico (Costa et al., 2017; Lewis et al., 2007; Trieu & Nguyen, 2022).

Limitações e contributos do presente estudo

Relativamente às limitações, o desenho transversal deste estudo não permite inferências causais sobre as associações observadas. Em segundo lugar, trata-se de um estudo nacional, o que embora seja essencial para o entendimento de realidades académicas no contexto português, pode não ser aplicável a outros contextos académicos específicos ou internacionais devido a diferenças culturais, económicas, sociais e políticas. Sugerem-se como orientações para desenvolvimento de futuras investigações:

(1) utilização de dados longitudinais ou investigações experimentais para melhor confirmar as relações causais no modelo teórico; (2) recolha de dados através de métodos multimétodo e multi-informante (e.g., pais ou pares); e (3) explorar outros moderadores (e.g. regime, área de estudo), que são também importantes e podem ter diferentes papéis de moderação, na mediação do apoio social na relação entre o bem-estar e o risco de abandono académico (exaustão académica e intenção de abandono).

Não obstante, o presente estudo alarga o conhecimento sobre as fontes de apoio social mais eficazes na relação entre o bem-estar e a exaustão académica assim como, entre o bem-estar e a intenção de abandono e revela que o impacto do apoio social não é uniforme para todos os estudantes. Dessa forma, as medidas de prevenção e intervenção devem ter em conta as necessidades dos estudantes em risco de exaustão académica e intenção de abandono, com base nas fontes de apoio identificadas como mais eficazes e considerando as especificidades de grupos de estudantes universitários.

No que diz respeito às implicações práticas do estudo desenvolvido, salienta-se a importância para a sensibilização das instituições dos campus universitários para reverem e adaptarem as suas políticas e práticas, promovendo a criação de programas de apoio social e mentoria, proporcionando um ambiente mais colaborativo e apoiante. Recorrendo a uma abordagem focada no bem-estar dos estudantes, uma vez que um ambiente positivo pode ter um impacto significativo na saúde mental e física dos estudantes. Tal poderia contribuir para auxiliar e encorajar os estudantes a criarem contactos novos e gratificantes, incentivando à troca de experiências e apoio mútuo, o que, por sua vez, ajuda a aumentar o sentimento de pertença e a satisfação académica, contribuindo para a redução da exaustão académica e a intenção de abandono.

References

Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>

- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well being: First-year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261-270. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Baalmann, T., Brommelhaus, A., Hulsemann, J., Feldhaus, M., & Speck, K. (2024). The impact of parents, intimate relationships, and friends on student's dropout intentions. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(3), 923-947. <https://doi.org/10.1177/15210251221133374>
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Baus, R., Dysart-Gale, D., & Haven, P. (2005). Caregiving and social support: A twenty-first century challenge for college students. *Communication Quarterly*, 53(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/01463370500090068>
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in psychology*, 7, 1610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203792643>
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.743573>
- Brooks, R. (2012). Student-parents and higher education: A cross-national comparison. *Journal of Education Policy*, 27(3), 423-439. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.613598>
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of further and Higher Education*, 24(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/030987700750022244>

- Brunsting, N. C., Zachry, C., Liu, J., Bryant, R., Fang, X., Wu, S., & Luo, Z. (2021). Sources of perceived social support, social-emotional experiences, and psychological well-being of international students. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1639598>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*, 14(1), 67. <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>
- Casanova, J., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudos e Investigação En Psicologia y Educación*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Núñez Pérez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañón, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: motives and student trajectories. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Cortes, K., Mostert, K., & Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 179-185. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.903070>

- Costa, R. P., Vieira, C., & Vieira, I. (2017). How far is too far? An analysis of students' perceptions of the impact of distance between university and family home on academic performance. *European Review Of Applied Sociology*, 10(15), 28-40. <https://doi.org/10.1515/eras-2017-0007>
- Day, C. (2021). An empirical case study of young adult carers' engagement and success in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(14), 1597-1615. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624843>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33-45.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: a praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (21), 21-34.
- Don, B. P., & Hammond, M. D. (2017). Social support in intimate relationships: The role of relationship autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(8), 1112-1124. <https://doi.org/10.1177/0146167217705119>
- dos Santos Lopes, M. I. L., da Silva Pereira, A. P. S., & Vaz, P. M. F. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. *EduSer*, 15(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.236>
- Edward, O. B., Oti-Boateng, S. A. M. U. E. L., & Amoako, I. S. A. A. C. (2021). Classroom support and subjective well-being among colleges of education students. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 2(2), 52-62.
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education*

- Elliot, D. L., & Brna, P. (2009). 'I cannot study far from home': non-traditional learners' participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 105-117. <https://doi.org/10.1080/03098770902856645>
- Elias Andreu, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *ESE. Estudios sobre educación*. 15, 101-121. <https://doi.org/10.15581/004.15.23447>
- Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 284-290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>
- Ferreira, M., Margarida Campos, S., Guiné, R., Duarte, J., Abrantes, J. L., Rosário Cabral, L., & Balula, J. (2018). Higher education students' dropout intention: relational factors and life management. In *International Conference on New Horizons in Education Conference* (Vol. 1, pp. 766-774).
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.): Sage.
- Gallego, M. G., Perez de los Cobos, A. P., & Gallego, J. C. G. (2021). Identifying students at risk to academic dropout in higher education. *Education Sciences*, 11(8), 427. <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>
- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, 1(6), 12-20.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American journal of sociology*, 63(6), 597-606.

- Hombrados-Mendieta, I., García-Martín, M. A., & Gómez-Jacinto, L. (2013). The relationship between social support, loneliness, and subjective well-being in a Spanish sample from a multidimensional perspective. *Social indicators research, 114*, 1013-1034. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0187-5>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: a scoping review of students' perspectives. *Child indicators research, 16*(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Imaginário, S., Vieira, L. S., & de Jesus, S. N. (2013). Subjective well-being and social integration of college students. *Journal of Tourism, Sustainability and Well-being, 1*(3), 215-223.
- Ishaq, G., Malik, N. I., & Asif, M. (2018). Relationship of loneliness and psychological well-being among university hostels students: Moderating role of self-esteem. *Journal of Research in Social Sciences, 6*(2), 242-255.
- Keyes, C. L. M. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In Gilman, R., Huerbner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9-23). New York: Routledge.
- Khallad, Y., & Jabr, F. (2016). Effects of perceived social support and family demands on college students' mental well-being: A cross-cultural investigation. *International Journal of Psychology, 51*(5), 348-355. <https://doi.org/10.1002/ijop.12177>
- Khanam, A., Quraishi, U., & Nazir, H. (2016). A Study of Reasons and Implications of the Dropout Phenomenon in Women at University. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 10*(2).
- Kim, Y., Choi, J. J., Park, H. S., & Jang, E. (2019). Mediating Effect of Self-Efficacy on the Relationship between Academic Burn out and Quality of Life of College Students of Health and Medical Science. *The Korean Journal of Health Service Management, 13*(4), 109-119. <https://doi.org/10.12811/kshsm.2019.13.4.109>
- Knopf, L., Wazinski, K., Wanka, A., & Hess, M. (2022). Caregiving students: a systematic literature review of an under-researched group. *Journal of Further and Higher Education, 46*(6), 822-835. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2008332>

- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Kotzé, M., & Kleynhans, R. (2013). Psychological well-being and resilience as predictors of first-year students' academic performance. *Journal of psychology in Africa*, 23(1), 51-59. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820593>
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. <http://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Lewis, C., Dickson-Swift, V., Talbot, L., & Snow, P. (2007). Regional tertiary students and living away from home: A priceless experience that costs too much?. *Australian Journal of Social Issues*, 42(4), 531-547. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2007.tb00076.x>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., & Lendínez-Turón, A. (2023, March). Factors contributing to university dropout: a review. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1159864). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1159864>
- Malkoç, A., & Yalçın, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 35-43.
- Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagrán, V., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., & Berríos-Riquelme, J. (2022). Early and dynamic socio-academic variables related to dropout intention: A predictive model made during the pandemic. *Sustainability*, 14(2), 831. <https://doi.org/10.3390/su14020831>
- Marandet, E., & Wainwright, E. (2010). Invisible experiences: Understanding the choices and needs of university students with dependent children. *British Educational Research Journal*, 36(5), 787-805. <https://doi.org/10.1080/01411920903165595>

- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. , M. (2010). Estudo psicométrico preliminar da Mental Health Continuum – Short Form – for youth numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, 53, 131–156. https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_7
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- McLeod, S., Berry, K., Hodgson, C., & Wearden, A. (2020). Attachment and social support in romantic dyads: A systematic review. *Journal of clinical psychology*, 76(1), 59-101. <https://doi.org/10.1002/jclp.22868>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Mestan, K. (2016). Why students drop out of the Bachelor of Arts. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 983-996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139548>
- Mokgele, K. R., & Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197-202. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Motsabi, S., Diale, B. M., & Van Zyl, A. (2020). The role of social support in the persistence of first-year first-generation African students in a higher education institution in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 34(4), 189-210.

- Nieuwoudt, J. E., & Pedler, M. L. (2023). Student retention in higher education: Why students choose to remain at university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(2), 326-349. <https://doi.org/10.1177/1521025120985228>
- OECD. Education at a Glance 2015: OECD Indicators. [s.l.] OECD Publishing, 2015.
- Pais-Ribeiro, J. (1999) Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3, 547-558. <http://hdl.handle.net/10216/5544>
- Peltonen, J. A., Vekkaila, J., Rautio, P., Haverinen, K., & Pyhältö, K. (2017). Doctoral students' social support profiles and their relationship to burnout, drop-out intentions, and time to candidacy. *International Journal of Doctoral Studies*. <https://doi.org/10.28945/3792>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45, 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Putra, F., Asbari, M., Purwanto, A., Novitasari, D., & Santoso, P. B. (2021). Linking social support and performance in higher education. *International Journal of Social and Management Studies*, 2(1), 64-73. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v2i1.8>
- Qizi, K. N. U. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528>
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14, 893-910. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9360-4>
- Reis, H. T., & Franks, P. (1994). The role of intimacy and social support in health outcomes: Two processes or one?. *Personal Relationships*, 1(2), 185-197. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1994.tb00061.x>
- Rini, C., & Dunkel Schetter, C. (2010). The effectiveness of social support attempts in intimate relationships. *Support processes in intimate relationships*, 26-67. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195380170.003.0002>

- Rodolfo, A. M., & Ponte, S. N. P. D. A. (2021). Reasons for droppingout and learning motivation in higher education. *Psicobiologia e Psicologia Cognitiva*, 229. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20210022>
- Rohmah, I. A., Formen, A., & Saraswati, S. (2024). The Effects of Self-Acceptance, Coping Strategies, and Social Support on Psychological Well-Being. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 32-38.
- Roslan, S., Ahmad, N., Nabilla, N., & Ghiami, Z. (2017). Psychological well-being among postgraduate students. *Acta Medica Bulgarica*, 44(1), 35-41. <https://doi.org/10.1515/amb-2017-0006>
- Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse education today*, 37, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Sayadpour, Z., Dortaj, F., & Kiamanesh, A. (2021). The Role of Social Support and Life Satisfaction in Predicting Academic Burnout. *Journal of Research in Educational Science*, 15(52), 7-16. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1400.15.52.12.4>
- Sosu, E. M., & Pheunpha, P. (2019, February). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 6). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>
- Stavarakakis, E., & Xanthopoulou, P. (2019). Supporting Students as a Means of Preventing Dropout in Open and Distance Education. *International Journal of Sciences*, 8, 9-19. <https://doi.org/10.18483/ijSci.2171>

- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Tachine, A. R., Cabrera, N. L., & Yellow Bird, E. (2017). Home away from home: Native American students' sense of belonging during their first year in college. *The Journal of Higher Education*, 88(5), 785-807. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1257322>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de psicología/Annals of psychology*, 36(1), 134-142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Trieu, T. Q. N., & Nguyen, N. N. (2022). Research On The Psychological Effects Of Being Away From Home On Students From Suburban Regions Studying In Ho Chi Minh City. *Journal of Positive School Psychology*, 2658-2665.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale university press.
- Vargas-Madriz, L. F., & Konishi, C. (2021). The relationship between social support and student academic involvement: The mediating role of school belonging. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 290-303. <https://doi.org/10.1177/08295735211034713>
- Von Hippel, P. T., & Hofflinger, A. (2021). The data revolution comes to higher education: identifying students at risk of dropout in Chile. *Journal of Higher Education*

Policy and Management, 43(1), 2-23.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1739800>

- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., ... & Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates: the role of supervisor support in emotional well-being and intended doctoral persistence among men and women. *Studies in Higher Education*, 48(6), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher education*, 75, 589-605.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E., Esteban, M., Gutiérrez, J., & Elche, M. (2018, December). Health contributing factors in higher education students: the importance of family and friends. In *Healthcare* (Vol. 6, No. 4, p. 147). MDPI.
<https://doi.org/10.3390/healthcare6040147>
- Zhou, S., & Eisenberg, D. (2022). College student mental health: Current trends and implications for higher education. In *Research handbook on society and mental health* (pp. 325-347). Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781800378483.00024>