



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
DO PORTO

Cátia Santos Silva

**Competências Socioemocionais, *Coping*, Bem-estar e Adaptação ao Ensino
Superior**

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria José Ferreira

Julho, 2020



Cátia Santos Silva

**Competências Socioemocionais, *Coping*, Bem-estar e Adaptação ao Ensino
Superior**

Tese de Mestrado

Psicologia Clínica e da Saúde

Dissertação defendida em Provas Públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia
22/07/2020, perante o júri seguinte:

Presidente: Professor Doutor Diogo Lamela (Prof. Auxiliar da Universidade Lusófona
do Porto)

Arguente: Professor Doutor Rui Manuel Costa Sofia (Prof. Assistente Convidado da
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e da Escola Superior de Desporto e
Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo)

Orientador: Prof^a. Doutora Maria José Ferreira (Prof^a. Auxiliar da Universidade
Lusófona do Porto)

Julho, 2020

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação, apenas para efeitos de investigação,
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Agradecimentos

Chega finalmente ao fim uma das etapas mais importantes da minha vida, o meu título de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.

Durante toda a intensidade deste percurso que se refletiu em 5 anos, seria impensável não agradecer a algumas pessoas que de uma forma ou de outra, me apoiaram incansavelmente, e se revelaram pilares fundamentais no decorrer da minha vida académica.

Em primeiro lugar, agradeço especialmente aos meus pais, António e Lucília, por todo o apoio que me prestaram ao longo de todo este tempo, seja a nível emocional, motivacional e financeiro. Agradeço igualmente à minha irmã Juliana, ao meu cunhado Marco e à minha tia Conceição por me indicarem sempre o melhor caminho e por me motivarem sempre a ser melhor e a lutar pela concretização dos meus objetivos pessoais, relacionais e profissionais.

Às minhas amigas do coração, Filipa, Jéssica e Diana pela paciência, ajuda, cooperação e presença em todos os desafios que este percurso me proporcionou.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Maria José Ferreira, pela total disponibilidade, paciência, compreensão e partilha de experiências que ao longo desta última etapa me fizeram crescer bastante, sabendo que futuramente, me irão ajudar bastante a nível profissional e pessoal.

Um obrigada gigante a todos!

Resumo

As competências socioemocionais podem ser definidas como a forma funcional e a capacidade que um indivíduo tem de responder às mais variadas circunstâncias. O termo Socioemocional tem sido utilizado num número crescente de estudos, mais especificamente nas áreas da educação e do desenvolvimento, no entanto, grande parte destes estudos não operacionaliza o conceito, embora se tenham proposto a medir dimensões desta temática (Cardoso, 2017). Este facto tem levado assim, a que esta dimensão seja medida e avaliada de diversas formas. É importante constatar que a utilização destas competências pode influenciar de forma positiva a adaptação do estudante ao ensino superior e os seus níveis de bem-estar psicológico.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo explorar as relações entre as competências socioemocionais, avaliadas através da tomada de perspetiva, preocupação empática, desconforto pessoal e autocontrolo, a adaptação ao ensino superior, as estratégias de *coping* e o bem-estar psicológico. Nesta investigação participaram 86 estudantes do 1º ano de licenciatura da Universidade Lusófona do Porto, inscritos nos cursos de Psicologia, Serviço Social e Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos. As idades dos participantes encontram-se compreendidas entre os 18 e os 30 anos. A recolha de dados foi realizada de forma presencial e contou com um inquérito com os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico; Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP) (Ryff, 1989); Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) (Davis, 1980); Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 1999); Brief Cope (BCOP) (Carver, 1997); e Escala de Autocontrolo (EAC-VR).

Os resultados indicaram que há uma associação significativa positiva entre as competências socioemocionais relacionadas com a autoperceção, estratégias de *coping* adaptativo e

autocontrolo e a adaptação ao ensino superior e o bem-estar psicológico. As mesmas variáveis revelaram também serem preditores da adaptação ao ensino superior e de níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Os resultados demonstraram ainda que não há diferenças significativas do curso no conjunto das variáveis socioemocionais.

São apresentadas limitações da presente investigação relacionadas com a amostra, o tipo de curso escolhido e os instrumentos utilizados, e são discutidas orientações para futuros estudos relacionados com a temática tão ampla que são as Competências Socioemocionais.

Palavras-chave: Competências Sociomeocionais, Adaptação Académica; Bem-estar Psicológico.

Abstract

Socioemotional competences can be defined as the functional form and the capacity that an individual has to respond to the most varied circumstances. The Socioemotional term has been used in an increasing number of studies, more specifically in the areas of education and development, however, most of these studies do not operationalize the concept, although they have proposed to measure dimensions of this theme (Cardoso, 2017). This fact proposes that this dimension be measured and evaluated in different ways. It is important to note that the use of these skills can positively influence the student's adaptation to higher education and their levels of psychological well-being.

In this sense, the present study aims to assess the role of socioemotional competences in adapting to higher education and psychological well-being. In this investigation, 86 students from the 1st year of graduation from Universidade Lusófona do Porto participated, enrolled in the courses of Psychology, Social Work and Management and Development of Human Resources. The ages of the participants are between 18 and 30 years old. Data collection was carried out in person and included an inquiry with the following instruments: Sociodemographic Questionnaire; Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989); Index of Interpersonal Reactivity (Davis, 1980); Academic Experiences Questionnaire in its reduced version (Almeida, Ferreira & Soares, 1999); Brief Cope (Carver, 1997); and Self-Control Scale.

The results indicated that there is a significant positive association between socioemotional competences related to self-perception, adaptive coping and self-control and adaptation to higher education and psychological well-being. The same variables also proved to be predictors of academic adaptation and higher levels of psychological well-being. The same variables also proved to be predictors of academic adaptation and higher levels of psychological well-being.

The results also demonstrated that there are no significant differences in the course in the set of socioemotional variables.

Limitations of the present investigation are presented, related to the sample, the type of course chosen and the instruments used, and guidelines for future studies related to the theme so wide that are the Socioemotional Competences are discussed.

Keywords: Socioemotional Competences; Academic Adaptation; Psychological Well-Being.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Tabelas	vii
Lista de Abreviaturas	ix
1. Enquadramento Teórico	8
1.1. Competências Socioemocionais	8
1.2. Adaptação ao Ensino Superior	12
1.3. Bem-estar	17
2. Método	22
2.1. Participantes	22
2.2. Instrumentos	22
2.3. Procedimentos	25
2.4. Análise de Dados	26
3. Resultados	27
4. Discussão	37
Referências Bibliográficas	41
Anexos	50

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra em estudo

Tabela 2 – Análises descritivas das escalas EBEP, IRI, QVA-r, BCOP e EAC-VR.

Tabela 3 – Coeficientes de correlação de Pearson obtidos nos testes de competências socioemocionais (escalas IRI, BCOP, EAC-VR) e adaptação ao ensino superior (QVA-r) e bem-estar psicológico (EBEP)

Tabela 4 – Análise de Regressão Linear – Valor preditivo das competências socioemocionais e o bem-estar psicológico

Tabela 5 - Apresentação dos resultados relativos à Análise de Variância (MANOVA) Unifatorial

Lista de Abreviaturas

CSE- Competências Socioemocionais

AES – Adaptação ao Ensino Superior

ES – Ensino Superior

BES – Bem-Estar Subjetivo

BEP – Bem-Estar Psicológico

ASE – Aprendizagem Socioemocional

SS – Serviço Social

GDRH – Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos

EBEP – Escala de Bem-Estar Psicológico

IRI – Índice de Reatividade Interpessoal

QVA-r – Questionário das Vivências Académicas – versão reduzida

BCOP – Brief Cope

EAC-VR – Escala de Autocontrolo

1. Enquadramento Teórico

1.1. Competências Socioemocionais

As CSE, que se encontram estreitamente relacionadas com processos afetivoemocionais, pessoais e interpessoais, definem-se como sendo a forma funcional a que um sujeito se adapta às mais variadas situações, tendo a capacidade de responder às mesmas, de forma ajustada e eficaz. É através do desenvolvimento destas capacidades que o indivíduo se mostra apto a regular, reconhecer e gerir as suas emoções, além de orientar emocionalmente o seu comportamento, de forma a tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com circunstâncias desafiantes (CASEL, 2015; Gondim, 2014; Eisenberg, 2002).

De acordo com o autor Raimundo (2016), a abordagem destas competências é caracterizada como sendo de carácter cognitivo, afetivo e comportamental, distribuindo-se por cinco domínios, que se apresentam como autoconhecimento, consciência social, autorregulação, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Todos estes domínios incorporam um conjunto de capacidades que vão de encontro à regulação emocional, que se apresenta como uma parte fundamental da competência socioemocional dos indivíduos, e que abrange processos de modificação, inibição, avaliação e monitorização dos estados emocionais que proporcionam a adaptação e resposta a determinadas situações de desafio, concretização de objetivos pessoais, empatia e compreensão pelo outro, estabelecimento de relações saudáveis e consciência de escolhas e possíveis consequências (Raimundo, 2016; Clay, & de Waal, 2013). Alguns dados que encontramos na literatura sugerem ainda o agrupamento e diferenciação de habilidades cognitivas e CSE. Na primeira linha, as habilidades cognitivas contemplam o

QI como medida mais próxima e associada às mesmas, sendo que por outro lado, as CSE denominam-se como características disposicionais que estão associadas aos aspetos da motivação, disciplina, criatividade, resiliência e autoestima (da Silva Junior, 2018).

Na vertente de promoção destas competências intra e interpessoais, é possível através da literatura, destacar a Inteligência Emocional e o Treino de Competências Sociais (Raimundo, 2016). A primeira pode ser definida como a capacidade do sujeito compreender e regular as emoções em si próprio e no outro, tendo em conta um modelo lógico e consistente de funcionamento das emoções, utilizando-as como orientadoras do seu pensamento e das suas ações e respetivas tomadas de decisão (Raimundo, 2016; Mayer, & Salovey, 1995). Quatro competências podem ser referenciadas como fundamentais no presente conceito, que se relacionam com a emoção: a sua expressão/perceção; o uso das mesmas para facilitar o pensamento; a sua compreensão; e a gestão das emoções do próprio e do outro (Mayer, & Salovey, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Raimundo, 2016). Embora estes autores descrevam este domínio em termos de capacidade de compreensão, existem ainda outros que acreditam no envolvimento de várias capacidades mentais independentes neste processo (Woyciekoski, & Hutz, 2009). Por outro lado, o Treino de Competências Sociais, tal como o próprio nome indica, visa a facilitação e o ajustamento do indivíduo às exigências do ambiente social e consequente diminuição das dificuldades de comunicação, e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, através da aprendizagem de competências de comunicação, cooperação, assertividade, resolução e confronto com problemas sociais, responsabilidade, envolvimento, empatia e autocontrolo (Raimundo, 2016; Loureiro, 2013).

Os estudos da ASE têm vindo a indicar eficácia tanto em termos de intervenção como de prevenção, o que repercute a aquisição e o desenvolvimento de CSE, de forma a haver

melhoria no ajustamento psicossocial, nas atitudes, nos resultados académicos e nos comportamentos dos estudantes, e a prevenção e diminuição de diversos problemas de comportamento de externalização e internalização (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015; Raimundo, 2016; Greenberg, et al, 2003). Na vertente da prevenção de problemas de comportamento, vários investigadores têm vindo a defender uma instrução planeada e sistemática da Aprendizagem Socioemocional já desde o primeiro ciclo até ao ensino superior, inclusive (Caldarella et al., 2009; Greenberg, et al., 2003).

Numa vertente inicial dos estudos realizados ao nível destas competências, podemos destacar um estudo longitudinal que teve como objetivo comparar dois grupos de indivíduos, em que as suas famílias se apresentavam com uma vida económica baixa. Este projeto contou com aprendizagens já desde os primeiros anos de escola, uma vez que os grupos (um deles sujeito a um programa de desenvolvimento socioemocional e o outro sem ser sujeito ao programa, mas com as mesmas características) eram representados por crianças dos 3 aos 5 anos de idade, e teve como finalidade instruir os alunos de forma a apresentarem um trabalho mais colaborativo em grupo, terem mais controlo sobre as suas emoções, e maior persistência e capacidade de organizarem melhor as suas tarefas. Os resultados deste estudo indicaram já na vida adulta, diferenças significativas nas competências não cognitivas, em comparação com os indivíduos do grupo de controle. Taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência foram os comportamentos onde se verificaram as maiores diferenças entre os dois grupos (Abed, 2016).

Num outro estudo que procurou promover as CSE em crianças em idade escolar, verificaram-se melhorias significativas nos problemas de comportamento e hiperatividade, comportamentos pró-sociais, competências sociais, problemas de comportamentos de internalização e competências académicas através do relato de

professores e encarregados de educação. Este estudo sugere que as intervenções psicomotoras apresentam um potencial significativo, quando utilizado como estratégia de promoção de CSE em populações infantis (Braga, Pereira & Simões, 2016).

Como forma de estudar a relação entre CSE e a vitimação e agressão escolar, o autor Fernández (2015), procurou implementar um programa de ASE, de forma a testar o seu impacto em estudantes do ensino básico. As CSE em estudo foram a assertividade, a empatia, a cooperação e o autocontrolo. Tendo em conta as competências referidas, os resultados apontaram eficácia na administração do programa implementado e, embora, não se tivesse mostrado uma significância na redução do comportamento, houve um aumento significativo na sinalização desses comportamentos.

São diversos os estudos que sublinham o papel das CSE e a eficácia do seu treino desde as idades mais precoces, sendo claro que a ASE deve ter a atenção merecida para maximizar não só o sucesso dos estudantes nas relações sociais e bem-estar pessoal, mas também a sua adaptação mais ampla e o sucesso académico (Denham, & Brown, 2010). As CSE parecem também permitir aos estudantes lidar melhor com as situações de stress com que habitualmente se deparam nos contextos académicos. Adicionalmente, a competência emocional parece relacionar-se com as estratégias de *coping* utilizadas e com os estilos de *coping* (Carver, Weintraub, & Scheier, 1989). Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como “*os esforços cognitivos e comportamentais para lidar com exigências específicas internas ou externas que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa*” (p.310), esforços esses que se traduzem na utilização de um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas para lidar com a situação de stress.

Alguns estudos têm vindo a destacar o papel das CSE como preditores de sucesso e de adaptação em contextos académicos e de treino prático para o exercício da profissão (Expósito, Costa, Agea, Izquierdo, & Rodríguez, 2018; Kinman, & Grant, 2010),

sublinhando ainda o seu impacto positivo no bem-estar físico e psicológico destes estudantes.

A investigação tem vindo ainda a demonstrar a importância destas competências em contextos profissionais, tornando-se igualmente relevantes para o contexto académico, onde é realizada esta preparação para o mundo laboral, e onde o domínio dos aspetos motivacionais e afetivos asseguram a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo (Gondim, Moraes, & Brantes, 2014).

1.2. Adaptação ao Ensino Superior

Na perspetiva da AES, é possível justificar a transição para o ES como uma das principais transições na vida dos indivíduos que acarretam mudanças, tanto relacionadas com a incerteza e instabilidade decorrentes dessa transição, como do estabelecimento de objetivos individuais que acabam por envolver uma variedade de desafios e questões de adaptação, para posterior realização e avaliação desses mesmos objetivos (Torres & Mouraz, 2019; Almeida & Teixeira, 2018). Alguns estudos têm-se debruçado sobre esta transição, que se revela igualmente marcada como um momento fundamental na conquista de autonomia, no entanto, variáveis relacionadas com o autoconceito, a autoestima e o BEP na AES parecem carecer ainda de poucos estudos (Pereira, 2019; Freitas & Oliveira, 2017).

Segundo Almeida, Araújo e Martins (2016), o nível de maturidade psicossocial, as competências de regulação da aprendizagem e as variáveis socioculturais, foram estudadas como sendo dimensões importantes para uma adaptação positiva às exigências e desafios académicos e interpessoais que decorrem nesta transição. Na mesma linha, segundo Araújo, et al. (2016), os estudantes que conseguem desenvolver relações mais rapidamente e que apresentam uma avaliação mais positiva do seu contexto, são os mais

otimistas e que indicam níveis superiores de competência percebida. Estes recursos pessoais, aliados à elevada percepção do suporte social disponível (aceitação dos familiares e amigos e percepção geral da rede social) parecem resultar num elevado nível de bem-estar e de vivências académicas mais positivas e satisfatórias. Além disto, a atribuição que o estudante faz às vivências académicas tem sido descrita na literatura como influenciadora do ajustamento dos estudantes ao ES, na medida em que os alunos com melhor desempenho têm revelado ser aqueles que focam a sua atenção no seu potencial pessoal e envolvem-se mais nas tarefas curriculares, do que aqueles que colocam em primeiro plano os recursos institucionais e ambientais (Gomes & Soares, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2005; Soares et al, 2014).

Gondim, Moraes e Brantes (2014) enunciam que, de forma a conquistar espaço no mercado de trabalho, os estudantes universitários necessitam de adquirir competências de desenvolvimento pessoal, de inclusão social e de inserção no mercado de trabalho. Três grandes domínios são referidos neste estudo como essenciais para o crescimento de trabalhadores a nível mundial, sendo que os dois primeiros estão relacionados com as CSE. Este domínio diz respeito ao pessoal, cognitivo, motivacional, afetivo, interpessoal e relacional e que exerce um papel fulcral na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, que proporcionará ao jovem maiores possibilidades de ajuste e inserção profissional. Neste sentido, nota-se numa variedade indiscutível de estudos realizados em torno da AES, das expectativas esperadas com esta transição, das dificuldades antecipadas na adaptação, entre outras.

Num estudo que procurou explicar o desempenho académico através de um modelo com um conjunto de variáveis cognitivas e socioemocionais (aprendizagem, bem-estar, autoeficácia, autoconceito e autoestima escolar, valor atribuído à escola, metacognição e inteligência), foi possível concluir uma relação positiva entre as variáveis descritas e o

desempenho acadêmico (Costa, 2018). Os dados deste estudo parecem ser reveladores da importância das competências não cognitivas e socioemocionais na abordagem à aprendizagem e na satisfação geral com a vida. Num outro estudo, que pretendeu descrever e analisar as relações entre autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia e sociabilidade em estudantes universitários, já foi possível identificar que entre estas cinco competências da Inteligência Emocional, apenas quatro delas se mostraram correlacionadas significativamente com a AES, sendo que as competências relacionadas com a autoconsciência e a automotivação revelaram ser as mais desenvolvidas entre os estudantes avaliados (Gomes & Siqueira, 2010).

Na tentativa de relacionar competências sociais com vivências acadêmicas e adaptação ao contexto universitário, Soares, Poubel e dos Santos Mello (2009) realizaram uma comparação entre estudantes de instituições de ensino público e privado mediante as variáveis referidas. De acordo com os resultados, verificou-se uma correlação positiva entre AES e habilidades sociais, sendo que as habilidades sociais mostraram-se relacionadas com as dimensões pessoal e contextual para alunos de instituições públicas, e com a dimensão de realização para alunos de instituições privadas.

Embora se verifique na literatura a existência de estudos que procuram estudar determinadas CSE, estas não são, na sua grande maioria, abordadas no sentido geral da temática, mas sim de forma isolada. Como exemplo, podemos analisar o estudo dos autores Carlotto, Teixeira e Dias (2015), que tentaram avaliar a relação entre o *coping* e a adaptação ao ensino superior. De acordo com os autores, o *coping* pode ser definido como estratégias a que o indivíduo recorre aquando de situações stressantes na sua vida. Estas estratégias são referidas como recursos emocionais, cognitivos e comportamentais, que são utilizados pelos sujeitos nessas mesmas situações, numa tentativa de tentar minimizar o sofrimento decorrente de uma sensação emocional desagradável. Além disto,

podem ser classificados como focados na emoção (recorrendo a um esforço de forma a regular o estado emocional stressante), ou focados no problema (recorrendo a um esforço de forma a atuar na situação stressante, numa tentativa de a modificar) (Oliveira, et al., 2014). Os resultados do estudo referido indicaram uma correlação positiva entre as estratégias focadas no problema e no suporte social, e o processo de adaptação académica. Já as estratégias focadas nas emoções, nas práticas religiosas e nos pensamentos fantasiosos obtiveram uma correlação negativa com o processo de adaptação ao ensino superior. Na mesma perspetiva, num estudo que procurou investigar a relação entre processos cognitivos e a resiliência na adaptação ao ensino superior, os resultados apontaram mais uma vez, para a importância das capacidades não cognitivas dos estudantes, uma vez que a cognição não apresentou um papel preponderante no processo adaptativo à universidade, ao contrário da resiliência. Desta forma, foi concluída uma relação direta entre a resiliência e a AES, enquanto que entre aspetos cognitivos e esta adaptação, foi concluída uma relação indireta e frágil (Albuquerque, 2016).

Tendo como objetivo avaliar a relação entre inteligência, habilidades sociais e expectativas académicas tendo em conta o impacto destas variáveis com o desempenho académico de estudantes do primeiro e segundo anos de cursos universitários, foi possível destacar, através do estudo de Gomes e Soares (2013), a correlação existente entre as habilidades sociais, as expectativas académicas e o desempenho dos estudantes, porém, a variável referente à inteligência não revelou correlação nem com o desempenho académico, nem com as habilidades sociais.

Na mesma linha, os autores de Almeida Lima, Soares e de Souza (2019) realizaram um estudo onde avaliaram a eficácia de um treino de habilidades sociais, de forma a perceber a relação entre as habilidades sociais e as vivências académicas e os comportamentos sociais académicos de estudantes universitários no seu período inicial

na instituição de ensino. Os resultados apontaram igualmente para uma relação positiva entre as variáveis, e que todos os estudantes adquiriram ganhos no que respeita à aquisição de habilidades sociais.

Alguns estudos recentes têm procurado também explorar as relações entre as CSE e outras dimensões psicológicas, e o curso frequentado pelos estudantes. Nesta medida, as avaliações realizadas nem sempre revelam correlações positivas entre as variáveis descritas. Se tomarmos como exemplo o estudo realizado por Lima (2017), que procurou analisar o desenvolvimento de CSE em estudantes de enfermagem, podemos concluir através dos seus resultados, que verificaram a inexistência de conteúdos abordados ao longo do curso que possibilitassem a promoção desta temática. O mesmo autor propôs mudanças, recorrendo-se à abertura de espaços de discussão sobre a temática, de forma a que pelo menos neste curso, houvesse a interação deste tema com os estudantes.

Como referência a este ponto de vista, podemos tomar como exemplo, um estudo realizado pelos autores de Almeida Santos e Benevide Soares (2018), que procuraram identificar a relação entre a resiliência, o *coping*, as habilidades sociais e a resolução de problemas, e comparar estas mesmas variáveis com estudantes de Psicologia e estudantes de outras áreas das ciências humanas. Os resultados obtidos revelaram diferenças entre os grupos na componente das habilidades sociais, e mostraram correlação positiva entre a escala de *coping* e a escala de habilidades sociais na resolução de problemas.

Através de todas as análises realizadas pelos vários autores, é possível rematar que o tema das CSE torna-se bastante abrangente pela sua relação com múltiplas variáveis, que se tornam complexas e amplas em termos de medição, talvez devido à falta de instrumentos que possibilitam a sua avaliação de forma simultânea. No caso do estudo onde a amostra foi constituída por estudantes de enfermagem, é relatado que as pesquisas com estes indivíduos apontam que a formação é maioritariamente centrada em

conhecimentos técnico-científicos, e que está especialmente centrada nas pessoas que mais tarde serão assistidas pelo profissional, desconsiderando a pessoa que as assiste.

Embora os estudos acima descritos avaliem as CSE, na literatura existente ainda se nota que esta temática e a sua relação com a AES carece de um maior investimento, apesar do reconhecimento da importância em promover estas competências em contexto académico e escolar.

1.3. Bem-estar

O estudo do conceito de bem-estar tem sido importante na área da psicologia, na medida em que se torna relevante discuti-lo, de forma a perceber que fatores psicológicos integram uma vida saudável (Siqueira, & Padovam, 2008). Segundo Ryan e Deci (2001), o bem-estar é um construto complexo relacionado com o funcionamento ótimo. Na perspetiva de Cunha (2017), este processo está assente no modo como a pessoa caracteriza a sua vida de forma positiva ou satisfatória. Segundo teorias da Psicologia, construtos relacionados com a autoperceção (nomeadamente autoeficácia, autoconceito, autoestima e locus de controlo) adquirem um papel fulcral na construção de bem-estar dos indivíduos (da Silva Junior, 2018).

As concetualizações mais comuns do bem-estar estão enraizadas em perspetivas filosóficas distintas. O modelo do BES, assente numa perspetiva mais hedónica, reflete uma visão do bem-estar no sentido de obtenção de prazer ou felicidade, e evitamento da dor. Por outro lado, o modelo de BEP, enraizado numa perspetiva mais eudaimónica, adota uma visão em que o bem-estar consiste no funcionamento ideal das potencialidades de um indivíduo (capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso) (Ryan & Deci, 2001; Siqueira & Padovam, 2008).

Por outras palavras, enquanto que o modelo do BES defende que uma pessoa atinge esta vertente quando adquire níveis elevados de satisfação com a sua vida e experiências maioritariamente positivas, o modelo do BEP defende que uma pessoa consegue atingir o bem-estar quando estabelece objetivos e sente que os está a conseguir atingir com mestria, quando é capaz de estabelecer relações interpessoais significativas e satisfatórias, e quando tem um sentimento de autonomia e de autorrealização, percecionando um crescimento pessoal contínuo (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

Carol Ryff (1989), a autora deste último modelo, propõe que este seria composto por seis dimensões, sendo estas a autoaceitação; a relação positiva com os outros; a autonomia; o domínio do meio; os objetivos de vida; e o crescimento pessoal. Estas dimensões foram fundamentadas numa lógica de que o bem-estar seria um aspeto de crescimento contínuo, que se vai desenvolvendo pelo curso de vida (Ferreira, 2011)

De acordo com o Huppert (2009) um bem-estar sustentável não requer que os indivíduos se sintam bem o tempo todo, uma vez que enfrentar desafios é algo normal da vida, e a capacidade de gestão destes mesmos desafios é uma parte essencial para um bem-estar favorável, a longo-prazo. É proposto que o bem-estar emocional e as capacidades cognitivas de um indivíduo possam estar inteiramente relacionadas com o ambiente social a que o indivíduo esteve e está exposto.

No trabalho de Moutinho, Monteiro, Costa e Faria (2019), em que o principal objetivo se debruçou em compreender a relação entre Inteligência Emocional, Felicidade e Flow e o desempenho académico e BES de estudantes universitários, foi possível concluir que o BES foi a variável melhor explicada pelas variáveis positivas, no que respeita ao desempenho académico dos estudantes, indicando correlações positivas entre as duas variáveis.

Num estudo que procurou avaliar o bem-estar em estudantes do ES, assim como perceber a importância do *coping* neste processo de bem-estar, foi possível concluir que os estudantes do ES apresentam mais afeto positivo do que negativo. Além disto, as variáveis do *coping* que parecem ser preditores de BES são: o *coping* ativo e a reavaliação positiva com uma relação direta com o bem-estar, e o desinvestimento comportamental, a autoculpabilização, a reavaliação e a autodistração com uma relação inversa, sugerindo que, quanto menor for o desinvestimento comportamental, a autoculpabilização e a autodistração, maior BES os estudantes manifestam (Cunha, 2017).

Através de um outro estudo, que pretendeu estudar a relação entre a satisfação com a vida académica e o bem-estar e distress psicológico, foi possível concluir que, além dos estudantes apresentarem uma satisfação académica positiva e níveis elevados de saúde mental, a satisfação com a vida académica associa-se de forma positiva com o BEP, e de forma negativa com o distress psicológico, o que indica que a satisfação com a vida académica se revela um preditor de BEP (Nogueira & Sequeira, 2018).

Já no que respeita à questão do bem-estar e educação, um estudo que objetivou avaliar o papel dos estilos parentais na AES e no BEP de jovens adultos, concluiu que o BEP está associado positivamente com a AES (Granja & Mota, 2018).

Em termos de comparação entre estudantes de diferentes cursos, podemos tomar como exemplo o estudo dos autores Pereira, Lopes, Gonçalves e Vasconcelos-Raposo (2017) que realizaram uma avaliação comparativa entre estudantes de Psicologia e de Desporto, ao nível do BEP e autoestima. Através do objetivo traçado, concluiu-se não haver diferenças significativas ao nível do BEP no que respeita aos alunos dos dois cursos e os resultados sugerem também que não há correlação entre a variável da autoestima e o BEP.

Desta forma, tendo em conta a literatura existente, o objetivo do presente estudo é explorar as associações entre CSE, avaliadas através da tomada de perspetiva, preocupação empática, desconforto pessoal e autocontrolo, as estratégias de *coping*, a AES e os níveis de BEP dos estudantes do primeiro ano da licenciatura. Embora a literatura apoie a importância das CSE na vida do indivíduo, e apresente informação relativa à adaptação ou às expectativas do indivíduo na fase de transição ao ES, não conhecemos um número considerável de estudos que procurem explicar a relação entre estas competências e a adaptação de uma forma geral, sendo que diante dos estudos existentes, as competências mais abordadas e estudadas têm ido de encontro às estratégias de *coping* e à resiliência, sendo por esta razão, necessários estudos que avaliem outras vertentes desta variável, como a empatia, a tomada de perspetiva e o autocontrolo. Além disto, será possível perceber o impacto dos aspetos sociais, afetivos e emocionais na qualidade de adaptação do estudante ao ensino superior, além de relacionar e comparar estudantes do curso de psicologia com estudantes de outros cursos, com o intuito de perceber se a frequência neste curso influencia o nível das CSE, uma vez que “o profissional da psicologia precisa de dominar algumas noções de caráter objetivo, projetivo, cognitivo, afetivo e socioemocional” (Yazigia, 2006 citado em Löhr, 2011).

As hipóteses em estudo são as seguintes:

H1: Espera-se que as CSE (tomada de perspetiva, preocupação empática, desconforto pessoal e autocontrolo), estejam significativamente associadas à adaptação ao ensino superior, ao bem-estar psicológico e à utilização de estratégias de *coping* mais adaptativas.

H2: Espera-se as CSE e as estratégias de *coping* sejam preditores significativos de BEP.

De forma exploratória pretendemos ainda analisar se há diferenças significativas nas CSE avaliadas em função do curso frequentado.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra em estudo é constituída por 86 participantes, que frequentam o 1º ano de licenciatura na Universidade Lusófona do Porto.

Para a participação no estudo, foram estabelecidos quatro critérios de inclusão: (1) ser estudante da Universidade Lusófona do Porto; (2) estar matriculado pela 1ª vez no ensino superior; (3) frequentar o 1º ano de licenciatura em Psicologia; (4) frequentar o 1º ano de outra licenciatura.

2.2. Instrumentos

De forma a avaliar as variáveis em estudo nesta investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário sociodemográfico – este questionário teve como intuito recolher dados pessoais dos participantes (sexo, idade, curso, residência no ensino superior, condição e profissão dos pais).

Escalas de Bem-Estar Psicológico “*Scales of Psychological Well-Being*” (EBEP) – (Ryff, 1989). As escalas de BEP são um instrumento multidimensional, em formato de autorrelato, cuja forma original integra 120 itens com 20 itens para cada dimensão (Ryff, 1989). As subescalas são as seguintes: Autonomia; Domínio do Meio; Crescimento Pessoal; Relações Positivas com os Outros; Objetivos de Vida; e Aceitação de Si. Após as escalas originais, foram desenvolvidas formas reduzidas destas escalas, uma com 14 dos 20 itens (instrumento único de 84 itens) por escala (Ryff & Essex, 1992) e, mais tarde, uma versão ainda mais reduzida com apenas 3 itens representativos de cada subescala

(instrumento com 18 itens) (Ryff & Keyes, 1995). Os coeficientes *alpha* obtidos para esta versão de 18 itens foram, no entanto, bastante modestos, variando de .33 para a subescala “objetivos de vida”, a .56 para as “relações positivas com os outros”. Os autores atribuem estes indicadores de fidelidade modestos ao baixo número de itens por dimensão e ao facto de esses itens terem sido escolhidos por representarem o conteúdo concetual de cada dimensão.

A versão de 84 itens foi adaptada e validada para a população portuguesa por Novo, Duarte-Silva e Peralta (1997) numa amostra comunitária de 346 indivíduos (138 jovens, 104 adultos e 104 idosos) e apresentou valores adequados de fidelidade (valores de consistência interna entre os .74 e os .86.) Neste estudo utilizaremos a versão reduzida de 18 itens (Novo, Duarte Silva, & Peralta, 2004) contruída a partir da versão reduzida de Ryff e Essex (1992).

Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) – (Davis, 1980). O IRI é uma escala construída conjugando itens de escalas unidimensionais de empatia com novos itens. Na sua versão, é composto por 28 itens sobre sentimentos e pensamentos que a pessoa pode ter experienciado, ou não. O instrumento está dividido por 4 subescalas, cada uma delas com 7 itens: a.) Tomada de Perspetiva, que está relacionado com a tendência que uma pessoa tem para adotar pontos de vista de outra pessoa b.) Preocupação Empática, que avalia a capacidade de cada um experienciar sentimentos de compaixão e preocupação pelo outro c.) Desconforto Pessoal, que tem como objetivo avaliar sentimentos da pessoa que possam indicar ansiedade, apreensão e desconforto em contextos interpessoais tensos d.) Fantasia, que mede como a pessoa tende a se colocar em situações fictícias. Através dos itens que englobam a subescala Tomada de Perspetiva, conseguimos ter perceção da dimensão cognitiva da empatia, sendo que com os itens das restantes subescalas, é possível perceber a dimensão afetiva da empatia.

Questionário das Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r) – (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). A versão integral do QVA é um instrumento de autorrelato, constituído por 17 subescalas compostas por 170 itens com formato de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos. A versão reduzida (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) é constituída por 5 subescalas compostas por 60 itens num formato de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos. O QVA-r avalia 5 dimensões a.) pessoal, avalia questões relacionadas com o self e com as percepções de bem-estar, tanto físicas como psicológicas b.) interpessoal, avalia o relacionamento com os pares, o estabelecimento de relações íntimas, e questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares c.) carreira, avalia a adaptação ao curso, e as perspetivas de carreira; d.) estudo, avalia as competências de estudo do aluno, tais como estratégias de aprendizagem e gestão do tempo; e.) institucional, avalia a adaptação à universidade, às suas estruturas e funcionamento. Os itens do QVA-r encontram-se formulados pela positiva e negativa, deste modo quanto maior pontuação melhor o resultado em cada dimensão.

Brief Cope (BCOP) – (Carver, 1997). O *COPE* original era composto, inicialmente por 52 itens, distribuídos por 13 escalas. Posteriormente, passou a incluir 53 itens, distribuídos por 14 escalas. Por último, passou a incluir 60 itens, distribuídos por 15 escalas (Carver et al., 1989; Carver, 1997). Nesta investigação foi utilizada a versão reduzida “*Brief Cope*”, sendo esta uma escala tipo *Likert*, composta por 28 itens e 14 subescalas que formam diferentes estilos de *coping*. O instrumento tem como objetivo perceber de que forma as pessoas costumam lidar com acontecimentos stressantes e/ou difíceis na sua vida pessoal. As opções de resposta vão de 1= “Nunca utilizo” até 4= “Utilizo muitas vezes”. As subescalas foram agrupadas por dois fatores independentes (1)

Coping adaptativo: *coping* ativo, planeamento, reavaliação positiva, aceitação, religião, apoio instrumental e apoio emocional; (2) *Coping* não adaptativo: autodistração, humor, ventilação emocional, religião, abuso de substâncias, negação, autoculpabilização e desinvestimento comportamental (Wilson, Pritchard, & Revalee, 2005).

Escala de Autocontrolo “*Self-control Scale*” (EAC-VR) - (Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Cruz, 2011). O principal objetivo desta escala é a avaliação das diferenças em termos individuais no que respeita ao Autocontrolo. É uma escala tipo *Likert* e está constituída por 13 itens e por 5 níveis de resposta que vão do 1 = “Nada” ao 5 = “Muito”. A pontuação mais alta da escala é feita através do somatório total da escala, sendo que pontuações mais altas correspondem a níveis mais elevados de Autocontrolo. Os valores variam de 13 a 65 pontos.

2.3. Procedimento

Para a recolha de dados dos participantes foi construído e apresentado aos mesmos um protocolo em papel com os instrumentos acima descritos, cujo tempo previsto de preenchimento foi de aproximadamente 45 minutos. Foram solicitadas as autorizações aos/às autores/as dos instrumentos para a utilização e administração dos mesmos. Como forma de pedir autorização para a recolha de dados nas turmas, e de combinar o dia e a hora disponíveis para cada docente, cada um destes foi contactado pessoalmente, na Universidade Lusófona do Porto. A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente em contexto de sala de aula. O estudo foi apresentado aos estudantes, e os consentimentos informados foram entregues a cada um deles, expondo os objetivos, critérios de inclusão, procedimentos do estudo, da confidencialidade e do consentimento

ou não consentimento de participação, métodos de tratamento dos dados e os contactos da equipa de investigação. A todos os participantes foi garantido o total de anonimato, pois não foram questionadas, no protocolo, informações que diretamente pudessem identificar o participante. Não foi fornecida qualquer recompensa, material ou financeira, pela participação no estudo.

A ordem de preenchimento dos instrumentos foi realizada através de um procedimento de balanceamento com o intuito de minimizar o “efeito de ordem”.

2.4. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada através do programa de tratamento estatístico *Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS*, versão 25 (Estados Unidos, Nova York, IBM). Primeiramente, foi realizada uma análise descritiva das características dos participantes, e de seguida, uma outra análise de todas as variáveis em estudo.

Para a primeira hipótese foi realizado um teste de correlação de *Pearson*, e para testar a segunda hipótese foi realizada uma análise de regressão linear. Além disto, foi realizada uma MANOVA com o intuito de perceber se há diferenças significativas nas CSE avaliadas face ao curso frequentado.

3. Resultados

Descrição dos Participantes

A amostra em estudo é constituída por 86 participantes, 73 do sexo feminino (84.9%) e 13 do sexo masculino (15.1%), ($Mo = 0$). A idade dos estudantes varia entre os 18 e os 30 anos, tendo uma média de 20.75 e um desvio-padrão de 2.88. Relativamente ao curso dos estudantes, 38 frequentam o curso de Psicologia (44.7%), 21 o curso de Serviço Social (24.4%), e 26 o curso de Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos (30.6%), ($Mo = 1$).

A maioria dos estudantes ($N = 67$) não teve que sair de casa na transição para o ES (77.9%), sendo que em apenas 19 estudantes, esta transição implicou a sua saída de casa (22.1%), ($Mo = 0$). No que diz respeito aos estudantes que tiveram que sair de casa, 9 revelam viver atualmente num apartamento com outros estudantes (47.4%), sendo que apenas 1 se encontra a viver numa residência universitária (5.3%) (ver tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra em estudo ($N = 86$)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
Sexo					
Feminino	73	84.9			
Masculino	13	15.1			
Idade	85	98.8	20.75	2.88	18-30
Curso					
Psicologia	38	44.7			
Serviço Social	21	24.7			

Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	26	30.6
Saída de casa		
Sim	19	22.1
Não	67	77.9
Onde vive?		
Numa residência universitária	1	5.3
Num apartamento com outros estudantes	9	47.4
Num apartamento sozinho	5	26.3
Numa casa/ apartamento com familiares	4	21.1

Análises descritivas das variáveis em estudo

Na tabela 2 estão apresentadas as estatísticas descritivas referentes às variáveis psicológicas estudadas na presente investigação. É possível verificar que a subescala da EBEP com valores mais elevados é a de Crescimento Pessoal ($M = 15.64$), seguida da de Objetivos de Vida ($M = 15.55$). Na mesma escala, verificamos que o Domínio do Meio se apresenta como a subescala com valores mais baixos ($M = 11.44$). Em relação à escala IRI, a subescala que apresenta valores mais elevados é a referente à Preocupação Empática ($M = 22.29$), e a que revela valores mais baixos é a subescala do Desconforto Pessoal ($M = 14.08$). No que diz respeito às vivências académicas dos estudantes, os resultados revelam maior pontuação na subescala curso-carreira ($M = 53.43$) e menor

pontuação nos aspetos relacionados com a instituição ($M= 27.65$). Em termos de estratégias de *coping*, as mais utilizadas pelos participantes são o *coping* ativo ($M= 6.78$), o Planeamento ($M= 6.47$), a Reavaliação Positiva ($M= 6.36$) e a Aceitação ($M= 6.09$). Pelo contrário, as estratégias menos utilizadas são o Abuso de Substâncias ($M= 2.93$), seguida do Desinvestimento Comportamental ($M= 3.52$).

Tabela 2. Análises descritivas das escalas EBEP, IRI, QVA-r, BCOP e EAC-VR.

	<i>n</i>	%	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
EBEP	86	100	63.84	6.26	82-63
Autonomia	86	100	12.34	2.85	5-18
Domínio do Meio	86	100	11.44	2.60	3-17
Crescimento Pessoal	86	100	15.64	1.88	8-18
Relações Positivas	86	100	13.74	2.83	5-18
Objetivos de Vida	86	100	15.55	2.38	6-18
Aceitação de Si	86	100	14.36	2.56	5-18
IRI					
Tomada de Perspetiva	86	100	20.81	3.71	11-28
Preocupação Empática	85	98.8	22.29	4.18	9-28
Desconforto Pessoal	85	98.8	14.08	5.22	2-28
Fantasia	86	100	17.42	6.17	1-28
QVA-r					

Pessoal- Emocional	84	97.7	43.62	10.11	13-61
Curso- Carreira	83	96.5	53.43	6.38	25-65
Estudo	82	95.3	44.22	7.26	24-61
Interpessoal	85	98.8	48.93	8.58	25-64
Institucional	84	97.7	27.65	4.90	16-39
BCOP					
Planeamento	85	98.8	6.47	1.16	3-8
<i>Coping</i> Ativo	85	98.8	6.78	1.07	4-8
Negação	86	100	4.43	1.62	2-8
Abuso de Substâncias	85	98.8	2.93	1.65	2-8
Apoio Emocional	83	96.5	5.93	1.56	2-8
Apoio Instrumental	85	98.8	5.96	1.45	2-8
Desinv. Comportamental	86	100	3.52	1.49	2-8
Ventilação Emocional	84	97.7	5.65	1.38	2-8
Reavaliação Positiva	85	98.8	6.36	1.40	2-8
Humor	86	100	5.76	1.70	2-8
Aceitação	86	100	6.09	1.41	2-8
Religião	86	100	4.02	1.92	2-8
Auto-distração	86	100	5.88	1.32	2-8
Auto-culpabilização	86	100	5.33	1.65	2-8

EAC-VR	83	96.5	45.05	7.72	26-62
--------	----	------	-------	------	-------

Testes de Hipóteses

Em relação à nossa primeira hipótese “*Espera-se que as CSE (tomada de perspectiva, preocupação empática, desconforto pessoal e autocontrolo), estejam significativamente associadas à AES, ao BEP e à utilização de estratégias de coping mais adaptativas*”

foi realizado um coeficiente de correlação de *Pearson* para testar as associações entre as variáveis descritas. Através da tabela 3, é possível observar que algumas vertentes das CSE são significativamente positivas com alguns aspetos da AES. Estamos a falar do caso da subescala Tomada de Perspetiva, que se associa positiva e significativamente com a subescala pessoal-emocional ($r = .26, p = .015$), com a subescala referente ao curso-carreira ($r = .22, p = .047$), com a subescala estudo ($r = .23, p = .008$) e com a escala interpessoal ($r = .30, p = .005$). Por outro lado, não se associa às questões institucionais ($r = .17, p = .114$). O mesmo se passa com o *coping* adaptativo, que se correlaciona significativa e positivamente com todas as questões de adaptação, menos com as questões relacionadas com a instituição ($r = .14, p = .225$). Na subescala Preocupação Empática, curiosamente, não está relacionada significativamente com nenhuma subescala da adaptação ao ensino superior, sendo que os resultados apontam para os seguintes valores: pessoal-emocional ($r = -.20, p = .066$); curso-carreira ($r = .15, p = .171$); estudo ($r = .08, p = .485$); interpessoal ($r = .10, p = .361$); institucional ($r = .13, p = .242$). Na subescala Desconforto Pessoal é possível verificar igualmente a não existência de correlações significativas nas subescalas curso-carreira ($r = -.12, p = .284$), estudo ($r = -.16, p = .157$) e institucional ($r = .03, p = .806$). No entanto, existe uma correlação significativa negativa com as subescalas pessoal-emocional ($r = -.41, p = .000$) e interpessoal ($r = -.39, p = .000$). No caso das estratégias de *coping* não adaptativo, reparamos na existência de correlações

significativas negativas com as questões pessoais-emocionais ($r = -.42, p = .000$) e com questões relacionadas com o curso-carreira ($r = -.25, p = .023$). Na mesma linha, estas estratégias não estão correlacionadas com questões interpessoais ($r = -.11, p = .338$), nem institucionais ($r = -.15, p = .190$). Por fim, no que diz respeito ao autocontrolo, há uma associação significativa positiva com as subescalas pessoal-emocional ($r = .50, p = .000$), curso- carreira ($r = .45, p = .000$), estudo ($r = .67, p = .000$) e institucional ($r = .26, p = .017$), não se encontrando relacionado com a subescala interpessoal ($r = .17, p = .136$).

No que diz respeito à associação das CSE com o BEP, os resultados revelam uma associação significativa positiva com as subescalas tomada de perspectiva ($r = .37, p = .000$), *coping* adaptativo ($r = .47, p = .000$), e autocontrolo ($r = .59, p = .000$). Há também a existência de associações significativas negativas com as subescalas desconforto pessoal ($r = -.31, p = .003$) e *coping* não adaptativo ($r = -.39, p = .000$). Por fim, assim como no caso da AES, também o bem-estar não se correlaciona significativamente com a subescala preocupação empática ($r = .05, p = .644$).

Tabela 3. Coeficientes de Correlação de Pearson obtidos nos testes de Competências Socioemocionais (escalas IRI, BCOP, EAC-VR) e a adaptação ao ensino superior (QVA-r) e o bem-estar psicológico (EBEP)

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Tomada de Perspetiva	--												
2. Preocupação Empática	.349**	--											
3. Desconforto Pessoal	-.176	.258*	--										
4. Fantasia	.073	.548**	.425**	--									
5. Coping Adaptativo	.280*	-.031	-.071	-.077	--								
6. Coping Não Adaptativo	-.092	.017	.342**	.276*	-.090	--							
7. EAC-VR (score total)	.327**	.080	-.225*	-.105	.268*	-.546**	--						
8. Pessoal- Emocional	.264*	-.203	-.410**	-.269*	.398**	-.418**	.504**	--					
9. Curso- Carreira	.219*	.152	-.120	.063	.324**	-.254*	.445**	.424**	--				
10. Estudo	.292**	.079	-.159	-.086	.476**	-.412**	.668**	.523**	.433**	--			
11. Interpessoal	.300**	.101	-.391**	.061	.354**	-.107	.166	.446**	.356**	.385**	--		
12. Institucional	.174	.130	.027	.111	.139	-.146	.264*	.200	.280*	.371**	.249*	--	
13. EBEP (score total)	.370**	.051	-.314**	-.168	.466**	-.392**	.588**	.730**	.491**	.589**	.469**	.239*	--

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Em relação à segunda hipótese: “*Espera-se as CSE e as estratégias de coping sejam preditores significativos de BEP*”, através da tabela 6 podemos verificar que o modelo de regressão realizado com estes preditores é significativo $F(5.68) = 15.33$, $p = .000$, e explica 49.5% da variância ($R^2 = .50$). Os preditores significativos são o autocontrole, $p = .002$ e o *coping* adaptativo, $p = .000$, e o desconforto pessoal é um preditor significativo negativo, $p = .026$. A tomada de perspectiva, $p = .730$ e as estratégias de *coping* não adaptativo, $p = .121$ não se revelam preditores de BEP.

Tabela 4. Análise de Regressão Linear – Valor preditivo das CSE e o BEP.

Variáveis	β	SE	Beta Stand.	t
Tomada de Perspetiva	.098	.283	.032	.347
Desconforto Pessoal	-.421	.185	-.205	-2.28
Autocontrolo (score total EAC-VR)	.489	.148	.363	3.31
Coping Adaptativo	.678	.182	.329	3.72
Coping não adaptativo	-.320	.204	-.168	-1.57
df	5.68			
F	15.33			

R^2	.495
* $p < .05$	** $p < .01$
	*** $p < .001$

Por fim para explorar se há diferenças significativas nas CSE avaliadas em função do curso frequentado realizamos um teste de diferenças multivariado (MANOVA).

Os resultados do teste de diferenças multivariado (MANOVA) indicam que não há diferenças significativas nas CSE em função do curso frequentado pelos estudantes, $F(8,138) = .544^b$, $p = .821$, *Wilk's Lambda* = .940. Quando os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente, usando o valor de significância ajustado .05 de acordo com a correção de *Bonferroni*, verificou-se a inexistência de diferenças significativas nas variáveis Tomada de Perspetiva, $p = .823$, Preocupação Empática, $p = .163$, Autocontrolo, $p = .947$ e *Coping* Adaptativo, $p = .845$ (ver Tabela 5).

Tabela 5. Apresentação dos resultados relativos à Análise de Variância (MANOVA) Unifatorial.

Cursos avaliados no estudo				
	Psicologia	Serviço Social	Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	
	(n)	(n)	(n)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
				<i>F (df)</i>
Tomada de	(n= 36)	(n= 17)	(n= 22)	.269 (2.72)
Perspetiva	20.72 (3.61)	20.53 (3.08)	21.18 (3.46)	

Preocupação	(n= 36)	(n= 17)	(n= 22)	1.260 (2.72)
Empática	21.08 (4.46)	21.94 (3.33)	23.18 (3.72)	
Autocontrolo (score	(n= 36)	(n= 17)	(n= 22)	1.215 (2.72)
total EAC-VR)	44.72 (7.06)	45.47 (7.58)	44.77 (9.65)	
Coping Adaptativo	(n= 36)	(n= 17)	(n= 22)	1.544 (2.72)
	42.08 (6.32)	41.29 (4.37)	41.41 (4.44)	

**** $p < .01$**

4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar o papel das CSE no BEP e na AES.

Relativamente à primeira hipótese, os resultados indicaram que a maior parte das CSE estão correlacionadas significativa e positivamente com a AES, de forma geral. Estamos a falar de variáveis relacionadas com a autoperceção, autocontrolo e estratégias de *coping* adaptativo. Resultados semelhantes corroboram igualmente a hipótese no que diz respeito à questão do BEP, onde foi possível verificar que as correlações significativas e positivas remetem-nos para os mesmos aspetos socioemocionais. Os resultados indicaram também que CSE não se encontram correlacionadas com as questões institucionais. Este aspeto reforça os dados previamente referidos na literatura, que afirmam que alunos com melhor desempenho revelam ser os que focam a sua atenção especialmente no seu potencial pessoal, comparativamente aos que colocam em primeiro lugar os recursos institucionais (Gomes & Soares, 2003; Soares et al, 2014). Além destes dados, os resultados sugerem que variáveis negativas como o desconforto pessoal e o *coping* não adaptativo correlacionam-se significativamente, mas de forma negativa com os aspetos pessoais e emocionais dos estudantes, assim como as relações interpessoais e as expectativas do estudante face ao curso. Estes dados vão de encontro a estudos realizados a este nível, que concluíram igualmente correlações positivas entre AES e competências e/ou comportamentos sociais (Soares, Paubel & dos Santos, 2009; Almeida Lima, Soares & de Souza, 2019). As mesmas associações significativas negativas são apresentadas na questão do BEP, o que significa que os participantes que reportam níveis mais elevados de desconforto a nível pessoal e que tendem a utilizar estratégias de *coping* não adaptativas, apresentam valores mais baixos de AES e BEP. Além das CSE, também o bem-estar se associa positivamente com a AES, e este dado vai de encontro ao estudo de

Nogueira e Sequeira (2018), concluindo que a satisfação com a vida académica associa-se de forma positiva com o BEP.

De acordo com a segunda hipótese, os resultados indicaram que os preditores positivos de bem-estar são o autocontrolo e o *coping* adaptativo, o que parece indicar que quanto mais estratégias adaptativas o estudante apresentar face a uma situação stressante na sua vida e maior autocontrolo tiver, melhor são os seus níveis de BEP. Os resultados sugerem ainda que melhor é o BEP, quanto menores forem os níveis de desconforto do estudante a nível pessoal. Além destes dados, foi possível concluir igualmente que a tomada de perspetiva por parte dos participantes e as estratégias não adaptativas que estes adotam para lidarem com situações desafiantes da vida, não são preditores de BEP. Também nesta vertente do *coping*, podemos tomar como exemplo o estudo previamente referido na introdução, de Carlotto, Teixeira e Dias (2015) que concluiu que existe uma correlação positiva entre estratégias focadas no problema assim como o suporte social, na AES.

Em relação ao teste da MANOVA realizado, com o objetivo de explorar se há diferenças significativas nas CSE avaliadas em função do curso frequentado, foi possível concluir que não há diferenças nas CSE (tomada de perspetiva, preocupação empática, autocontrolo e *coping* adaptativo) em função do curso frequentado pelos estudantes. Nesta perspetiva, contudo, numa relação com o bem-estar, de acordo com o estudo de Pereira et al. (2017), não foram concluídas diferenças significativas ao nível do BEP entre os alunos dos cursos de Psicologia e Desporto, daí os autores sugerirem que áreas que estejam relacionadas com a saúde mental e desporto sejam usadas para a promoção dos níveis de saúde mental geral dos estudantes universitários, e talvez essa seja uma razão plausível pelo facto da hipótese da presente investigação não ter sido comprovada em termos de diferenças entre grupos. Contudo, uma vez que os estudantes avaliados no presente estudo são estudantes do primeiro ano de licenciatura, é sugestivo e seria útil

para estudos futuros a realização de um estudo longitudinal, com o objetivo de analisar as mudanças nos participantes ao longo da frequência do curso, no sentido de explorar se os conteúdos lecionados poderão influenciar o desenvolvimento destas competências.

Neste sentido, as CSE mostram-se como importantes nas questões de AES e bem-estar da população em geral, daí muitos estudos referidos anteriormente apoiem a implementação de programas de promoção destas competências. Alguns autores opinam também para que esta promoção seja realizada já desde os primeiros anos de vida dos indivíduos, sendo esta consciencialização importante na prevenção de determinadas perturbações relacionadas com comportamento e hiperatividade, ou até mesmo apenas com o objetivo de aumentar a sinalização deste tipo de casos para posterior intervenção (Abed, 2016; Braga, Pereira & Simões, 2016; Fernández, 2015).

Este estudo apresenta limitações que serão importantes serem tidas em conta em estudos futuros. Estamos a falar especificamente e em primeiro lugar, da escassez de estudos e essencialmente de instrumentos que remetam especificamente à temática do estudo, especialmente às CSE, pois acabou por ser uma tarefa difícil em termos de recolha de dados e formulação da revisão empírica, no sentido em que graças a esta limitação, muitas competências foram negligenciadas, pela sua falta de dados e associações entre as mesmas e a AES e bem-estar. Em segundo lugar, o facto dos cursos incluídos nesta investigação terem sido essencialmente áreas relacionadas com as ciências humanas ou sociabilidade, e que poderá de certo modo, ter influenciado os resultados referentes às diferenças entre estes grupos. Esta falta de diferenças sugere que em estudos futuros sejam avaliados outros cursos e, se possível, haja uma variedade maior em termos de amostra e sexo dos participantes. Uma vez que a amostra foi constituída maioritariamente por mulheres, não foi possível fazer uma associação entre as variáveis estudadas e associá-las com o sexo dos estudantes, daí ser sugestivo haver uma variedade mais

equilibrada em termos de sexo em futuras investigações, para que seja possível obter mais resultados possivelmente importantes.

Além das limitações deste estudo indicarem já bastantes sugestões para estudos futuros, esta investigação fornece novos dados para este fim, nomeadamente a importância da avaliação de CSE mais específicas, como a autoconsciência, a automotivação, ou a resiliência, assim como a criação de um instrumento que consiga de forma mais abrangente abordar todas estas competências.

Referências Bibliográficas

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Albuquerque, E. S. G. (2016). Aspetos cognitivos e não-cognitivos na adaptação de estudantes universitários (i) migrantes (*Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco*).
- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19-30.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. *1.º Seminário "Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano"*, 146-164.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación*, 3(2), 102-111
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Aveleira, J. J. C. B. (2013). A Inteligência Emocional. O desempenho e a satisfação laboral em funções comerciais. Dissertação de Mestrado, ISPA, Instituto Universitário, Portugal.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Braga, M., Pereira, D., & Simões, M. C. R. (2016). Aprendizagem socioemocional: a intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Journal of Child & Adolescent Psychology*, 7, 1-2.

Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51-56.

Cardoso, A. S. (2017). Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho. *Dissertação (Mestrado em Psicologia) Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*.

Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.

Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92.

Clay, Z., & de Waal, F. B. (2013). Development of socio-emotional competence in bonobos. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(45), 18121-18126.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: Author.

Costa, B. C. G. (2018). Caminhos para predição do desempenho acadêmico: Um modelo de variáveis cognitivas e socioemocionais (*Doctoral dissertation, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brazil*).

Cruz, J. F., Sofia, R., Osório, J., Valente, J., & Silva, J. (2013). Autocontrolo no desporto: Estudo de adaptação e validação da “Brief Self-Control Scale”. In Pereira, A., Calheiros, M., Vagos, P., Direito, I., Monteiro, S., Silva, C. & Gomes, A. (Orgs.) *Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1221 – 1231. Aveiro: Associação Portuguesa de Psicologia.

Cunha, M. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, 21-38.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-103.

da Silva Junior, W. S. (2018). Competências socioemocionais e um novo paradigma para inteligência. *FESPPE Publica*, 2(3), 20.

de Almeida Lima, C., Soares, A. B., & de Souza, M. S. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121.

de Almeida Santos, Z., & Benevides Soares, A. (2018). Social skills, coping, resilience and problem-solving in psychology university students. *Liberabit*, 24, 265-276.

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Expósito, J. S., Costa, C. L., Agea, J. L. D., Izquierdo, M. D. C., & Rodríguez, D. J. (2018). Socio-emotional competencies as predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 32, 122–128.
- Fernández, M. I. R. (2015). Competencias socioemocionales y bullying en adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 243-252.
- Ferreira, M. J. (2011). *A qualidade da experiência subjectiva e o envelhecimento: Relações com o bem-estar e solidão*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Eisenberg, N. (2002). The socialization of socioemotional competence. In *Improving competence across the lifespan* (pp. 59-78). Springer, Boston, MA.
- Freitas, O., & Oliveira, M. (2017). Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(2), 58-78.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gomes, R. A., & Siqueira, M. M. M. (2010). Inteligência emocional de estudantes universitários. *Psicólogo informação*, 14(14), 29-43.

- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. D., & Brantes, C. D. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Granja, Maria Bárbara, & Mota, Catarina Pinheiro. (2018). Estilos parentais, adaptação académica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 36(3), 311-326.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kinman, G., & Grant, L. (2010). Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275.
- Lazarus, R., S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *New York: Springer*.
- Leme, V. R., ... & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-usf*, 19(1), 49-60.
- Lima, T. O. (2017). A premência do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do enfermeiro: estudo sociopoético.

Löhr, S. S. (2011). Avaliação psicológica na formação do profissional da Psicologia: algumas reflexões. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Ano da avaliação psicológica: textos geradores* (pp. 143-149). Brasília.

Loureiro, Cândida. (2013). Treino de Competências Sociais - Uma Estratégia em Saúde Mental: Técnicas e Procedimentos para a Intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (9), 41-47.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.

Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem-Estar Subjetivo em Contexto Universitário.

Nogueira, Maria José, & Sequeira, Carlos. (2018). La satisfacción con la vida académica: Relación con bienestar y distress psicológico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe6), 71-76.

Novo, R. F., Duarte-Silva, E., & Peralta, E. (1997). O bem-estar psicológico em adultos: Estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 5, 313-324.

Novo, R. F., Duarte-Silva, E., & Peralta, E. (2004). Escalas de bem-estar psicológico (versão experimental reduzida, construída a partir das Scales of Psychological Well-Being, Ryff, 1989).

Oliveira, Clarissa Tochetto de, Carlotto, Rodrigo Carvalho, Vasconcelos, Silvio José Lemos, & Dias, Ana Cristina Garcia. (2014). Adaptação acadêmica e coping em

estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.

Pereira, B. M. B. (2019). *Desenvolvimento emocional e bem-estar psicológico na adaptação ao ensino superior* (Doctoral dissertation).

Pereira, H. P., Lopes, D. G., Gonçalves, M. C., & Vasconcelos-Raposo, J. J. (2017). Bem-estar Psicológico e autoestima em estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(2), 297-305.

Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In *Actas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.

Raimundo, R. (2016). *Reflexões críticas e recomendações*. In A. Marques-Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 443-460). Lisboa: Coisas de Ler.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

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.

Ryff, C. D., & Essex, M. J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7(4), 507.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(2), 201-209.

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. D., Nogueira, C. C. D. C.,

Leme, V. R., ... & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica

dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-usf*, 19(1), 49-60.

Soares, A. B., Poubel, L. N., & dos Santos Mello, T. V. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.

Torres, A. C., & Mouraz, A. (2019). Transição para o ensino secundário em Portugal: vozes de estudantes sobre dificuldades acadêmicas. *Educação & Sociedade*, 40.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.

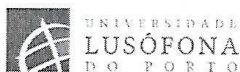
Wilson, G. S., Pritchard, M. E., & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: The effects of gender and coping. *Journal of adolescence*, 28(3), 369-379.

P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). New York: The Guilford Press.

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

Anexos

ANEXO A: Termo de Consentimento Informado



Consentimento Informado

Solicitação de participação num estudo sobre “Adaptação ao ensino superior e competências socio-emocionais”

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de investigação “Adaptação, desempenho académico e desenvolvimento integral no ensino superior”, que visa compreender os fatores potenciadores de uma melhor adaptação ao ensino superior e bem-estar.

Toda a informação recolhida será mantida anónima e é confidencial, sendo utilizada apenas para os fins deste estudo e tratada de forma coletiva. A participação é absolutamente voluntária e poderá desistir, se assim entender, a qualquer momento.

Declaro que compreendi os objetivos e condições de participação deste estudo e, assim, o meu consentimento informado de livre vontade, para neste participar.

Data: __/__/____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Investigadora: _____

Por favor, responda aos questionários que se seguem, conforme as instruções apresentadas. Agradecemos a honestidade das suas respostas e asseguramos a confidencialidade das mesmas.

ANEXO B: Protocolo de Investigação

Procure responder a todas as questões, certificando-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despendar demasiado tempo nas suas respostas.

Desde já agradecemos a colaboração neste estudo.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO			
1. Código (coloque os últimos 5 dígitos do número de telemóvel): _____		2. Sexo: M ☐ F ☐	
3. Curso: _____		4. Idade: _____ (anos)	
5. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa?		Não ☐ Sim ☐ Se sim , está a viver:	
Numa Residência Universitária	☐	Na Casa/Apartamento com familiares	☐
Num Apartamento com outros estudantes	☐	Outro local (especifique)	_____
Num Apartamento sozinho	☐		
6. Qual a atual condição dos seus pais, perante o trabalho:			
	Pai	Mãe	
Exerce uma profissão	☐	☐	
Ocupa-se só das tarefas de casa e familiares	☐	☐	
Desempregado(a)	☐	☐	
Frequenta um curso de formação profissional	☐	☐	
Está à procura de emprego	☐	☐	
Reformado(a) / Pensionista	☐	☐	
Incapacitado(a) para o trabalho	☐	☐	
Outra (especifique)	_____	_____	
7. Indique a profissão atual dos seus pais (ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):			
	Pai	Mãe	
Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas	☐	☐	
Diretores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)	☐	☐	
Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura	☐	☐	
Forças armadas ou similares	☐	☐	
Nunca exerceu uma actividade profissional (ex: doméstica, etc.)	☐	☐	
Não identificado	☐	☐	
Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)	☐	☐	
Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico/ secundário/universitário, etc.)	☐	☐	
Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)	☐	☐	
Pessoal dos serviços de protecção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)	☐	☐	
Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, costureiro, operário industrial ou da construção civil, etc.)	☐	☐	

EBEP*

As afirmações que a seguir se apresentam pretendem ajudá-lo(a) a descrever o modo como avalia o seu bem-estar e a satisfação consigo próprio(a). Leia cuidadosamente cada uma delas e, em seguida, escolha a resposta que melhor se aplica a si próprio(a). Deverá indicar o número que corresponde ao seu grau de concordância/discordância com cada uma das afirmações, observando as seguintes possibilidades:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em Grande Parte
- 3 – Discordo Parcialmente
- 4 – Concordo Parcialmente
- 5 – Concordo em Grande Parte
- 6 – Concordo Totalmente

Afirmações	Grau					
1. Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas.	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me, frequentemente, “esmagado(a)” pelo peso das responsabilidades.	1	2	3	4	5	6
3. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.	1	2	3	4	5	6
4. Manter relações estreitas com os outros tem-me sido difícil e frustrante.	1	2	3	4	5	6
5. Não tenho bem a noção do que estou a tentar alcançar na vida.	1	2	3	4	5	6
6. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram.	1	2	3	4	5	6
7. Tenho tendência para me preocupar com o que as outras pessoas pensam de mim.	1	2	3	4	5	6
8. Sou capaz de utilizar bem o meu tempo de forma a conseguir fazer tudo o que é preciso fazer.	1	2	3	4	5	6
9. Sinto que, ao longo do tempo, me tenho desenvolvido bastante como pessoa.	1	2	3	4	5	6
10. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.	1	2	3	4	5	6
11. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e trabalhar para os tornar realidade.	1	2	3	4	5	6
12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade.	1	2	3	4	5	6
13. Tenho tendência a ser influenciado(a) por pessoas com opiniões firmes.	1	2	3	4	5	6
14. Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma a que me satisfaça.	1	2	3	4	5	6
15. Há muito tempo que desisti de fazer grandes alterações ou melhorias na minha vida.	1	2	3	4	5	6
16. Não tive a experiência de ter muitas relações calorosas e baseadas na confiança.	1	2	3	4	5	6
17. Em última análise, olhando para trás, não tenho bem a certeza de que a minha vida tenha valido muito.	1	2	3	4	5	6
18. Em muitos aspetos sinto-me desiludido(a) com o que alcancei na vida.	1	2	3	4	5	6

De seguida tem uma lista de afirmações referentes a pensamentos e sentimentos que poderá vivenciar ou ter vivenciado. Por favor indique, para cada afirmação, em que medida ela se aplicava a si próprio numa escala de 5 pontos, entre “Não me descreve bem” e “Descreve-me muito bem” usando os números 0 e 4, respetivamente, e 1, 2, 3 para avaliações intermédias.

	Não me descreve bem			Descreve-me muito bem	
1. Com alguma frequência, sonho acordado/a e imagino coisas que me poderiam acontecer.	0	1	2	3	4
2. Tenho muitas vezes sentimentos de ternura e preocupação pelas pessoas menos afortunadas do que eu.	0	1	2	3	4
3. De vez em quando tenho dificuldade em ver as coisas do ponto de vista dos outros.	0	1	2	3	4
4. Às vezes, não sinto muita pena quando as outras pessoas estão a ter problemas.	0	1	2	3	4
5. Facilmente me deixo envolver nos sentimentos das personagens de um romance.	0	1	2	3	4
6. Em situações de emergência, sinto-me desconfortável e apreensivo/a.	0	1	2	3	4
7. Habitualmente mantenho a objetividade ao ver um filme ou um teatro e não me deixo envolver por completo.	0	1	2	3	4
8. Quando há desacordo, tento atender a todos os pontos de vista antes de tomar uma decisão.	0	1	2	3	4
9. Quando vejo que se estão a aproveitar de uma pessoa, sinto vontade de a proteger.	0	1	2	3	4
10. Às vezes, sinto-me vulnerável quando estou no meio de uma situação muito emotiva.	0	1	2	3	4
11. Por vezes, tento compreender melhor os meus amigos imaginando a sua perspectiva de ver as coisas.	0	1	2	3	4
12. É raro ficar completamente envolvido/a num bom livro ou filme.	0	1	2	3	4
13. Quando vejo alguém ficar ferido, tendo a permanecer calmo/a.	0	1	2	3	4
14. As desgraças dos outros não me costumam perturbar muito.	0	1	2	3	4
15. Quando tenho a certeza de que tenho razão sobre algum assunto, não perco tempo a ouvir os argumentos dos outros.	0	1	2	3	4
16. Depois de ver um filme ou um teatro, sinto-me como se tivesse sido uma das personagens.	0	1	2	3	4
17. Estar numa situação emocional tensa <i>assusta-me</i> .	0	1	2	3	4
18. Quando vejo uma pessoa a ser tratada injustamente, nem sempre sinto muita pena dela.	0	1	2	3	4
19. Geralmente sou muito eficaz a lidar com emergências.	0	1	2	3	4
20. Fico muitas vezes emocionado/a com coisas que vejo acontecer	0	1	2	3	4

21. Acredito que uma questão tem sempre dois lados e tento olhar para ambos.	0	1	2	3	4
22. Descrever-me-ia como uma pessoa de coração mole.	0	1	2	3	4
23. Quando vejo um bom filme, consigo facilmente pôr-me no lugar do protagonista.	0	1	2	3	4
24. Tendo a perder o controlo em situações de emergência.	0	1	2	3	4
25. Quando estou aborrecido/a com alguém, geralmente tento pôr-me no seu lugar por um momento.	0	1	2	3	4
26. Quando estou a ler uma história ou um romance interessante, imagino como me sentiria se aqueles acontecimentos se tivessem passado comigo.	0	1	2	3	4
27. Quando vejo alguém numa emergência a precisar muito de ajuda, fico completamente perdido/a.	0	1	2	3	4
28. Antes de criticar alguém, tento imaginar como me sentiria se estivesse no seu lugar.	0	1	2	3	4

QVA-r

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

(Versão Reduzida)

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

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

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

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado:

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

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância consigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo	Bastante em consonância consigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância consigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Toma-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras	Bastante em consonância comigo	Bastante em acordo Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	①	②	③	④	⑤
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤
49. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤

BCOP

Os seguintes itens estão relacionados com a forma como, geralmente, **lida com acontecimentos stressantes e/ou difíceis** na sua vida pessoal. Há muitas formas de tentar lidar com os problemas; nesse sentido, estamos interessados em saber que estratégias **costuma utilizar** para lidar com situações difíceis. **Não há respostas certas ou erradas**, por isso não responda com base no que pensa que poderá ter mais êxito, **mas sim na frequência com que utiliza essa estratégia ou não**.

Para cada uma das seguintes afirmações indica que estratégias costuma utilizar para lidar com situações difíceis e “stressantes” na sua vida.	Nunca utilizo				Utilizo muitas
	1	2	3	4	
1. Dedico-me ao trabalho ou a outras atividades para me esquecer das coisas da minha vida.	1	2	3	4	
2. Concentro os meus esforços para fazer algo sobre a situação em que estou envolvido(a).	1	2	3	4	
3. Digo para mim mesmo(a) “isto não existe” ou “isto não está a acontecer”.	1	2	3	4	
4. Uso ou refugio-me no álcool ou outras drogas (fármacos, etc.) para me sentir melhor.	1	2	3	4	
5. Recebo apoio emocional da parte de outras pessoas.	1	2	3	4	
6. Desisto de tentar lidar com isto.	1	2	3	4	
7. Procuro agir no sentido de melhorar a situação.	1	2	3	4	
8. Recuso acreditar que isto aconteceu.	1	2	3	4	
9. Costumo dizer coisas a mim próprio para “libertar” as minhas sensações e sentimentos desagradáveis.	1	2	3	4	
10. Recebo apoio e conselhos de outras pessoas.	1	2	3	4	
11. Consumo álcool ou outras drogas (ex: comprimidos) para me ajudarem a “ir em frente”.	1	2	3	4	
12. Tento ver as coisas numa perspectiva diferente, tornando-as mais positivas.	1	2	3	4	
13. Critico-me a mim mesmo(a).	1	2	3	4	
14. Tento definir uma estratégia sobre o que fazer.	1	2	3	4	
15. Recebo conforto e compreensão de outras pessoas.	1	2	3	4	
16. Desisto de tentar lidar com a situação.	1	2	3	4	
17. Procuro ver algo de bom e positivo naquilo que está a acontecer.	1	2	3	4	
18. Tento usar o sentido de humor e/ou brincar com a situação.	1	2	3	4	
19. Faço alguma coisa para pensar o menos possível nisso, como ir ao cinema, ver TV, ler, dormir ou ir às compras.	1	2	3	4	
20. Aceito a realidade e o facto do que aconteceu.	1	2	3	4	
21. Expresso as minhas sensações e emoções negativas.	1	2	3	4	
22. Tento encontrar conforto na minha religião ou nas minhas crenças espirituais.	1	2	3	4	
23. Procuro recolher conselhos ou apoio de outras pessoas sobre o que fazer.	1	2	3	4	
24. Aprendo a viver com a situação.	1	2	3	4	
25. Penso muito acerca dos passos a dar e sobre o que fazer.	1	2	3	4	
26. Culpo-me a mim próprio(a) pelas coisas que aconteceram.	1	2	3	4	
27. Rezo ou medito sobre o que se passou.	1	2	3	4	
28. Brinco ou “levo para a brincadeira” o que se passou.	1	2	3	4	

Na escala que se segue, assinale o grau ou nível de sucesso e eficácia que tiveram, globalmente, as estratégias que mais frequentemente usou para lidar com acontecimentos *stressantes* e/ou difíceis na sua vida pessoal.

Nenhuma Eficácia							Muita Eficácia
1	2	3	4	5	6	7	

EAC-VR

Usando a escala abaixo, por favor indique quanto é que cada uma das frases “diz” como geralmente é.

	Nada		Algum		Muito
	1	2	3	4	5
1. Eu sou bom(boa) a resistir a tentações.	1	2	3	4	5
2. Custa-me muito ter que deixar ou acabar com “maus hábitos” (ex: deixar de fumar, deixar de comer ou beber algo).	1	2	3	4	5
3. Eu sou preguiçoso(a).	1	2	3	4	5
4. Digo coisas inapropriadas.	1	2	3	4	5
5. Faço certas coisas que são más para mim, se foram divertidas.	1	2	3	4	5
6. Eu recuso ou rejeito coisas que são más para mim.	1	2	3	4	5
7. Gostava de ser mais disciplinado(a).	1	2	3	4	5
8. As pessoas diriam que eu tenho uma auto-disciplina forte.	1	2	3	4	5
9. O prazer e o divertimento, por vezes, impedem-me de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
10. Tenho dificuldades em concentrar-me.	1	2	3	4	5
11. Sou capaz de trabalhar bem para atingir objectivos a longo-prazo.	1	2	3	4	5
12. Por vezes não sou capaz de parar de fazer algo, mesmo sabendo que isso é errado.	1	2	3	4	5
13. Muitas vezes comporto-me sem pensar em todas as alternativas (sem “pensar duas vezes” antes).	1	2	3	4	5

Como avalia, de modo global, a qualidade da formação obtida na universidade até ao momento atual relativamente à sua capacitação em cada uma das seguintes áreas de conhecimento/competências:

	Muito fraca			Muito boa		
1. Conhecimentos teóricos na área do curso	1	2	3	4	5	
2. Conhecimentos práticos na área do curso (preparação técnica para a profissão)	1	2	3	4	5	
3. Competências de comunicação (falar e escrever de modo claro e eficiente)	1	2	3	4	5	
4. Competências interpessoais (saber trabalhar e relacionar-se com os outros, como liderar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, motivar os outros, etc.)	1	2	3	4	5	
5. Competências participativas (iniciativa, autonomia, automotivação, tomar decisões, identificar oportunidades, inovar, aprender continuamente, etc.)	1	2	3	4	5	
6. Competências socioemocionais (saber gerir emoções, como tolerar o stress, ter autoconfiança, autocontrolo, etc.)	1	2	3	4	5	

Obrigada pela sua colaboração

