



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Estudantes Universitários Deslocados e Não deslocados: Uma análise do Bem-estar face a Autonomia-Conectada e Suporte Social

Rita Jangita Borrega

Mestrado em Psicologia Social da Saúde

Orientadora:

Professora Doutora Carla Moleiro, Professora Associada, Iscte -
Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Departamento de Psicologia

Estudantes Universitários Deslocados e Não deslocados: Uma análise do Bem-estar face a Autonomia-Conectada e Suporte Social

Rita Jangita Borrega

Mestrado em Psicologia Social da Saúde

Orientadora

Professora Doutora Carla Moleiro, Professora Associada, Iscte –
Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Agradecimento

A realização e conclusão deste trabalho refletem o fim de uma jornada, o culminar de um grande objetivo cumprido. Contudo, jamais chegaria até aqui sem todas as pessoas, e circunstâncias, que ao longo destes anos me acompanharam. Por isso mesmo, quero deixar uma palavra de agradecimento a todas elas:

Em primeiro lugar, agradecer à minha orientadora, Professora Carla Moleiro, pelo acompanhamento, orientação e disponibilidade constantes. A sua exigência, atenção e paciência foram imprescindíveis para este percurso.

Aos meus pais e irmão, obrigada pelo apoio incondicional das mais variadas formas, por acreditarem sempre, mas sempre mesmo, em mim, na minha força e nas minhas capacidades. Obrigada aos meus avós, pela motivação e atenção diária, e aos meus tios, por apoiarem as minhas decisões. À Marta, embora não seja família de sangue, por desempenhar a função e papel de tia, por ser o ombro e o colo amigo, a palavra no momento certo. Sem vocês, sem a vossa presença e carinho, esforços realizados, e motivação, jamais teria sido possível chegar até aqui.

Aos meus amigos de Campo Maior, sempre apresentados a qualquer pessoa que se cruze comigo dessa mesma forma. Foi, e é, a paciência e a disponibilidade que têm para comigo, o riso no momento mais precioso que tornou Lisboa uma parte da minha Casa, sem eles a experiência jamais seria a mesma, a mais de 200km de casa, do Alentejo (Maria, Mariana, Marta, Ana Sofia, Lara, os rapazes da turma, Revista).

Ao Afonso, pela pessoa presente e atenta, o abraço reconfortante nos momentos difíceis e o silêncio aconchegante de todas as horas. Obrigada por estares.

Deixar um agradecimento especial às pessoas que fizeram Psicologia e Lisboa tornar-se a outra parte da Casa. À Carolina e à Maria, pela amizade verdadeira e por fazerem, de forma gradual, que o apoio fosse cada vez a peça chave para todos os problemas. À Madalena, Constança, Rosa e Inês, que fizeram que a partilha de frustrações mútuas torna-se tudo mais tranquilo. A todos aqueles que se cruzaram comigo e que fizeram com que este caminho fosse um pouco mais divertido e diferente, obrigada.

Por último, mas não menos importante, agradecer-me e estar grata a mim mesma. O único ato de egoísmo aceitável é saber-se estar grato e agradecido a nós mesmos quando reconhecemos a força que é necessário ter e as capacidades que precisam de ser desenvolvidas enquanto estudante deslocado.

Resumo

O presente estudo pretendeu analisar o bem-estar dos estudantes universitários, deslocados e não deslocados, a partir da autonomia-conectada e do suporte social. Participaram 103 estudantes, com idades entre os 18 e os 54 anos, dos quais 61.2% eram deslocados. Os dados foram recolhidos através de um questionário *online*, na plataforma *Qualtrics*, recorrendo à Escala de Autonomia-Conectada (Bekker & Van Assen, 2006), à Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Zimet et al., 1988) e à Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (Massé et al., 1998). Os resultados indicaram que não existiram diferenças significativas no bem-estar entre estudantes deslocados e não deslocados. No entanto, verificaram-se associações diferenciadas entre as dimensões da autonomia-conectada e o bem-estar: a autoconsciência e a capacidade de gerir novas situações apresentaram correlações positivas com o bem-estar, enquanto a sensibilidade para os outros mostrou uma correlação negativa. A análise de mediação revelou que apenas a autoconsciência se relaciona com o bem-estar através do suporte social, sugerindo uma mediação parcial. Em suma, o estudo reforça a relevância de considerar a autonomia-conectada como um construto multidimensional e destaca o papel combinado de recursos individuais e sociais na promoção do bem-estar académico.

Palavras-chave: estudantes universitários; autonomia-conectada; bem-estar; suporte social; estudantes deslocados

Abstract

The present study intended to analyze the well-being of university students, displaced and non-displaced, based on autonomy connectedness and social support. A total of 103 students participated, aged between 18 and 54 years, of whom 61.2% were displaced. Data were collected through an online questionnaire, on the Qualtrics platform, using the Autonomy Connectedness Scale (Bekker & Van Assen, 2006), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988), and the Psychological Well-Being Manifestation Scale (Massé et al., 1998). The results indicated that there were no significant differences in well-being between displaced and non-displaced students. However, differentiated associations were found between the dimensions of autonomy connectedness and well-being: Self-awareness and the ability to manage new situations showed positive correlations with well-being, while sensitivity to others showed a negative correlation. The mediation analysis revealed that only self-awareness is related to well-being through social support, suggesting partial mediation. In sum, the study reinforces the relevance of considering autonomy connectedness as a multidimensional construct and highlights the combined role of individual and social resources in promoting academic well-being.

Keywords: university students; autonomy connectedness; well-being; social support; displaced students

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO 1	3
Revisão de Literatura	3
1.1. A vida universitária como etapa do desenvolvimento dos estudantes	3
1.1.1. Ajustamento na Entrada no Ensino Superior: estudantes deslocados e não deslocados	4
1.2. Bem-estar nos estudantes universitários	6
1.3. Suporte Social nos estudantes universitários	8
1.4. O conceito de Autonomia-Conectada	9
1.5. Definição do problema de investigação e objetivos do presente estudo	11
CAPÍTULO 2	15
Método	15
2.1. Participantes	15
2.2. Instrumentos	18
2.2.1. Questionário Sociodemográfico	18
2.2.2. Bem-estar (ÉMMBEP)	18
2.2.3. Autonomia-Conectada (ACS-30)	19
2.2.4. Suporte Social (MSPSS)	20
2.3. Procedimento	21
CAPÍTULO 3	23
Resultados	23
3.1. Análise descritiva das variáveis em estudo	23
3.2. Análise das Hipóteses em estudo	24
CAPÍTULO 4	31
Discussão	31
Referências Bibliográficas	35
Anexos	41

Índice de Tabelas

Tabela 2.1	16
<i>Características Sociodemográficas da Amostra</i>	16
Tabela 3.2	23
<i>Análise Descritiva da Autonomia-Conectada e dimensões, Bem-estar e Suporte Social</i> ..	23
Tabela 3.3	25
<i>Correlação entre a Autonomia-conectada e as suas dimensões, o Bem-estar e o Suporte Social dos Estudantes Universitários</i>	25
Tabela 3.4	27
<i>Efeitos das dimensões da Autonomia-conectada e a condição de estudante deslocado ou não nos estudantes universitários face ao Bem-estar</i>	27
Anexo 1	41
Tabela 5	41
<i>Resultados do efeito da Autoconsciência no Bem-estar via Suporte Social</i>	41
Anexo 2	42
Tabela 6	42
<i>Resultados do efeito da Sensibilidade para os outros no Bem-estar via Suporte Social</i> ..	42
Anexo 3	43
Tabela 7	43
<i>Resultados do efeito da Capacidade para gerir novas situações no Bem-estar via Suporte Social</i>	43

Índice de Figuras

Figura 3.1	28
<i>Papel mediador do Suporte Social entre a Autoconsciência e o Bem-estar</i>	28
Figura 3.2	28
<i>Papel mediador do Suporte Social entre a Sensibilidade para os outros e o Bem-estar</i> ..	28
Figura 3.3	28
<i>Papel mediador do Suporte Social entre a Capacidade para gerir novas situações e o Bem-estar</i>	28

Introdução

A presente investigação tem como objetivo analisar o bem-estar dos estudantes universitários, deslocados e não deslocados, a partir das dimensões da autonomia-conectada e do suporte social. O período universitário representa um momento de transição fulcral, frequentemente descrito como uma fase de desenvolvimento pessoal, social e académico, marcada por desafios associados à independência, adaptação a novos contextos e exigências e redefinição das redes sociais e familiares (Arnett, 2000; Pascarella & Terenzini, 2005). Estas alterações na rotina podem constituir fatores de risco para a saúde psicológica dos jovens adultos (Bewick et al., 2010), pelo que é de crucial importância compreender os mecanismos de ajustamento dos estudantes, de forma a delinear estratégias de promoção de saúde mental.

Dentro do contexto académico, a condição de ser estudante deslocado assume particular relevância. Estes estudantes, para além de enfrentarem as exigências típicas da Idade Jovem Adulta (Erikson, 1974), saem das suas residências habituais para estudar, existindo a necessidade de reorganização das suas rotinas e hábitos face aos novos contextos sociais, culturais e académicos. Neste sentido, as experiências destes estudantes podem conduzir a mal-estar psicológico, sendo importante analisar as possíveis diferenças no bem-estar entre estudantes universitários deslocados e não deslocados.

Paralelamente, é de igual importância investigar variáveis individuais e relacionais, como a autonomia-conectada e o suporte social, visto que desempenham um papel determinante na promoção de bem-estar. Entendida como a interligação da independência e da necessidade relacional (Bekker & Van Assen, 2008), a autonomia-conectada apresenta características fundamentais para o ajustamento académico. Por sua vez, o suporte social é frequentemente associado ao bem-estar como um fator protetor (Taylor, 2011; Zimet et al., 1988). A articulação destas dimensões permite compreender de que forma recursos pessoais e relacionais contribuem para o ajustamento universitário e para a promoção de bem-estar, reforçando a relevância deste estudo para a literatura.

A estrutura da dissertação inicia-se com a revisão de literatura que, para uma melhor compreensão do estudo, aborda e define os construtos específicos da investigação, incluindo o desenvolvimento dos jovens adultos no contexto universitário, a realidade portuguesa de estudantes deslocados e não deslocados, o bem-estar, a perceção de suporte social e o conceito de autonomia-conectada. Neste capítulo apresenta-se, ainda, resultados e conclusões de estudos anteriores e os objetivos do presente estudo.

No segundo capítulo da dissertação, descreve-se a metodologia utilizada, incluindo a caracterização da amostra recolhida, os instrumentos aplicados e o procedimento de recolha de dados. No terceiro capítulo, e após a análise dos dados no programa SPSS, são apresentados os resultados. Mais especificamente, a análise descritiva das variáveis em estudo e a verificação das hipóteses previamente estabelecidas.

Por fim, a dissertação termina com a discussão dos dados obtidos, os contributos teóricos do estudo, assim como as limitações identificadas e as direções apresentadas para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

Revisão de Literatura

1.1.A vida universitária como etapa do desenvolvimento dos estudantes

O início da vida adulta, definido entre os 18 e 25 anos, constitui um período importante de transição entre a adolescência e a idade adulta, durante o qual se formam e estabelecem padrões de comportamento e mudanças fundamentais a longo prazo. Por ser um período onde surgem inúmeros desafios, tais como o desenvolvimento da sua própria identidade, a saída de casa e uma maior autonomia na tomada de decisão (Nelson et al., 2008 citado por Hadjimbei et al., 2016), a literatura considera estes anos como intensos e cruciais para o desenvolvimento pessoal (Dias & Sá, 2011).

É nesta fase de vida que ocorre, por norma, a mudança do Ensino Secundário para o Ensino Superior, um processo complexo onde se cruzam fatores individuais, contextuais e/ou sociais, representando uma transformação significativa na vida destes jovens adultos (Farrer et al., 2024). Deste modo, a entrada no Ensino Superior traz consigo novas responsabilidades, sejam estas financeiras, sociais e/ou familiares, e implica diferentes exigências emocionais, um desenvolvimento da autonomia e definição de objetivos e expectativas futuras, tópicos cruciais no ajustamento de um ensino para o outro (Kroshus et al., 2021).

Do ponto de vista do desenvolvimento, Erikson (1974) intitula esta fase como o início da Idade Adulta Jovem, descrevendo-a como um período de desafios e mudanças. A exposição a novos contextos sociais e diferentes aprendizagens ocorre em simultâneo com a resolução de conflitos internos de cada jovem adulto, resultante da passagem da Adolescência para a Idade Jovem Adulta (Costa, 1991; Erikson, 1974; Marcia, 1980).

Neste sentido, os anos universitários representam um período fulcral, capaz de influenciar tanto a qualidade do estilo de vida como a saúde física e psicológica dos estudantes (Farrer et al., 2024). Durante esta fase, os estudantes enfrentam adversidades que envolvem insegurança, confusão e dificuldades de autocompreensão (Feldman, 2005). Segundo Martins (2009), as diversas alterações na rotina, nomeadamente o afastamento físico das famílias, o meio envolvente, a independência subentendida pela mudança de ensino e a exigência do próprio ensino universitário, provocam um impacto significativo na vida e nas escolhas dos alunos.

Este novo percurso exige a capacidade de gerir responsabilidades, a novidade e desconhecido, desenvolver uma nova rede de pares e integrar-se num ambiente que é menos estruturado e protetor em comparação ao Ensino Secundário. Para uma adaptação bem-sucedida ao Ensino Superior, os estudantes necessitam de estabelecer novos vínculos emocionais e sociais com recursos próprios, bem como manter e fortalecer o apoio da rede familiar (Mounts et al., 2006). Assim, a complexidade das tarefas e gestão de novas experiências e das aprendizagens torna esta transição uma etapa decisiva no percurso de desenvolvimento pessoal, social e académico dos jovens adultos.

1.1.1. Ajustamento na Entrada no Ensino Superior: estudantes deslocados e não deslocados

A transição para o Ensino Superior representa um desafio complexo e significativo para os estudantes, enfrentando mudanças que exigem ajustamentos pessoais, sociais e académicos, criação de novas rotinas e hábitos que podem dificultar a adaptação a este novo capítulo da vida adulta: existem novas formas de organização do dia-a-dia, ajustamento a um ambiente social distinto e a um tipo de ensino diferente do conhecido até à data, exigindo uma maior autorregulação (David et al., 2024).

Enquanto para alguns jovens, a entrada na universidade é recebida com entusiasmo, devido à ideia de maior liberdade e autonomia, para outros, há uma maior incerteza, ansiedade e receio relativamente ao seu bem-estar e autoestima (Diniz & Almeida, 2006; Soares et al., 2007). Neste sentido, os estudantes são frequentemente desafiados a fazer escolhas complexas, a lidar com deceções pessoais e, para alguns, a explorar e entender melhor o seu papel e identidade, situações que podem ser uma fonte de *stress* e ansiedade, afetando o bem-estar dos alunos.

Em primeiro lugar, essas dificuldades pessoais podem ser entendidas como saudade de casa, solidão, timidez, limitações nas capacidades sociais e na tomada de decisão, questões de sexualidade e problemas emocionais. Em segundo lugar, existem, também, algumas dificuldades académicas, como problemas de relacionamento com professores e colegas, técnicas de estudo, desempenho académico, autoeficácia, e ansiedade perante exames e momentos de avaliações. Por fim, surgem ainda desafios financeiros e de gestão da própria casa, especialmente em relação à alimentação e arrumação (Araújo et al., 2016; Casanova et al., 2020).

No que diz respeito a este último fator, a gestão da própria casa e cuidados pessoais é algo que abrange uma parte considerável dos estudantes universitários portugueses, uma vez que, de acordo com a realidade do país, muitos jovens adultos saem do seu meio de residência, rural ou urbano, para ingressarem no Ensino Superior, dirigindo-se a outras cidades. Os estudantes nesta condição, para além dos desafios já mencionados, enfrentam desafios adicionais, como manter o contacto com velhos amigos e familiares, criar outras redes de suporte dentro da instituição e/ou cidade que se encontram nessa fase e, ao mesmo tempo, desenvolver hábitos de aprendizagem que se adequem ao novo ambiente académico (Parker et al., 2004), esperando-se que haja um papel ativo a nível social e institucional. Este processo de ajustamento à nova realidade envolve uma separação gradual dos pais, seja esta física ou emocional, formação de novos vínculos e exigências psicológicas e sociais que exigem resiliência e autossuficiência (Cruz, 2008; Shahr et al., 2005).

Aos estudantes que saem das suas residências familiares e das suas terras natais para prosseguirem os estudos universitários, mudando, não só de cidade como de casa, atribui-se o nome, em Portugal, de estudantes deslocados. Estes estudantes podem experienciar sentimentos persistentes de saudade de casa, podendo ser considerado um preditor negativo na vida dos estudantes, uma vez que, não só prejudica a concentração e o desempenho académico (Sun et al., 2016), como está ligado a uma possível dependência familiar.

Segundo Lahelma e Gordon (2003), a saída de casa é uma das principais transições da idade adulta, contudo, pode ser vivida com receio. O afastamento físico da família pode provocar consequências negativas aos estudantes, como o isolamento social e dificuldades de adaptação, proporcionando um aumento da ansiedade e *stress*, como sugere o estudo de Costa e Leal (2008). A necessidade de desenvolver novas redes de apoio social é um fator fundamental na adaptação académica. Indivíduos com ansiedade social tendem a apresentar dificuldades em estabelecer esses laços, o que pode intensificar sentimentos de saudade da sua vida anterior, dificultando ainda mais a adaptação ao novo ambiente universitário (Parker et al., 2004).

Apesar da ausência de supervisão parental ou de outro adulto importante poder favorecer o desenvolvimento de uma maior autonomia, esta também pode expor os jovens a situações de maior vulnerabilidade e desconforto emocional (Santos & Almeida, 2001). A distância da família e dos amigos exige um esforço acrescido para lidar com múltiplas situações, tais como a gestão económica, a organização da vida doméstica, a adaptação a novos métodos de estudo e a criação de redes de suporte social no contexto académico (Almeida & Cruz, 2010; Araújo et al., 2016).

Já no que diz respeito à outra face da moeda, os estudantes que permanecem em casa tendem a revelar uma maior capacidade emocional, otimismo e estabilidade afetiva, fatores que contribuem para um desempenho acadêmico positivo e para uma adaptação universitária mais equilibrada (Almeida, 2007). Ainda assim, de acordo com Rebelo e Lopes (2001), a distância da família pode, paradoxalmente, fortalecer os laços familiares, uma vez que os estudantes deslocados relatam níveis mais satisfatórios de relacionamento familiar do que os que permanecem em casa, sugerindo que uma relação familiar positiva pode ser um bom preditor na adaptação a esta nova realidade acadêmica.

A condição de ser estudante deslocado ou não deslocado introduz, assim, diferenças relevantes na forma como se vivencia a entrada no Ensino Superior. Enquanto os não deslocados parecem beneficiar de maior estabilidade e suporte, os deslocados enfrentam uma adaptação mais exigente, que pode associar-se a níveis mais baixos de bem-estar, mas que, simultaneamente, potencia o desenvolvimento de competências de autonomia e de criação de novas redes sociais. Desta forma, os fatores supramencionados visam compreender os processos e desafios que moldam e influenciam o bem-estar dos estudantes universitários.

1.2. Bem-estar nos estudantes universitários

De acordo com Diener e Ryan (2009), o bem-estar subjetivo refere-se à forma como as pessoas avaliam as suas próprias vidas, medindo conceitos como a felicidade, satisfação, estado de espírito e afetos. Este conceito abrange tanto componentes emocionais, como o afeto positivo e negativo, como cognitivos, relacionados com uma avaliação racional da vida e do estado mental em que se encontram (Diener & Ryan, 2009; Diener et al., 2009).

Ao longo das diferentes fases da vida e do desenvolvimento humano, o bem-estar pode sofrer alterações consoante os diversos desafios. As dificuldades sentidas durante os anos universitários refletem-se, muitas vezes, na saúde psicológica dos estudantes. Durante esta etapa, os desafios pessoais, académicos e sociais dos jovens adultos podem gerar desconforto emocional, mal-estar psicológico e dificuldades na manutenção de um bem-estar equilibrado (Burris et al., 2009; Pereira, 1999).

Jordyn e Byrd (2003) identificaram uma associação entre os desafios de adaptação à nova realidade e os níveis de desenvolvimento da identidade dos estudantes universitários, surgindo estes como fatores negativos para o bem-estar dos mesmos. De forma complementar, a

literatura recente evidencia que os estudantes universitários deslocados tendem a apresentar maiores níveis de sofrimento psicológico, resultantes da separação física da família e dos amigos e da nova gestão económica, habitacional e académica. Estes fatores podem contribuir para um desenvolvimento de sintomas de ansiedade, depressão e solidão, influenciando negativamente o bem-estar e desempenho académico (Mofatteh, 2020). Neste sentido, estas dificuldades são frequentemente enfrentadas sem a presença de uma supervisão parental direta, o que pode intensificar o mal-estar psicológico (Tochkov et al., 2010). Adicionalmente, problemas antecedentes à entrada na universidade, como questões emocionais ou familiares não resolvidas, podem ser fatores que intensificam este impacto (Tochkov et al., 2010).

Desta forma, esta nova etapa dos estudantes implica uma reorganização de aspetos fundamentais da identidade e do apoio emocional e exige a superação de obstáculos que vão além das preocupações académicas, como o contexto cultural e o desenvolvimento pessoal. Contudo, estas exigências podem potenciar tanto o desenvolvimento psicossocial como a vulnerabilidade, dependendo das competências individuais e das estratégias e apoios interpessoais que os estudantes dispõem (Cruz & Lopes, 2024).

O bem-estar psicológico dos estudantes universitários não depende apenas das dificuldades emocionais que experienciam, mas também do equilíbrio entre diversos fatores pessoais, académicos, sociais e contextuais. Estudos recentes indicam que dimensões como a autoaceitação, o propósito e/ou sentido de vida e as relações interpessoais positivas são fatores fundamentais para o bem-estar dos estudantes universitários, contudo, estas podem ser desafiadas durante o percurso académico, especialmente em contextos de *stress* académico e mudanças significativas de vida (Chaudhry et al., 2024; González et al., 2020). As exigências associadas ao estilo de ensino (Misra & Castillo, 2004), o nível de suporte social disponível (Karaman et al., 2019; Stroebe et al., 2015), características individuais, assim como as estratégias de *coping* (Mahmoud et al., 2012), influenciam significativamente o modo como cada estudante vivencia esta etapa. Para além disso, fatores contextuais, como dificuldades financeiras ou diferenças entre a cidade de estudo e o local de origem, podem potenciar mal-estar psicológico (Zhou & Todman, 2009).

Assim, o bem-estar psicológico nesta fase da vida resulta da interação entre múltiplos domínios, os quais podem funcionar simultaneamente como recursos ou como potenciais riscos para o bem-estar dos estudantes.

1.3. Suporte Social nos estudantes universitários

O suporte social é entendido como a percepção de apoio emocional, valorização pessoal e integração numa rede de relações significativas, sendo considerado um recurso na promoção de saúde mental e para o bem-estar (Drageset, 2021). Pode surgir de várias fontes, como companheiros afetivos, familiares, pares, colegas de trabalho, grupos sociais e, inclusive, de animais de estimação (Allen, et al., 2002).

Segundo Taylor (2011), as taxonomias do suporte social são, geralmente, classificadas através de três tipos de suporte: informativo, que engloba toda a ajuda e informação disponível para lidar com situações *stressantes*, identificando recursos e estratégias; instrumental, onde existe uma ajuda específica, como questões financeiras, um serviço ou bens, como, por exemplo, levar alguém até ao hospital; e emocional, a dimensão correspondente à empatia e à valorização pessoal.

No contexto académico, diversos estudos têm salientado a importância da qualidade de integração académica e social no ajustamento dos estudantes ao Ensino Superior. A integração académica envolve uma adaptação às exigências curriculares e participação ativa na aprendizagem, enquanto a interação social corresponde às relações interpessoais estabelecidas, seja com colegas ou docentes, e à participação em atividades extracurriculares. De acordo com Lakhal et al., (2020), a atitude dos docentes e instituição e aquilo que a mesma tem para oferecer aos alunos, isto é, atividades educativas, órgãos e projetos extracurriculares, são elementos fundamentais para uma melhor integração académica e social.

Assim, as instituições de Ensino Superior não devem focar-se exclusivamente no desempenho académico dos estudantes, mas devem adotar uma visão global, reconhecendo-os como indivíduos em transição e sujeitos a mudanças em diferentes áreas da vida. Para estes, os recursos sociais são essenciais num processo positivo de adaptação. Por outras palavras, torna-se essencial equilibrar os desafios inerentes ao contexto universitário com os recursos que cada universidade tem para oferecer a todos os alunos (Seco et al., 2005).

Para além disso, o apoio social das relações interpessoais é um elemento crucial para o bem-estar dos estudantes (Antunes & Fontaine, 1986, citado em Cruz, 2008). O apoio familiar destaca-se como uma dimensão particularmente forte e com influência direta nos estudantes, enquanto o apoio dos pares, embora mais situacional, revela-se importante em contextos de mudança, como a entrada no Ensino Superior ou a deslocação para uma nova cidade para estudar (Tinajero et al., 2020).

Desta forma, a família e o grupo de amigos desempenham um papel importante nesse momento de transição, sendo algo fundamental para a promoção da saúde, redução do isolamento, aumento da autoestima e na forma como lidam com as exigências universitárias (Cruz, 2008; Hassan et al., 2023).

Para os jovens adultos, os amigos são uma fonte essencial de apoio social, especialmente em contextos com adversidades e *stress*. As amizades e o suporte emocional proporcionado pelas mesmas têm um impacto significativo no bem-estar durante esta fase da vida (Scardera et al., 2020). Para além disso, o corpo docente desempenha uma forte função no alívio do *stress* académico, no fortalecimento da autoeficácia dos estudantes e impacta positivamente na sua motivação (Trigueros et al., 2020). Complementarmente, estudos recentes indicam que a pertença em grupos sociais é um fator importante para o bem-estar psicológico. Por exemplo, a quantidade de grupos aos quais os indivíduos pertencem (Cruwys et al., 2013; Iyer et al., 2009) está positivamente relacionado com níveis mais elevados de bem-estar.

Por conseguinte, estudantes que vivenciam maior integração académica e social tendem a apresentar um desenvolvimento intelectual e pessoal mais positivo, em comparação com aqueles que enfrentam dificuldades na adaptação à universidade (Pascarella & Terenzini, 2005). O suporte social surge, assim, como um preditor essencial do bem-estar em estudantes universitários. Por outro lado, a sua ausência está associada a maiores níveis de ansiedade e mal-estar psicológico, constituindo-se como um dos principais desafios adicionais enfrentados pelos estudantes deslocados (Rebelo & Lopes, 2001).

1.4. O conceito de Autonomia-Conectada

O conceito de autonomia é muito abrangente, abordado em diversas teorias, e bastante antigo. Em Psicologia, de acordo com vários autores, a autonomia está associada à independência e autoconsciência do indivíduo (Erikson, 1980; Ryan & Deci, 2000).

Na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1980), a autonomia surge no segundo estágio de desenvolvimento, “Autonomia vs. Dúvida e Vergonha”. Crucial para a construção da confiança na própria capacidade de agir de forma independente, a criança desenvolve a sua autonomia através do controlo muscular e esfinteriano. Para além disso, aprende uma série de coordenações próprias, como a linguagem e a capacidade dizer “não”. Contudo, se a criança for criticada, desenvolve, contrariamente à autonomia, um sentimento de vergonha e dúvida, isto é, mais dependência.

Já as teorias de Mahler et al. (1975) e Ryan e Deci (2000) explicam um processo independente e mais individual. Segundo Mahler et al. (1975), a autonomia é considerada a última etapa de um processo de separação e individualização, fundamental e estrutural. Numa primeira parte, a separação diz respeito à diferenciação da criança da figura materna, levando-nos à individualização, segunda fase, a evolução da autonomia psíquica, onde a criança assume as suas características individuais. Ryan e Deci (2000), na teoria da Autodeterminação, afirmam que a autonomia não significa necessariamente isolamento, mas sim a capacidade de tomar decisões alinhadas com valores pessoais, pela vontade própria.

No entanto, estes conceitos de autonomia apenas consideram a condição individual do ser humano, as escolhas pessoais, a capacidade de pensar e agir independentemente do outro, negligenciando as relações com os outros, algo fundamental em fases importantes ao longo da vida, como é o caso do período universitário.

Face a esta questão, é com Bekker (1993) que emerge um novo conceito de autonomia, a autonomia-conectada, um construto que se rege pela capacidade de ser autónomo e, ao mesmo tempo, de criar e estabelecer relações íntimas duradouras, uma condição psicológica que advém do processo de individualização e separação. A base deste conceito corresponde a uma junção feminista, a teoria da relação de objetos, e a teoria de vinculação. A autora vai ainda mais além ao considerar influências culturais e de género, mostrando como a autonomia-conectada representa um conjunto de características fundamentais em contextos de interação social e na gestão e superação de desafios psicológicos, não podendo ser entendido como um conceito isolado, mas si em constante interação com os contextos sociais e relacionais em que o indivíduo está inserido (Bekker & Belt, 2006; Moleiro et al., 2017; Triandis & Suh, 2002).

Desta forma, a autonomia-conectada é operacionalizada em três dimensões: autoconsciência, que diz respeito à consciencialização das suas próprias opiniões, desejos e necessidades; sensibilidade para os outros, a sensibilidade e cuidado face às opiniões, desejos e necessidades dos outros, e a empatia e necessidade de intimidade com o outro; capacidade de gerir novas situações, englobando o sentimento de conforto, ou não, ou de segurança, ou falta dela, que as pessoas sentem perante situações novas e dependência das estruturas familiares (Bekker & Van Assen, 2006). De facto, a literatura revela que níveis mais elevados de autonomia-conectada, isto é, uma maior capacidade de equilibrar a individualização com a necessidade relacional e social, indicam melhor ajustamento psicológico, maior satisfação relacional e maior resiliência em situações de mudança (Wismeijer et al., 2014).

Assim, a autonomia-conectada fornece uma perspetiva mais completa do desenvolvimento humano (Bekker & Belt, 2006), tornando-se particularmente pertinente no contexto universitário, uma fase em que os estudantes enfrentam várias exigências de independência social e académica e, simultaneamente, experienciam a necessidade de construir redes de apoio duradouras e fortes. Tal pertinência ainda se torna mais evidente no caso de estudantes universitários deslocados, que enfrentam os desafios adicionais da distância familiar e adaptação a novos ambientes, componente abordada na autonomia-conectada (capacidade de gerir novas situações), em contraste com os estudantes não deslocados, onde os vínculos familiares sugerem ser mais estáveis. Em suma, o estudo da autonomia-conectada no contexto académico pode permitir compreender melhor como o processo de independência, muitas das vezes imposta pela condição de estudante universitário, e a necessidade de ligação aos pares podem estar articulados com o bem-estar destes jovens adultos.

1.5. Definição do problema de investigação e objetivos do presente estudo

Em resumo, durante o período universitário, os jovens adultos, situados entre os 18 e 25 anos, experienciam diversas mudanças e desafios que podem impactar significativamente a sua saúde física e psicológica. Deste modo, o bem-estar subjetivo sentido pelos estudantes universitários pode sofrer diversas alterações associado a vários fatores, como os laços familiares, o tipo de relação entre familiares, a qualidade das relações entre colegas e a vontade e necessidade de manter os laços que tinham até à data, o sentimento de pertença grupal dentro da própria instituição e os recursos e oportunidades que esta proporciona (Bewick et al., 2010).

No contexto português, muitos dos estudantes deslocam-se do seu local de residência para ingressar o Ensino Superior. Para além dos desafios conhecidos nesta fase intitulada de Idade Jovem Adulta por Erikson (1974), os estudantes deslocados enfrentam obstáculos acrescidos pela mudança de cidade, de contexto social e de rotina, pelo que se encontram expostos a uma diminuição dos níveis de bem-estar psicológico (Mofatteh, 2020). Adicionalmente, este grupo de estudantes tem a necessidade de procurar maior suporte social, seja este interpessoal e/ou institucional, sendo algo fundamental em contextos de mudança e novos ambientes (Tinajero et al., 2020), uma vez que a ideia de que se pode contar com apoio emocional, instrumental ou informativo de familiares, amigos, pares ou instituições é um recurso imprescindível na vida académica. Assim, os alunos deslocados indicam um menor sentimento de suporte social, psicológico e material, devido às dificuldades sentidas neste período, tanto a nível pessoal como

institucional (Seco et al., 2005), potenciando maiores níveis de *stress* e ansiedade e, consequentemente, menores níveis de bem-estar.

Apesar da exigência de uma maior autonomia, subentendida e imposta pelo contexto universitário, os estudantes sentem a necessidade de estabelecer novos laços afetivos, fortalecer essas mesmas redes de suporte e, ao mesmo tempo, de conciliar as que já tinha, para que seja possível experienciando uma gestão emocional mais complexa, seja a nível pessoal como social. Por esse motivo, e tal como a própria literatura indica, ao surgir a necessidade de criar uma visão diferente de autonomia, a autonomia-conectada apresenta-se como um conceito bastante relevante, ao explicar que a necessidade da independência conjuga com necessidade de desenvolver e fomentar relações interpessoais. Adicionalmente, as dimensões da autonomia-conectada apresentam-se como fundamentais no estudo acerca dos estudantes universitários deslocados ou não deslocados, uma vez que aborda características presentes nesta população no período universitário: A capacidade de gerir novas situações e a autoconsciência são fatores centrais na entrada para o Ensino Superior, onde o ambiente e as exigências são diferentes do experienciado até então. Já a sensibilidade para os outros é a ponte entre essa independência inerente a esta fase e a necessidade relacional, seja entre familiares ou pares.

Deste modo, é importante perceber se o bem-estar nos estudantes universitários deslocados e não deslocados está positivamente associado à autonomia-conectada e às suas dimensões, uma vez que, de acordo com Bekker e Belt (2006), baixos níveis de autonomia-conectada podem ser fatores de risco para a saúde mental. De acordo com Ryan e Deci (2000), alunos com maiores níveis de autonomia e relações sociais significativas apresentam maiores níveis de bem-estar em cenários educacionais. Desta forma, face às três dimensões da autonomia-conectada, e tendo em conta as novas experiências e mudanças dos estudantes universitários e às problemáticas descritas na literatura, é fundamental aplicar este construto à população universitária portuguesa interligando-o com o bem-estar. O estudo desta interação permite perceber em que medida os diferentes níveis destas características contribuem para o bem-estar dos estudantes.

Por sua vez, o suporte social está associado de forma positiva ao bem-estar subjetivo (Acoba, 2024), dado que o suporte social é considerado um fator crucial na promoção de bem-estar emocional e mental. Para além disso, o suporte social está associado diretamente ao ambiente académico e às experiências que o mesmo acarreta consigo (Awang et al., 2014). Neste sentido, é fundamental perceber, atualmente, e tendo em conta a literatura portuguesa acerca do tema não tão recente, se o suporte social corresponde a uma mais-valia, no que toca

aos estudantes deslocados portugueses. No contexto universitário é particularmente relevante abordar a relação entre o suporte social e o bem-estar, uma vez que estes estudantes estão frente a um ambiente social completamente novo e marcado por menor supervisão adulta que é frequentemente marcado por solidão e isolamento (Buote et al., 2007) e, consequentemente, proporciona menores níveis de bem-estar. Por outro lado, segundo Kunst et al., (2021), o suporte social pode beneficiar indivíduos com diferentes níveis de autonomia-conectada, sendo fundamental aprofundar esta ideia, algo que não tinha sido outrora trabalhado. Assim, é essencial estudar a interação entre a autonomia-conectada, suporte social e bem-estar na população universitária portuguesa, contribuindo com diferentes associações para o conhecimento científico entre os conceitos.

Neste sentido, o objetivo desta investigação foi perceber se existiam diferenças no bem-estar subjetivo nos dois tipos de estudantes: os deslocados e os não deslocados. Ainda, procurou-se investigar de que forma as dimensões da autonomia-conectada se associavam ao bem-estar, bem como explorar se a condição de estudante, deslocado e não deslocado, moderava esta relação. Para além disso, pretendeu-se compreender o papel do suporte social enquanto possível mediador entre as categorias da autonomia-conectada e o bem-estar subjetivo. Para tal, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: O nível de Bem-estar é diferente entre estudantes universitários, particularmente em estudantes deslocados e não deslocados, sendo superior nos não deslocados.

H2: As dimensões da Autonomia-Conectada estão positivamente associadas ao Bem-estar dos estudantes universitários.

H3: Os níveis das dimensões da Autonomia-conectada estão relacionados com o Bem-estar dos estudantes universitários e esta relação pode ser moderada pela condição de estudante, ser ou não estudante deslocado.

H4: O Suporte Social medeia a relação das dimensões da Autonomia-conectada e do Bem-estar.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

O presente estudo contou com a colaboração de 103 participantes, todos eles de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 18 e 54 anos ($M=22.9$; $DP=4.7$), sendo a amostra era composta maioritariamente por pessoas do género feminino (80.6%), tal como é apresentado na Tabela 2.1.

No que diz respeito à área de estudo dos estudantes, 45.6% frequentavam cursos na área das Ciências Sociais, Educação e Serviços, 34.0% correspondiam a estudos na área das Ciências Naturais, Vida, Saúde e Ambiente, 7.8% em Artes, Humanidades e Comunicação, 5.8% em Ciências Empresariais e Jurídicas, 4.9% em Ciências Exatas, Tecnologia e Engenharia e 1.9% dos estudantes indicaram que se inseriam noutra área. Por sua vez, o presente ano letivo em que os participantes se encontravam a estudar correspondia, na sua maioria, a um segundo ciclo de estudos universitário: 26.2% correspondiam ao primeiro ano do mestrado, 37.9% ao segundo ano do mestrado e 1.0% a uma pós-graduação. Os restantes estudantes frequentavam a licenciatura: 6.8% inseriam-se no primeiro ano, 9.7% no segundo ano e 18.4% no terceiro ano.

Para além disso, os inquiridos eram estudantes universitários, deslocados ou não deslocados, pelo que mais de metade da amostra, 61.2%, correspondia a estudantes deslocados ($n=63$), sendo que os não deslocados correspondem aos restantes 38.8% da amostra. No que diz respeito ao primeiro grupo de estudantes, os estudantes deslocados, encontravam-se deslocados da sua residência para estudarem, em média, há 34 meses ($DP=17.6$), sendo que o período em que já se encontravam fora do seu local de residência para estudar, entre os inquiridos deslocados, variou entre 4 e 72 meses.

Por sua vez, no que diz respeito ao distrito de origem dos estudantes, 31.1% pertencia ao distrito de Portalegre, 24.3% a Lisboa, 17.5% a Setúbal e 24.3% dos estudantes pertenciam a outros distritos, nomeadamente Beja, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Madeira, Santarém e Viseu. Já no que toca ao distrito em que se encontravam a estudar, 73.8% estudavam no distrito de Lisboa, 7.8% estudavam em Castelo Branco e, também, 7.8% em Coimbra, 4.9% em Setúbal e os restantes 5.7% estudavam noutros distritos, tais como Aveiro, Évora, Faro e Portalegre.

Por fim, no que toca ao tipo de habitação onde os estudantes residiam no período letivo, 48.5% dos estudantes vivia com familiares, 25.2% com amigos, 23.3% com desconhecidos e 2.9% viviam numa residência universitária.

Tabela 2.1

Características Sociodemográficas da Amostra

	Estudantes		Estudantes Não		Total	
	Deslocados		Deslocados			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género						
Feminino	50	76.9	33	86.8	83	80.6
Masculino	13	20.0	5	13.2	18	17.5
Não binário/Género diverso	2	31.1	0	0.0	2	1.9
Área de Estudo						
Arte e Comunicação	7	10.8	1	2.6	8	7.8
Ciências Sociais e Educação	25	38.5	22	57.9	47	45.6
Ciências Empresariais e Jurídicas	4	6.2	2	5.3	6	5.8
Ciências Exatas e Tecnologia	4	6.2	1	2.6	5	4.9
Ciências Naturais	23	35.4	12	31.6	35	34.0
Outro	2	3.1	0	0.0	2	1.9
Zona de origem						
Centro	14	21.6	0	0.0	14	13.6
Lisboa	8	12.3	35	92.1	43	41.7
Madeira	3	4.6	0	0.0	3	2.9
Alentejo	37	56.9	3	7.9	40	38.8
Algarve	3	4.6	0	0.0	3	3.0

Zona de estudo							
Centro		18	27.7	0	0.0	18	17.5
Lisboa		44	67.7	37	97.4	81	78.6
Alentejo		2	3.0	1	2.6	3	2.9
Algarve		1	1.5	0	0.0	1	1.0
Ano Letivo atual							
1º	ano	3	4.6	4	10.5	7	6.8
Licenciatura							
2º	ano	5	7.7	5	13.2	10	9.7
Licenciatura							
3º	ano	14	21.5	5	13.2	19	18.4
Licenciatura							
1º	ano	16	24.6	11	28.9	27	26.2
Mestrado							
2º	ano	26	40.0	13	34.2	39	37.9
Mestrado							
Pós-Graduação		1	1.5	0	0.0	1	1.0
Meses de							
Deslocamento							
Até 24 meses		16	15.6			16	15.6
Mais de 24		49	84.4			49	84.4
meses							
Habitação							
Residência		3	4.6	0	0.0	3	2.9
Universitária							
Com		12	18.5	38	100.0	50	48.5
Famíliares							
Com Amigos		26	40.0	0	0.0	26	25.5
Com		24	36.9	0	0.0	24	23.3
desconhecidos							
Idade		Min	Max	M	DP		
		18	54	22.88	4.71		

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico era composto por nove questões, com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes. Os itens incluíam: idade, género, área de estudo, ano de escolaridade atualmente frequentado, local de origem, cidade onde se encontravam a estudar, com quem residiam, há quanto tempo eram estudantes deslocados (quando aplicável) e nacionalidade.

2.2.2. Bem-estar (ÉMMBEP)

A *Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique* (ÉMMBEP; Massé et al., 1998) que, na versão portuguesa, intitula-se “Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico” (EMMBEP), é uma escala tipo *likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “nunca” e 5 a “quase sempre”. Esta escala é constituída por um total de 25 itens e encontra-se dividida em seis subescalas: autoestima (4 itens), equilíbrio (4 itens), envolvimento social (4 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (4 itens) e felicidade (5 itens). Quanto mais elevado for o total obtido ao somar as pontuações de todos os itens, maior será o bem-estar psicológico percebido.

Os estudos psicométricos efetuados na versão original (Massé et al., 1998) revelaram níveis adequados de consistência interna para a nota global ($\alpha = 0.93$), e para as seis subescalas consideradas, com valores de alfa de Cronbach entre 0.71 (subescala de envolvimento social) e 0.85 (subescala de felicidade). Já no estudo realizado por Monteiro et al. (2012), demonstraram-se boas propriedades psicométricas e uma estrutura e propriedades idênticas às da versão original, dado que os valores do alfa de Cronbach variam entre 0.67 (envolvimento pessoal) e 0.89 (felicidade). No nosso estudo, a escala apresentou uma excelente consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0.94, para o índice total de bem-estar, medida utilizada na análise deste estudo.

Para além das boas qualidades psicométricas, a versão portuguesa desta escala foi traduzida e adaptada para a população universitária portuguesa (Monteiro et al., 2012), pelo que, nesta investigação, é algo relevante.

2.2.3. Autonomia-Conectada (ACS-30)

A Escala de Autonomia-Conectada de Bekker e Van Assen (2006) foi traduzida e adaptada à população portuguesa por Moleiro, Ratinho e Bernardes (2017), sendo uma escala tipo likert, de 1 (discordo) a 5 (concordo). Esta escala contém 30 itens, divididos em três subescalas: 17 itens sobre “sensibilidade para os outros” (SO), 7 itens sobre “autoconsciência” (AC) e 6 itens sobre “capacidade para gerir novas situações” (CNS). A consistência interna do total da autonomia-conectada tanto no estudo original como na presente investigação revelou ser baixa, consistente com uma estrutura multifatorial do construto, pelo que se consideraram para análise as respetivas subescalas.

A *autoconsciência* corresponde à consciencialização das suas próprias opiniões, desejos e necessidades, assim como a capacidade que se tem para expressá-las durante interações sociais (Bekker & van Assen, 2006). A título de exemplo, um dos itens desta subescala é “Tenho opiniões fortes sobre a maioria dos assuntos”. No estudo original desta escala, a subescala de Autoconsciência apresentou um alfa de Cronbach de 0.81, um valor satisfatório de consistência interna.

A *sensibilidade para os outros* engloba a sensibilidade e cuidado perante as opiniões, desejos e necessidades dos outros, a empatia e a capacidade e, ao mesmo tempo, necessidade de intimidade e separação (Bekker & van Assen, 2006), visível, por exemplo, no item “Não suporto que as outras pessoas estejam zangadas comigo”. O alfa de Cronbach desta subescala foi de 0.83 no estudo piloto.

Na terceira e última subescala, *capacidade para gerir novas situações*, o alfa de Cronbach no estudo inicial apresentou uma consistência interna de 0.82 (Bekker & van Assen, 2006). Esta subescala reflete o desconforto, ou não, e a segurança, ou falta dela, que as pessoas sentem face a novas situações e à dependência nas estruturas familiares (Bekker & van Assen, 2006). Um exemplo de item que demonstra esta subescala é “Sinto-me rapidamente à vontade em novas situações”.

Para a análise estatística das respostas ao instrumento, foi necessário proceder à inversão de alguns itens, uma vez que esses itens se encontravam escritos de forma inversa ao sentido dos pontos da escala. Posto isto, no nosso estudo, o alfa de Cronbach da subescala *sensibilidade para os outros* apresentou uma boa consistência interna, 0.85, e as subescalas *capacidade para gerir novas situações* e *autoconsciência* apresentaram uma consistência interna satisfatória de

0.74 e 0.75, respetivamente, revelando ser uma escala com boas consistências internas e de boas qualidades psicométricas para a investigação.

2.2.4. Suporte Social (MSPSS)

Recentemente, o suporte social tem vindo a ser alvo de interesse de estudo, nomeadamente através da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS). Originalmente esta escala foi desenvolvida por estudantes universitários (Zimet et al., 1988) e mais tarde foi validada em diversas amostras e populações diferentes, tal como o caso português. Este instrumento é utilizado para a perceção de suporte social de três fontes específicas (família, amigos e outros significativos) e é simples de utilizar, ideal quando o tempo é limitado e o número de medidas administradas em simultâneo é elevado, pelo que fez sentido para a presente investigação.

A MSPSS apresenta uma escala com consistência interna, validade fatorial e validade de construto adequadas (Zimet et al., 1988). No estudo de validação da versão original, o instrumento possuía um alfa de Cronbach de 0.88, a análise fatorial mostrou uma solução com três fatores moderadamente correlacionados e, na estabilidade temporal, no teste-reteste obteve um valor de r de Pearson de 0.85. A escala de resposta é tipo *likert* de 7 pontos, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente”.

Esta escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa, podendo, assim, avaliar as suas qualidades psicométricas (Carvalho et al., 2011). Apresentou uma boa consistência interna, entre 0.85 e 0.95, considerando os três fatores, os três grupos e ambos os géneros, face ao estudo realizado para a avaliação da escala. Por sua vez, apresentou uma adequada validade de construto e a estabilidade teste-reteste no grupo de estudantes e população geral apresentou valores entre 0.40 e 0.91. Os alfas de Cronbach no reteste oscilaram entre 0.87 e 0.95. A presente versão da MSPSS mostrou ter qualidades psicométricas adequadas para ser utilizada em sujeitos da população geral, bem como em populações com psicopatologia depressiva, e em estudantes.

Deste modo, o suporte social percebido foi avaliado através do instrumento *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) (Zimet et al., 1988), uma escala constituída por 12 itens referentes a diferentes fontes de suporte social informal, isto é, a família,

amigos e outras pessoas importantes. Na presente investigação, a escala apresentou uma excelente consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0.91.

2.3. Procedimento

Após o parecer positivo ao projeto apresentado à Comissão de Ética do ISCTE em Psicologia (50/2025), a recolha de dados iniciou-se no mês de março de 2025 até maio de 2025. Para tal, foi desenvolvido um questionário online através da plataforma *Qualtrics*, de resposta individual e voluntária, permitindo que os participantes respondessem de total livre vontade.

O questionário iniciou-se com informações relevantes para o seu preenchimento, incluindo esclarecimentos acerca do tema do estudo e contactos disponíveis para qualquer questão e dúvida. Para além disso, foi dada a opção aos participantes de desistir a qualquer momento, garantindo-se a anonimato das suas respostas. Por fim, este estudo não teve qualquer tipo de recompensa. Todas estas indicações foram apresentadas aos inquiridos tanto no consentimento informado, no início do questionário, como no *debriefing*, incluindo contactos de apoio psicológico.

Desta forma, o questionário foi constituído pelas seguintes secções: consentimento informado; questionário sociodemográfico; Escala de Autonomia-Conectada (ACS-30); Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP); Escala de Suporte Social Percebido (MSPSS); e *debriefing*. Os instrumentos ACS-30, EMMBEP e MSPSS foram dispostos no questionário em ordem aleatória para prevenir que a ordem de apresentação das escalas influenciasse os resultados obtidos. A duração média do preenchimento do questionário foi de cerca de 10 minutos. A divulgação do questionário ocorreu em plataformas online, através de redes sociais, como o *Instagram* e o *Whatsapp*, contando também com a colaboração de familiares e colegas na sua divulgação, para maximizar o número de respostas.

A análise estatística dos resultados obtidos foi realizada através do software *Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS)*. Durante uma primeira análise dos dados, estabeleceu-se que um dos critérios de inclusão seria ter preenchido a 100% do inquérito disponibilizado, onde de um conjunto inicial de 219 participantes, 116 foram excluídos. Foi calculada a consistência interna dos três instrumentos, a Escala de Autonomia-Conectada, a Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico e a Escala de Suporte Social Percebido, bem como as correlações das escalas no seu todo e nos seus itens. Seguiu-se, então, a análise descritiva das

respostas ao questionário, através do cálculo das médias e desvio-padrão, e foram efetuadas análises de comparação de resultados entre os estudantes deslocados e não deslocados. Finalmente, foi efetuada análise multivariada para o teste das hipóteses do estudo.

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1. Análise descritiva das variáveis em estudo

Antes da análise de hipóteses, foram calculadas as estatísticas descritivas das variáveis principais do estudo, incluindo os valores mínimo e máximo, média e desvio padrão (Tabela 3.2).

Tendo sido avaliada numa escala tipo *likert* de 1 a 5, a variável autonomia-conectada apresentou uma média de 3.38 ($DP = 0.29$), com valores entre 2.67 e 4.17. Contudo, para a presente análise foram consideradas as subescalas como indicadores, tal como mencionado anteriormente. Relativamente às três dimensões da autonomia-conectada, a sensibilidade para os outros (SO) apresentou uma média de 3.55 ($DP = 0.60$), com os valores a situarem-se entre 1.59 e 4.88; a capacidade de gerir novas situações (CNS) registou uma média de 3.09 ($DP = 0.79$), com uma amplitude entre 1.00 e 5.00; a autoconsciência (AC) apresentou uma média de 3.22 ($DP = 0.70$), com valores entre 1.71 e 4.71.

A média do suporte social foi de 5.95 ($DP = 0.85$), com os valores a variarem entre 3.33 e 7.00, sugerindo níveis elevados de suporte social, uma vez que estes valores se enquadravam numa escala tipo *likert* de 1 a 7. Por fim, o bem-estar dos participantes, sendo avaliado numa escala de 1 a 5, apresentou uma média de 3.59 ($DP = 0.56$), com valores compreendidos entre 2.20 e 4.80, indicando níveis também eles tendencialmente positivos nesta dimensão.

Tabela 3.2

Análise Descritiva da Autonomia-Conectada e dimensões, Bem-estar e Suporte Social

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autonomia-Conectada ^a	2.67	4.17	3.38	0.29
SO	1.59	4.88	3.55	0.60
CNS	1.00	5.00	3.09	0.79
AC	1.71	4.71	3.22	0.70

Suporte Social ^b	3.33	7.00	5.95	0.85
Bem-estar ^a	2.20	4.80	3.59	0.56

Nota. N=103. Escalas tipo likert 1-5^a, 1-7^b

3.2. Análise das Hipóteses em estudo

Para testar se existiam diferenças significativas ao nível do bem-estar entre estudantes universitários, deslocados e não deslocados, foi realizado um teste t para amostras independentes. Os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, $t(101) = 0.57$, $p = .70$, indicando que o nível de bem-estar reportado pelos estudantes deslocados ($M = 3.61$, $DP = 0.58$) não diferiu significativamente do dos estudantes não deslocados ($M = 3.56$, $DP = 0.54$). O tamanho do efeito foi pequeno ($d = 0.06$), sugerindo que não existem diferenças significativas. Assim, a Hipótese 1 não foi confirmada, uma vez que os dados do estudo não sustentam a ideia de que os estudantes não deslocados apresentam um nível de bem-estar superior ao dos estudantes deslocados.

De forma a averiguar se a autonomia-conectada estaria positivamente associada ao bem-estar dos estudantes universitários, foi realizada uma análise de correlações de Pearson entre o bem-estar e a autonomia-conectada, assim como as suas respetivas dimensões [sensibilidade para os outros (SO), capacidade para gerir novas situações (CNS) e autoconsciência (AC)], visível na Tabela 3.3. Deste modo, os resultados indicaram que a relação entre o total da autonomia-conectada e o bem-estar não foi significativa ($r = .02$, $p = .873$), pelo que foi necessário observar e considerar as correlações entre as subescalas da autonomia-conectada e o bem-estar, onde surgiram resultados distintos.

No que diz respeito à dimensão sensibilidade para os outros, esta apresentou uma correlação negativa e significativa com o bem-estar ($r = -0.43$, $p < .01$). Para além disso, verificaram-se correlações positivas e significativa entre a capacidade para gerir novas situações e o bem-estar ($r = .43$, $p < .01$) e a autoconsciência e o bem-estar ($r = 0.49$, $p < .01$).

Estes resultados revelaram que, embora o total da autonomia-conectada não apresentasse uma relação significativa com o bem-estar, as categorias da mesma manifestaram ter resultados significativos: duas das três subescalas, capacidade para gerir novas situações e autoconsciência, encontram-se positivamente associadas ao bem-estar, enquanto a sensibilidade para os outros negativamente associada. Assim, a Hipótese 2 foi parcialmente

confirmada: duas dimensões da autonomia-conectada apresentaram relações positivas com o bem-estar, mas a terceira dimensão indicou uma associação negativa.

Tabela 3.3

Correlação entre a Autonomia-conectada e as suas dimensões, o Bem-estar e o Suporte Social dos Estudantes Universitários

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1.Sensibilidade para os outros (SO)	3.55	0.60	—	—	—	—	—	—
2.Capacidade para gerir novas situações (CNS)	3.09	0.79	-.48**	—	—	—	—	—
3.Autoconsciência (AC)	3.22	0.70	-.43**	.32**	—	—	—	—
4.Autonomia-Conectada	3.38	0.29	.66**	.17	.24*	—	—	—
5. Bem-estar	3.59	0.56	-.43**	.43**	.49**	.02	—	—
6.Suporte Social	5.95	0.85	-.10	.11	.35**	.14	.56**	—

Nota. $p < .05^*$, $p < .01$.

Para que fosse possível testar se os níveis nas categorias da autonomia-conectada (sensibilidade para os outros, capacidade para gerir novas situações e autoconsciência) estariam associadas a diferenças no bem-estar nos estudantes universitários deslocados e não deslocados, realizaram-se análises de variâncias (ANOVA), tal como é apresentado na Tabela 3.4. Cada dimensão foi dicotomizada, através da mediana, em níveis altos e baixos (p.e., níveis altos de capacidade para gerir novas situações ou níveis mais baixos de autoconsciência), e incluiu-se como fator de interação, moderador, a condição de estudante (ser ou não estudante deslocado).

Em primeiro lugar, a análise revelou um efeito principal significativo da autoconsciência sobre o bem-estar, $F(1.92) = 13.86$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.13$, indicando que os estudantes com níveis mais altos apresentaram maior bem-estar ($M = 3.88$). Por outras palavras, os estudantes com níveis altos de autoconsciência apresentaram níveis superiores de bem-estar, tanto nos

estudantes deslocados ($M = 3.86$) como nos estudantes não deslocados ($M = 3.74$), quando comparados com estudantes de níveis baixos entre estudantes deslocados ($M = 3.37$) e estudantes não deslocados ($M = 3.40$). Em contrapartida, o efeito da condição de ser estudante, deslocado ou não, não foi significativo, $F(1.92) = 0.14$, $p = 0.71$, $\eta^2p = 0.00$, nem a interação entre autoconsciência e essa condição, $F(1.92) = 0.55$, $p = 0.46$, $\eta^2p = 0.01$. A influência da autoconsciência sobre o bem-estar foi consistente independentemente da condição do estudante universitário, isto é, ser estudante deslocado ou não.

Por outro lado, na categoria capacidade para gerir novas situações, também foi observado um efeito principal significativo sobre o bem-estar, $F(1.97) = 12.77$, $p < .001$, $\eta^2p = 0.12$, onde estudantes com níveis altos apresentaram maiores níveis de bem-estar ($M = 3.52$). Deste modo, estudantes com níveis altos apresentaram maior bem-estar, tanto em estudantes deslocados ($M = 3.85$) como nos estudantes não deslocados ($M = 3.71$), quando comparados com estudantes de níveis baixos: estudantes deslocados ($M = 3.43$) e não deslocados ($M = 3.41$). Já o efeito do tipo de estudante não foi significativo, $F(1.97) = 0.69$, $p = 0.41$, $\eta^2p = 0.01$, nem a interação entre a dimensão e a condição, $F(1.97) = 0.77$, $p = 0.38$, $\eta^2p = 0.01$, indicando que a relação entre esta dimensão da autonomia-conectada e o bem-estar não dependeu do tipo de estudante.

Por fim, a sensibilidade para os outros apresentou um efeito principal significativo sobre o bem-estar, $F(1.97) = 9.42$, $p = 0.003$, $\eta^2p = 0.09$, sendo que estudantes de níveis altos de sensibilidade apresentaram, por sua vez, um maior nível de bem-estar ($M = 2.71$). Desta forma, os estudantes com níveis altos de sensibilidade apresentaram níveis mais elevados de bem-estar, tanto nos estudantes deslocados ($M = 3.37$) como nos não deslocados ($M = 3.44$) em comparação com estudantes de níveis baixos, seja estudantes deslocados ($M = 3.80$) ou não deslocados ($M = 3.72$). O efeito relativo ao tipo de estudante não se revelou significativo, $F(1.97) = 0.02$, $p = 0.88$, $\eta^2p = 0.00$, assim como a interação entre sensibilidade para os outros e condição, $F(1.97) = 0.30$, $p = 0.59$, $\eta^2p = 0.00$, sugerindo uma relação consistente entre a sensibilidade para os outros e o bem-estar.

Assim, em todas as dimensões da autonomia-conectada se verificou que níveis mais elevados estavam associados a um maior bem-estar, confirmando parcialmente a hipótese H3. No entanto, a condição de estudante (ser estudante deslocado ou não deslocado) não apresentou efeito significativo, nem moderou a relação entre qualquer dimensão da autonomia-conectada e o bem-estar. Estes resultados sugerem que, independentemente de ser estudante deslocado ou não, a autonomia-conectada teve uma relação consistente com o bem-estar nos estudantes universitários.

Tabela 3.4

Efeitos das dimensões da Autonomia-conectada e a condição de estudante deslocado ou não nos estudantes universitários face ao Bem-estar

	SS	df	MS	F	<i>p</i>	η^2 parcial
AC	3.88	1	3.88	13.86	< .001	.13
Ser deslocado ou não	0.04	1	0.04	0.14	.71	.00
Interação	0.15	1	0.15	0.55	.46	.01
Erro	25.73	92	0.28			
CNS	3.52	1	3.52	12.77	< .001	.12
Ser deslocado ou não	0.19	1	0.19	0.69	.41	.01
Interação	0.21	1	0.21	0.77	.38	.01
Erro	26.73	97	0.28			
SO	2.71	1	2.71	9.42	.00	.09
Ser deslocado ou não	0.01	1	0.01	0.02	.88	.00
Interação	0.09	1	0.09	0.30	.59	.00
Erro	27.86	97	0.29			

Para compreender o papel do suporte social na relação entre as dimensões da autonomia-conectada, isto é, na sensibilidade para os outros (SO), capacidade para gerir novas situações (CNS) e autoconsciência (AC), e o bem-estar dos estudantes universitários, foram realizados três modelos de mediação utilizando o PROCESS macro (modelo 4), representados através das figuras de mediação abaixo.

Figura 3.1

Papel mediador do Suporte Social entre a Autoconsciência e o Bem-estar

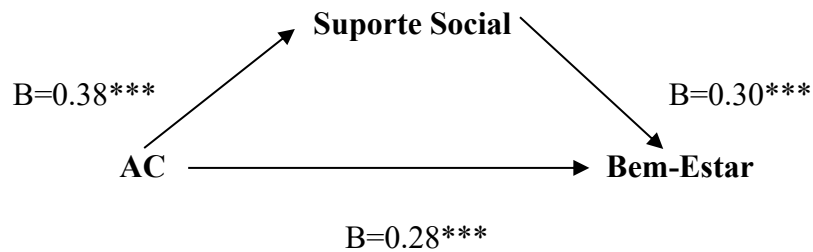


Figura 3.2

Papel mediador do Suporte Social entre a Sensibilidade para os outros e o Bem-estar

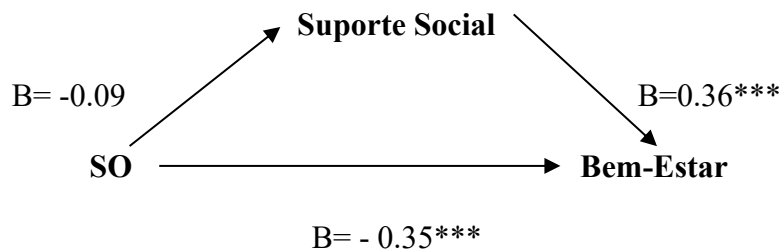
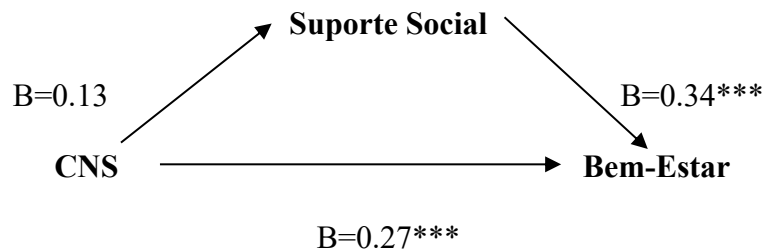


Figura 3.3

Papel mediador do Suporte Social entre a Capacidade para gerir novas situações e o Bem-estar



A sensibilidade para os outros (SO) não revelou estar significativamente associada ao suporte social ($\beta = -0.09$, $p = 0.52$), embora ambos os construtos estivessem relacionados com bem-estar: revelou um efeito direto negativo e significativo da sensibilidade para os outros sobre o bem-estar ($\beta = -0.35$, $p < 0.001$), enquanto o suporte social mostrou um efeito positivo e significativo no bem-estar ($\beta = 0.36$, $p < 0.001$). Contudo, o efeito indireto da sensibilidade para os outros no bem-estar através do suporte social não foi estatisticamente significativo ($\beta = -0.03$, IC 95%: -0.13 a 0.06), indicando que não existe mediação. Por outro lado, a capacidade de gerir novas situações (CNS) não apresentou relação significativa com o suporte social ($\beta = 0.13$, $p =$

0.21), exercendo um efeito direto positivo e significativo sobre o bem-estar ($\beta = 0.27, p < 0.001$). Já o suporte social manteve-se positivamente relacionado ao bem-estar ($\beta = 0.34, p < 0.001$). Desta forma, tal como na dimensão anterior, o efeito indireto pelo suporte social não foi significativo ($\beta = 0.04$, IC 95%: -0.02 a 0.12), sugerindo ausência de mediação (ver Anexo 2 e 3).

No entanto, a autoconsciência (AC) apresentou uma associação positiva e significativa com o suporte social ($\beta = 0.38, p < 0.001$) e tanto a autoconsciência ($\beta = 0.28, p < 0.001$) como o suporte social ($\beta = 0.30, p < 0.001$) mostraram efeitos diretos positivos e significativos no bem-estar. Deste modo, o efeito indireto da autoconsciência no bem-estar, mediado pelo suporte social, foi estatisticamente significativo ($\beta = 0.11$, IC 95%: 0.04 a 0.20), indicando uma mediação parcial (Figura 3.1).

Assim, apenas a dimensão autoconsciência da autonomia-conectada mostrou evidência de mediação significativa pelo suporte social na relação com o bem-estar, sugerindo que o suporte social revelou ser um mecanismo relevante na promoção do bem-estar quando os estudantes universitários, independentemente de serem ou não deslocados, apresentavam níveis elevados de autoconsciência (ver Anexo 1).

CAPÍTULO 4

Discussão

O período universitário é marcado pelo início da Idade Jovem Adulta, fase em que existe uma panóplia de mudanças e desafios que têm impacto no dia-a-dia dos estudantes universitários (Erikson, 1974). A mudança para um tipo de ensino diferente, associada às exigências acadêmicas e à autonomia exigida nesta etapa, influencia o bem-estar destes jovens adultos. Apesar de se sentirem mais autônomos e de assumirem maiores responsabilidades, os estudantes universitários, deslocados ou não deslocados, confrontam-se com novas experiências e situações desconhecidas, reconhecendo a importância das redes interpessoais, dos laços familiares e da relação entre pares. Assim, durante este período, o suporte social e a manutenção de relações interpessoais positivas e sólidas surgem como fatores protetores e potenciadores do bem-estar.

Neste sentido, a presente investigação teve como objetivo analisar se o bem-estar dos estudantes universitários difere entre estudantes deslocados e não deslocados. Ademais, pretendeu-se explorar de que forma o bem-estar se relaciona com a autonomia-conectada, mais especificamente com as suas dimensões (sensibilidade para os outros, capacidade para gerir novas situações e autoconsciência). Hipotetizou-se ainda que níveis diferentes das dimensões da autonomia-conectada estariam associados ao bem-estar e que essa relação poderia variar em função da condição do estudante (deslocado ou não deslocado). Por fim, avaliou-se se o suporte social exercia um papel mediador na relação entre a autonomia-conectada e o bem-estar.

Contrariamente ao descrito em diversos estudos realizados com a população universitária portuguesa (Rebelo & Lopes, 2001; Almeida, 2007), os resultados do presente estudo não evidenciaram diferenças significativas no bem-estar entre estudantes deslocados e não deslocados. Esta ausência de diferenças poderá ser justificada pelas características da amostra, composta maioritariamente por alunos de mestrado, já integrados no contexto académico há mais de um ano. De forma complementar, os efeitos associados ao ajustamento universitário revelam-se superiores nos estudantes dos primeiros anos letivos, cujo processo implica, muitas vezes, mudança residencial, alterações nas rotinas e quebra de certos laços sociais (Wilcox et al., 2005). Ainda que a maioria dos participantes correspondesse a estudantes deslocados, grande parte da amostra residia com familiares ou amigos, o que pode atenuar o impacto da mudança residencial, uma vez que essas redes de suporte social representam um fator de maior peso para o bem-estar dos estudantes (Rebelo & Lopes, 2001).

No que concerne à segunda hipótese, foram verificadas associações diferenciadas entre as dimensões da autonomia-conectada e o bem-estar. Enquanto a autoconsciência e a capacidade de gerir novas situações apresentaram relações positivas e significativas com o bem-estar, a sensibilidade para os outros revelou uma associação negativa. Estes dados são consistentes com a literatura, na medida em que níveis mais elevados de autoconsciência e capacidade para gerir novas situações correspondem a fatores protetores de um ajustamento psicológico positivo, enquanto níveis mais elevados de sensibilidade para os outros podem estar associados a mal-estar psicológico (Bekker & Belt, 2006; Bekker & van Assen, 2008). Assim, os resultados reforçam a importância de considerar a autonomia-conectada como um construto multidimensional, em que diferentes dimensões podem desempenhar papéis distintos no bem-estar dos estudantes universitários.

Por sua vez, a terceira hipótese foi parcialmente confirmada. As dimensões da autonomia-conectada associaram-se ao bem-estar, contudo, não se verificaram efeitos de interação com a condição de estudante (deslocado ou não deslocado). Este resultado sugere que, mais do que fatores contextuais, são os recursos intrapessoais, como a autoconsciência e a capacidade de gerir novas situações, que assumem maior relevância na promoção de bem-estar no contexto académico. Para além disso, a ausência de diferenças significativas no bem-estar entre estudantes deslocados e não deslocados (Hipótese 1) pode justificar a falta de interação significativa nos resultados: se existissem diferenças entre os estudantes, as características pessoais poderiam apresentar um peso maior na manutenção do bem-estar dos estudantes deslocados e não deslocados. Ainda assim, estes resultados são, em grande medida, coerentes com as teorias do desenvolvimento humano (Erikson, 1974), sublinhando que o ajustamento académico depende da capacidade dos estudantes de lidar com novas tarefas de vida, afirmar a sua identidade, desenvolver autonomia e construir relações significativas. Assim, este estudo contribui para a literatura ao representar a autonomia-conectada como recurso transversal e consistente à população universitária.

Por último, no que concerne ao papel do suporte social, a quarta hipótese foi igualmente parcialmente confirmada, dado que apenas se verificou uma mediação significativa entre a autoconsciência e o bem-estar. Este resultado sugere que estudantes com maior capacidade de se conhecerem a si mesmos e de se compreenderem internamente tendem a beneficiar mais do suporte social percebido, proporcionando níveis mais elevados de bem-estar. Estes dados corroboram a literatura, ao destacar que o suporte social potencia recursos individuais e atua como mecanismo de promoção de saúde mental (Kunst et al., 2021). Desta forma, a combinação

entre recursos intrapessoais (autoconsciência) e interpessoais (suporte social) parece ser fundamental para o bem-estar dos estudantes universitários.

Para além da contribuição teórica, este estudo apresenta implicações práticas relevantes. Os resultados sublinham a necessidade de as universidades investirem em programas e atividades que promovam simultaneamente as competências supramencionadas e que reforcem as redes de suporte social. Tais medidas podem incluir programas de tutoria, reforço do apoio psicológico no Ensino Superior e iniciativas que promovam a integração no contexto académico e entre pares, reconhecendo a importância do bem-estar estudantil numa ótica multidimensional (Costa & Leal, 2008; Pereira et al., 1999).

Apesar da relevância e contribuição dos resultados para a literatura sobre a temática em Portugal, são reconhecidas algumas limitações. Em primeiro lugar, a recolha de dados implicou o preenchimento de um questionário de autorrelato, sujeitos a enviesamentos como a desejabilidade social ou a perceção subjetiva dos participantes (Podsakoff et al., 2003). Adicionalmente, o preenchimento individual e autónomo pode ter gerado dúvidas não esclarecidas no momento da resposta. Já os instrumentos utilizados refletem apenas um período temporal específico, o que pode enviesar as respostas em função de acontecimentos recentes.

Em segundo lugar, a amostra correspondia maioritariamente a estudantes do segundo ciclo de estudos (Mestrado), o que pode limitar a generalização dos resultados para estudantes da licenciatura, sobretudo alunos do primeiro ano, nos quais os desafios do ajustamento ao novo contexto são mais evidentes (Kuh et al., 2006; Wilcox et al., 2005). Desse modo, a amostra não foi representativa no que toca à área e ano de estudo, o que pode restringir a generalização dos resultados para a população universitária. Já no que diz respeito ao género, apenas 17.5% da amostra correspondia ao género masculino, limitando a identificação de possíveis padrões que poderiam estar associados a questões de género. Para além disso, a ausência de outras opções de resposta no questionário sociodemográfico, como condições de residência, também limitou a caracterização completa da amostra.

Estas limitações abrem caminho para as investigações futuras. Em primeiro lugar, de forma a compreender a perceção da autonomia-conectada e do suporte social face ao bem-estar dos estudantes, seria relevante estudar estas dimensões apenas em alunos do primeiro ano da licenciatura pelas características e conclusões presentes na literatura (Kuh et al., 2006; Wilcox et al., 2005). Em alternativa, poderia ser igualmente importante considerar uma amostra mais diversificada, abrangendo estudantes dos mais diversos anos de estudo, de forma a explorar os efeitos da autonomia-conectada e do suporte social nas diferentes etapas do período

universitário. Para tal, seria pertinente desenvolver estudos longitudinais, permitindo explorar de uma forma mais concisa os efeitos temporais destas dimensões nos estudantes deslocados e não deslocados. Por último, considerar o género como uma possível variável de análise, tendo em conta que as diferenças de género estão em foco na análise da autonomia-conectada e a própria literatura indica que existem diferenças no bem-estar e no suporte social relativas ao género (Kneavel, 2021).

Em suma, o presente estudo constitui um contributo inovador e diferente para a compreensão do bem-estar nos estudantes universitários portugueses ao analisar, pela primeira vez, a relação entre a autonomia-conectada e o bem-estar, assim como do suporte social. Os resultados reforçam a importância de considerar estes construtos como multidimensionais, dado que as suas dimensões podem atuar como fatores protetores ou, por outro lado, conduzir a mal-estar psicológico. Para além disso, esta investigação evidencia a necessidade de integrar de competências individuais com recursos sociais, sugerindo possíveis intervenções nesse sentido.

Referências Bibliográficas

- Acoba, E. F. (2024). Social support and mental health: The mediating role of perceived stress. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1330720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720>
- Allen, K., Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2002). Cardiovascular reactivity and the presence of pets, friends, and spouses: the truth about cats and dogs. *Psychosomatic medicine*, 64(5), 727–739. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000024236.11538.41>
- Almeida, L. S. (2007). *Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 15(2), 203–215. <http://hdl.handle.net/2183/7078>
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado, N. Van Hanttum-Janssen (Eds.), *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades*. Actas do Congresso Ibérico (pp. 429–439). Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A. G., Casanova, J. R., e Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well-being: First-year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261–270. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Bekker, M. H. J. & Belt, U. (2006). The role of autonomy-connectedness in depression and anxiety. *Depression and Anxiety*, 23(5), 274–280. <https://doi.org/10.1002/da.20178>
- Bekker, M. H. J. & van Assen, M. A. L. M. (2008). Autonomy-connectedness and gender. *Sex Roles*, 59(7), 532–544. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-008-9447-x>
- Bekker, M. H. J. (1993). The development of an autonomy scale based on recent insights into gender identity. *European Journal of Personality*, 7(3), 177–194. <https://doi.org/10.1002/per.2410070304>
- Bekker, M. H. J., & van Assen, M. A. L. M. (2006). A short form of the autonomy-connectedness scale: Development and empirical evaluation. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 51–60. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_07
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645. <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>
- Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57(5), 536–544. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.5.536-544>

- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Carvalho, S., Pinto-Gouveia, J., Pimentel, P., Maia, D., & Mota-Pereira, J. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS). *Psychologica*, 54, p. 331-357. https://doi.org/10.14195/1647-8606_54_13
- Casanova, J.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.
- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *PloS one*, 19(1), e0297508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>
- Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In Leal, I., Ribeiro, J., Silva, I. e Marques, S. (Orgs.). *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Universidade do Porto.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Cruwys, T., Dingle, G. A., Haslam, C., Haslam, S. A., Jetten, J., & Morton, T. A. (2013). Social group memberships protect against future depression, alleviate depression symptoms and prevent depression relapse. *Social Science & Medicine*, 98, 179–186. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.09.013>
- Cruz, J. R. R., & Lopes, R. C. C. (2024). Transição do estudante para o ensino superior: um estudo sobre autoeficácia, stresse e bem-estar psicológico. *Revista De Enfermagem Referência*, 6(3), 1–7. <https://doi.org/10.12707/RVI23.99.32553>
- Cruz, M. (2008). Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: O papel do suporte social (Tese de Mestrado). Universidade do Porto.
- David, L., Biwer, F., Crutzen, R., & de Bruin, A. (2024). The challenge of change: understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. *Higher Education*, 88(5), 2037-2055. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w>
- Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: O impacto emocional de transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 35-48.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 187–194). Oxford University Press.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(26), 29-38. <https://doi.org/10.14417/ap.151>

- Drageset, J. (2021). Social Support. In G. Haugan (Eds.) et. al., *Health Promotion in Health Care – Vital Theories and Research*. (pp. 137–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63135-2_11
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W.W. Norton & Company.
- Erikson, E.H. (1974). *Dimensions of a new identity*. W.W. Norton & Company.
- Farrer, L. M., Jackson, H. M., Gulliver, A., Caele, A. L., & Batterham, P. J. (2024). Mental Health Among First-Year Students Transitioning to University in Australia: A Longitudinal Study. *Psychological Reports*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00332941241295978>
- Feldman, R. S. (Ed). (2005) *Social psychology: Essential readings*. Publisher: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: 10.4324/9781410611864
- González Olivares &L, Navarro &, Sánchez-Verdejo FJ and Muelas & (2020) Psychological Well-Being and Intrinsic Motivation: Relationship in Students Who Begin University Studies at the School of Education in Ciudad Real. *Front. Psychol.* 11:2054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054>
- Hadjimbei, E., Botsaris, G., Gekas, V., & Panayiotou, A. G. (2016). Adherence to the mediterranean diet and lifestyle characteristics of university students in Cyprus: A cross-sectional survey. *Journal of Nutrition and Metabolism*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/2742841>
- Hassan, M., Fang, S., Malik, A. A., Lak, T. A., & Rizwan, M. (2023). Impact of perceived social support and psychological capital on university students' academic success: testing the role of academic adjustment as a moderator. *BMC psychology*, 11(1), 340. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01385-y>
- Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 707–733. <https://doi.org/10.1348/014466608X397628>
- Jordyn, M, & Byrd, M. (2003). The relationship between the living arrangements of university students and their identity development. *Adolescence*, 38(150), 267-277.
- Karaman, M. A., Karadaş, C., & Vela, J. C. (2019). Development of perceived school counselor support scale: based on the ASCA mindsets and behaviors. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(2), 202-217. <https://doi.org/10.21449/ijate.561584>
- Kneavel M. (2021). Relationship Between Gender, Stress, and Quality of Social Support. *Psychological reports*, 124(4), 1481–1501. <https://doi.org/10.1177/0033294120939844>
- Kroshus, E., Hawrilenko, M., & Browning, A. (2021). Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social science & medicine (1982)*, 269, 113514. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113514>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Kunst, L. E., Bekker, M. H. J., Maas, J., van Assen, M. A. L. M., Duijndam, S. & Riem, M. M. E. (2021). The role of autonomy-connectedness in stress-modulating effects of social

support in women: An experimental study using a virtual Trier Social Stress Test. *International Journal of Psychophysiology*, 170, 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.10.013>

- Lahelma, E., & Gordon, T. (2003). Home as a physical, social and mental space: young people's reflections on leaving home. *Journal of Youth Studies*, 6(4), 377-390. <https://doi.org/10.1080/1367626032000162104>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M.-E., Heilporn, G., & Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0180-z>
- Mahler, M. A., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Lennie, T. A., & Hall, L. A. (2012). The relationships among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(10), 680–687. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Martins, M. J. R. L. (2009). Hábitos alimentares de estudantes universitários. [Trabalho de investigação, Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Universidade do Porto].
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: L'É.M.M.B.E.P. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 89(5), 352-357.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of Americans and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Mofatteh M. (2020). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS public health*, 8(1), 36–65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>
- Moleiro, C., Ratinho, I., & Bernardes, S. (2017). Autonomy-connectedness in collectivistic cultures: An exploratory cross-cultural study among Portuguese natives, Cape-Verdean and Chinese people residing in Portugal. *Personality and Individual Differences*, 104, 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.031>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., Boswell, M. K. (2006). Parenting and adolescents' academic achievement and self-esteem: Are there differences by age and gender? *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80. DOI: 10.1007/s10964-005-9002-9
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-173. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pereira, A., Luzio Vaz, C.J., Patricio, I., Campos, M., & Morais, R. (1999). Contribuição para o estudo do sucesso e insucesso escolar na Universidade de Coimbra (Relatório). Universidade de Coimbra.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rebelo, H. & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos no primeiro ano: resultados de um projecto de investigação*. Universidade do Porto.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Um estudo com alunos do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205–221.
- Scardera, S., Perret, L. C., Ouellet-Morin, I., Gariépy, G., Juster, R. P., Boivin, M., Turecki, G., Tremblay, R. E., Côté, S., & Geoffroy, M. C. (2020). Association of Social Support During Adolescence With Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation in Young Adults. *JAMA network open*, 3(12), e2027491. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.27491>
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, I., Dias, I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/19>
- Shahar, G., Kalnitzki, E., Shulman, S., Blatt, S. (2005). Personality, motivation, and the construction of goals during the transition to adulthood. *Personality and Individual Differences*, 20, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.016>
- Soares, A., Guisande, M. & Almeida, L. (2007). Autonomia e ajuste académico: Um estudo com estudantes portugueses de primeiro ano. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015). Homesickness: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Review of General Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>
- Sun, J., Hagedorn, L. S., & Zhang, Y. (2016). Homesickness at College: Its Impact on Academic Performance and Retention. *Journal of College Student Development*, 57, 943–957. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0092>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 134–142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>

- Tochkov, K., Levine, L., & Sanaka, A. (2010). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by Asian-Indian students in the United States. *College Student Journal*, 44(3), 677–689.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 133–160. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135200>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(23), 9089. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). “‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education.” *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wismeijer, A. A., Van Assen, M. A., & Bekker, M. H. (2014). The relations between secrecy, rejection sensitivity and autonomy-connectedness. *The Journal of general psychology*, 141(2), 65–79. <https://doi.org/10.1080/00221309.2013.862200>
- Zhou, Y., & Todman, J. (2009). Patterns of adaptation of Chinese postgraduate students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 467-486. <https://doi.org/10.1177/1028315308317937>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Anexos

Anexo 1

Tabela 5

Resultados do efeito da Autoconsciência no Bem-estar via Suporte Social

					R ²
Modelo 1: variável mediadora no modelo	Outcome: Suporte Social				0.11
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Autoconsciência	0.38	0.11	3.41	0.00	
Modelo 2: variável outcome no modelo	Outcome: Bem-estar				.41
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Autoconsciência	0.28	0.07	4.21	0.0001	
Suporte Social	0.30	0.06	5.31	< .001	
<i>Bootstrapping para o efeito indireto</i>					
	Efeito	Erro-padrão	LI 95% IC	LS 95% IC	
Efeito indireto da autoconsciência no bem-estar via suporte social	0.11	0.04	0.04	0.20	

N = 101. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*; IC – Intervalo de confiança. LI – limite inferior. LS – limite superior.

Anexo 2

Tabela 6

Resultados do efeito da Sensibilidade para os outros no Bem-estar via Suporte Social

					R ²
Modelo 1: variável mediadora no modelo	Outcome: Suporte Social				0.00
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Sensibilidade para os outros	-0.09	0.14	-0.65	0.52	
Modelo 2: variável outcome no modelo	Outcome: Bem-estar				.44
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Sensibilidade para os outros	-0.35	0.07	-5.04	< .001	
Suporte Social	0.36	0.05	6.94	< .001	
<i>Bootstrapping para o efeito indireto</i>					
	Efeito	Erro-padrão	LI 95% IC	LS 95% IC	
Efeito indireto da Sensibilidade para os outros no bem-estar via suporte social	-0.03	0.05	-0.13	0.06	

N = 101. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*; IC – Intervalo de confiança. LI – limite inferior. LS – limite superior.

Anexo 3

Tabela 7

Resultados do efeito da Capacidade para gerir novas situações no Bem-estar via Suporte Social

					R ²
Modelo 1: variável mediadora no modelo	Outcome: Suporte Social				0.02
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Capacidade para gerir novas situações	0.13	0.10	1.25	0.21	
Modelo 2: variável outcome no modelo	Outcome: Bem-estar				.45
	Coef.	Erro-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	
Capacidade para gerir novas situações	0.27	0.05	5.01	< .001	
Suporte Social	0.34	0.05	6.60	< .001	
<i>Bootstrapping para o efeito indireto</i>					
	Efeito	Erro-padrão	LI 95% IC	LS 95% IC	
Efeito indireto da Capacidade para gerir novas situações no Bem-estar via Suporte Social	0.04	0.03	-0.01	0.12	

N = 101. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*; IC – Intervalo de confiança. LI – limite inferior. LS – limite superior.