

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA

A Influência do Stress na Regulação Emocional de Estudantes do Ensino Superior

Mariana Barreira Da Quelha

M

2024



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A INFLUÊNCIA DO STRESS NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DE ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR**

Mariana Barreira Da Quelha

Julho 2024

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Justiça e da Desviância,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
orientado pelo Professor Doutor ***António Abel Pires*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado constitui-se como um percurso marcado por diversos altos e baixos, no qual se alternaram momentos de desalento e outros de satisfação pelo trabalho alcançado. Não obstante, este trabalho culminou do imprescindível contributo de várias pessoas às quais agradeço profundamente.

Aos meus pais, António e Teresa, a quem dedico esta dissertação, agradeço por todo o amor incondicional, preocupação e motivação ao longo deste meu percurso académico. À minha irmã, Raquel, por todo o carinho e incentivo. Com a família tudo se torna mais leve e sem vocês nada disto seria possível.

Ao Professor Doutor António Abel Pires, agradeço imenso pela disponibilidade, apoio e confiança. Muito obrigada pela partilha de ideias, sugestões e críticas construtivas que estimularam e contribuíram para o desenvolvimento deste projeto.

À Lúcia e à Isa, pela amizade de todos os dias. Um enorme obrigada pela partilha nos momentos de desespero, pela força e apoio incondicional e porque estão sempre lá!

A vocês, Marta; Margarida; Madalena; Rita; Joana; Laura; Letícia; Marina; Camila; Leonor, por se tornarem parte da minha família e fazerem-me sentir em casa, mesmo estando longe. Obrigada a todas pelas conversas, partilhas e sorrisos. Pela força e pelo apoio que me deram nos momentos de desalento.

À Mónica, à Iara, à Beatriz, à Ana Margarida, à Leonor, à Ana Sofia, à Isabel, obrigada pela amizade e pelas longas horas de estudo e de conversas na faculdade.

Ao meu namorado Pedro, agradeço pelo amor, carinho e força em todos os momentos.

À Margarida, à Lurdes e à Isabel, obrigada por todo o apoio e amizade.

Ao Sérgio, agradeço pela amizade e pela motivação.

Aos estudantes que colaboraram neste estudo, agradeço imenso pela disponibilidade que demonstraram em responder aos questionários, possibilitando a obtenção de dados para esta investigação e tornando possível o desenvolvimento deste projeto.

Um enorme obrigada a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado nesta fase.

Por último, a mim, que após estes cinco anos de curso, superei os meus obstáculos, aprendi imenso com os melhores profissionais e colegas, cresci e consegui realizar um sonho!

Resumo

O percurso académico é marcado por situações extremamente stressantes e potencialmente impactantes na regulação emocional. Este estudo pretende identificar e compreender a influência dos níveis de stress na regulação emocional dos(as) estudantes do ensino superior. A recolha de dados ocorreu entre março e maio de 2024 através da plataforma online LimeSurvey – Inquéritos@UP. Foi utilizado um questionário sociodemográfico e as versões portuguesas do 23QVS e do EDRE. Participaram 283 estudantes do ensino superior de nacionalidade portuguesa, na maioria do sexo feminino, 73% (N=206) e 27%, do sexo masculino (N = 77). As faixas etárias variaram entre 18 e 54 anos, sendo a predominante dos 18 aos 24 anos (74%). As áreas de estudo principais foram: Saúde (19%) e Ciências Sociais e do Comportamento (14%). Somente 23% dos(as) participantes (N=64) eram trabalhadores(as)-estudantes, os restantes 77% não exerciam atividade laboral. Constatou-se que 59% dos(as) participantes (N=166) já frequentaram ou frequentam acompanhamento psicológico. Os resultados deste estudo indicam que, quanto mais o(a) estudante do ensino superior se encontra vulnerável ao stress, mais dificilmente regula as suas emoções. Em ambos os sexos, os níveis de regulação emocional revelam-se semelhantes. Os(as) trabalhadores(as)-estudantes manifestam níveis de stress equivalentes aos estudantes que não trabalham. Além disso, estudantes com maior vulnerabilidade ao stress e que frequentam acompanhamento psicológico, manifestam significativamente níveis mais baixos de desregulação emocional. Neste sentido, é essencial a realização de estudos futuros, com vista a melhorar a saúde mental dos(as) estudantes, proporcionando melhorias no desempenho académico e na aprendizagem de estratégias de regulação emocional que permitam colmatar o stress.

Palavras-chave: Estudantes do Ensino Superior, Vulnerabilidade ao Stress, Regulação Emocional

Abstract

The academic journey is marked by extremely stressful situations that potentially have an impact on emotional regulation. This study aims to identify and understand the influence of stress levels on the emotional regulation of higher education students. Data was collected between March and May 2024 using the online platform LimeSurvey - Inquéritos@UP. A sociodemographic questionnaire and the Portuguese versions of the 23QVS and EDRE were used. A total of 283 higher education students of Portuguese nationality took part, the majority of whom were female (73%) (N=206) and 27% male (N=77). The age groups ranged from 18 to 54, with the predominant age group being 18 to 24 (74%). The main areas of study were: Health (19%) and Social and Behavioural Sciences (14%). Only 23% of the participants (N=64) were working students, the remaining 77% were not working. It was found that 59% of the participants (N=166) had already attended or were attending psychological counselling. The results of this study indicate that the more vulnerable higher education students are to stress, the more difficult it is for them to regulate their emotions. In both sexes, the levels of emotional regulation were similar. Working students experience equivalent levels of stress to non-working students. Furthermore, students who are more vulnerable to stress and who attend psychological counselling, demonstrate significantly lower levels of emotional dysregulation. In this sense, it is essential to carry out future studies with a view to promoting the mental health of students, improving academic performance and learning emotion regulation strategies to cope with stress.

Keywords: Higher education students, Vulnerability to stress, Emotional regulation

Índice

Introdução	1
1. <i>Stress</i>	1
1.1 <i>Vulnerabilidade ao Stress</i>	3
2. <i>Regulação Emocional</i>	5
2.1 <i>Desregulação Emocional</i>	7
3. <i>Stress e Regulação Emocional em Estudantes do Ensino Superior</i>	9
Método	12
1. <i>Objetivo e Hipóteses de Investigação</i>	12
1.1 <i>Participantes</i>	12
1.2 <i>Instrumentos</i>	13
1.3 <i>Procedimento</i>	14
Resultados	16
1. <i>Caracterização da Amostra</i>	16
2. <i>Correlação entre vulnerabilidade ao stress e regulação emocional</i>	17
3. <i>Diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino na regulação emocional</i>	20
4. <i>Diferenças entre trabalhadores(as)-estudantes e estudantes na vulnerabilidade ao stress</i>	21
5. <i>Relação entre a vulnerabilidade ao stress e regulação emocional, mediada pelo acompanhamento psicológico</i>	22
Discussão	24
Conclusão	30
Referências	32

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1.</i>	16
<i>Tabela 2.</i>	18
<i>Tabela 3.</i>	19
<i>Tabela 4.</i>	20
<i>Tabela 5.</i>	21
<i>Tabela 6.</i>	23
<i>Tabela 7.</i>	23

Índice de Anexos

<i>Anexo 1 - Resultados totais e fatoriais da Escala 23QVS e EDRE dos(das) participantes.....</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 2 – Termo de Consentimento Informado</i>	<i>47</i>
<i>Anexo 3 – Questionário Sociodemográfico.....</i>	<i>49</i>
<i>Anexo 4 – Escala de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS)</i>	<i>52</i>
<i>Anexo 5 – Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)</i>	<i>55</i>
<i>Anexo 6 – Parecer Favorável da Comissão de Ética FPCEUP</i>	<i>59</i>

Introdução

1. Stress

O conceito de stress estende-se sobre uma vasta diversidade de perspectivas e teorias, fundamentando a abertura a múltiplas interpretações e estudos. Atualmente, o stress é considerado a epidemia do século 21 e os efeitos desta condição a longo prazo podem trazer consequências devastadoras no que diz respeito à nossa saúde mental e física (Fink, 2016).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), o stress caracteriza-se como uma resposta única e sensorialmente particular a cada indivíduo, que se desencadeia ao nível da vivência pessoal e dos fatores e contextos a que o mesmo se expõe. Desta forma, a pessoa experiencia individualmente a sua realidade, através do seu estilo de vida ou estatuto social, enfrentando desafios quotidianos e desencadeadores de stress, enfatizando a ideia de que, “*o stress pode ter um significado diferente para pessoas diferentes em condições diferentes.*” (Fink, 2009, p. 551).

Por outro lado, Selye em 1978, defende a existência de duas tipologias de stress, estabelecendo diferenças entre as noções de *Eustress* e *Distress*. De forma positiva, o *Eustress* é designado pelo stress positivo que impulsiona o sujeito em situações dinamizadoras, manifestando o prazer e a realização pessoal. Por conseguinte, esta resposta ao stress pode ser encarada como uma solução positiva, dado que auxilia na adaptação do organismo perante situações de risco e desafiadoras (Lipp & Malagris, 2001). De forma negativa, o *Distress* é a consequência da incapacidade de adaptação do indivíduo face às circunstâncias com que se debate, potenciando o desgaste e a sensação de improdutividade (Vaz Serra, 1999, 2000, 2005). Além disso, o stress pode ser ainda classificado de outras duas formas distintas, nomeadamente, Agudo, se for esporádico e limitado no tempo, ou Crónico, se for repetitivo e frequente, despoletando no organismo do indivíduo, uma reação de adaptação adversa às situações (Seabra, 2008). Consequentemente, é durante esse período difícil de adaptação que, devido ao stress exacerbado, surgem estratégias desorganizadas e desadaptativas de resolução de problemas (Fink, 2016; Van Praag et al., 2005).

De acordo com Adriano Vaz Serra (1999), é fundamental salvaguardar que o stress não ultrapassa os limites do relacionamento do indivíduo com a determinada situação incômoda, uma vez que a sua manifestação poderá desencadear consequências preocupantes, interferindo sobre a saúde mental e física do(a) mesmo(a). O autor defende que os fatores causais de stress, são designados por circunstâncias indutoras de stress, como por exemplo, exposição do indivíduo face a situações de ameaça, dano ou desafio, que condicionam a sua integridade física e emocional. Consequentemente, ao nível físico e emocional, quando a pessoa lida constantemente com elevados níveis de stress poderá colocar-se gradualmente em risco, dado que existe maior predisposição no desenvolvimento de diversas patologias e perturbações, nomeadamente, hipertensão; taquicardia; obesidade; adições; ansiedade; depressão e ideação suicida (Fishta & Backé, 2015; Krantz & McCeney, 2002; Pereira & Queirós, 2016; Sadir et al., 2010).

Numa perspetiva psicofisiológica, o stress é um mecanismo responsável por desencadear as nossas respostas comportamentais, fisiológicas e biológicas (Berretz, et al., 2021). Estas alterações e fenómenos psíquicos associados ao stress ocorrem de forma somatizada, induzida pelo gradual aumento da produção da hormona libertadora da corticotrofina, pela ativação do eixo hipotalâmico-pituitário-supra-renal e também, devido a alterações localizadas nos sistemas monoaminérgicos centrais, no sistema nervoso autónomo e no sistema imunitário (Vaz Serra, 1999; Charney, 2004; Fink, 2016; Amaral, 2022; Becker, et al., 2023; Man, et al., 2023). Adicionalmente, os autores Pácak e Palkovits (2001), reforçam que o processo neurofisiológico pode desencadear-se de acordo com a exposição a diferentes fatores de stress, que ativam diversos biomarcadores de stress em distintas regiões do cérebro. Assim, estas respostas desencadeiam-se quando a pessoa é confrontada com estímulos stressores externos e internos, que podem provocar maior vulnerabilidade à mesma, quando ocorre um desequilíbrio entre os recursos e as exigências ao longo da determinada situação (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2000).

1.1 Vulnerabilidade ao Stress

A ocorrência ou não de stress, depende do grau de vulnerabilidade e de autoconfiança que a pessoa desenvolve em relação a determinada circunstância, considerada importante para si, permitindo o estabelecimento de exigências, interpretações e reações específicas. A vulnerabilidade ao stress ocorre consoante o aumento da durabilidade, intensidade e repetibilidade das ações stressoras no tempo, assim como, quando o indivíduo acredita que não possui aptidões ou recursos pessoais e sociais para lidar com as exigências desenvolvidas por determinada circunstância. Por conseguinte, a vulnerabilidade ao stress manifesta-se quando há debilidades na relação entre o indivíduo e a situação stressora específica (Fink, 2016; Lazarus & Folkman, 1984; Santee et al., 2023; Vaz Serra, 1999, 2000, 2005).

Neste sentido, torna-se essencial evidenciar que a vulnerabilidade ao stress está intrinsecamente ligada a determinadas características que se manifestam nas pessoas sob a forma de: 1) Pouca capacidade autoafirmativa; 2) Fraca tolerância à frustração; 3) Dificuldade em confrontar e resolver os problemas; 4) Preocupação excessiva pelos acontecimentos do quotidiano; 5) Marcada emocionalidade. Consequentemente, a vulnerabilidade ao stress deriva de uma rede complexa de fatores psicossociais, em que o indivíduo se mostra mais suscetível no desenvolvimento de respostas não adaptativas face ao stress (Vaz Serra, 1999, 2000, 2005).

De igual modo, este conceito integra alguns aspetos relacionados à personalidade, à forma de lidar com os problemas e à emocionalidade. Portanto, a vulnerabilidade ao stress tanto poderá oscilar em função das experiências individuais, por exemplo, acontecimentos traumáticos precoces que podem provocar alterações na sensibilidade neuroendócrina, como também, da perceção cognitiva que a pessoa desempenha face ao impacto de determinado acontecimento. Todo este processo comportamental, biológico, fisiológico e emocional ocorre segundo a interação entre os fatores internos, que influenciam o comportamento ou desempenho (e.g. personalidade) e os fatores externos, influências ambientais, culturais e sociais (e.g. nível socioeconómico) da pessoa (Amaral, 2022).

Por outro lado, Seabra (2008) considera que a vulnerabilidade ao stress é variável de indivíduo para indivíduo, e que perante determinados acontecimentos, há pessoas que descompensam e que são extremamente vulneráveis. Já outras pessoas, parecem resistir a um grande número de situações desagradáveis, sendo assim ditas resilientes aos fatores stressores.

Paralelamente, Santee e Colaboradores (2023) defendem que existem fatores de risco e fatores de proteção que se manifestam indispensáveis na vida do ser humano, uma vez que moderam as suas respostas face a situações desafiadoras. Por conseguinte, os fatores de risco (e.g. défices na regulação emocional; impulsividade e hostilidade; evitamento; pensamentos intrusivos; crenças cognitivas disfuncionais; exigências excessivas para si próprio; afeto negativo persistente; foco direcionado no outro), podem levar a um aumento gradual na vivência dos eventos stressantes, potenciando maiores níveis de vulnerabilidade ao stress. Em contraste, os fatores de proteção, definem-se como características individuais e estilos de comportamento que funcionam para reduzir o risco e proteger contra o agravamento da vulnerabilidade ao stress (e.g. afeto positivo e regulação emocional positiva).

2. Regulação Emocional

Segundo Thompson (1994), a regulação emocional caracteriza-se como um processo contínuo, dinâmico e responsivo a todas as vivências emocionais, implicando “*processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, especialmente a sua intensidade e temporalidade, de forma a realizar os objetivos pessoais*” (Thompson, 1994, p.p. 27-28). Este processo é complexo, dado que, para além de envolver a modulação da ativação emocional, foca-se também, na consciência, aceitação das emoções, compreensão, utilização de estratégias de regulação emocional, capacidade de inibir ou estabelecer determinados comportamentos por forma a atingir os objetivos e as exigências circunstanciais, podendo a ausência destas demonstrar limitação na regulação emocional (Gratz & Roemer, 2004; Rothbart et al., 2006; Thompson, 1990, 1994).

Adicionalmente, Gross (1998) considera que o processo de regulação emocional é executado em cinco etapas, nomeadamente: (1) Seleção da situação, ações que aumentam ou diminuem a probabilidade de se estar numa situação que se espera que dê origem a emoções desejáveis ou indesejáveis; (2) Modificação da situação, tomada de decisão que altera diretamente uma situação externa, de modo a alterar o seu impacto emocional, podendo desencadear-se através de ações e pensamentos; (3) Foco atencional, redirecionamento da atenção com o objetivo de transmitir a resposta emocional ou sensação desejada., e.g. distração, que redireciona e/ou desvia o foco de atenção para outra situação/memória; (4) Mudança cognitiva ou Reavaliação cognitiva, permite a reavaliação da situação, do seu significado, a fim de alterar o impacto emocional, possibilitando a experiência de mais emoções positivas e de menos emoções negativas, sendo estas cognições direcionadas a situações externas (e.g. ações a serem desempenhadas) ou a situações internas (e.g. sensações/pensamentos) que estão a ser experienciados; (5) Modelagem de respostas ou Supressão emocional, cinge-se à modificação da resposta comportamental e expressão emocional, não reduzindo a experiência emocional negativa, através da influência das características individuais, experienciais, comportamentais ou fisiológicas, após a ocorrência da emoção, e.g., pensamentos ruminativos, *comfort food*, consumo de substâncias ilícitas. Em suma, os indivíduos lidam com as suas próprias emoções quando experienciam acontecimentos no seu quotidiano e, perante as determinadas situações que encontram no seu dia-a-dia, realizam múltiplas tentativas para exteriorizar as suas emoções, tanto na forma de como as experimentam, como as exprimem (Gross, 1998, 2002, 2015; Gross & John, 2003).

Alinhados com esta perspectiva, o processo de regulação emocional envolve mudanças na natureza, intensidade, frequência e duração da emoção, podendo desenvolver-se segundo diversos fatores, sobretudo, fisiológicos, cognitivos, emocionais, culturais e experienciais (Diamond & Aspinwall, 2003; Garnefskig et al., 2001). No contexto fisiológico, a ativação emocional pode ser redirecionada, controlada, modelada e modificada, de modo que a pessoa se adapte emocionalmente às situações que enfrenta no seu quotidiano. Sobre um olhar cognitivo, o processo de regulação emocional desenvolve-se sob forma de reavaliação ou modificação cognitiva das emoções vivenciadas, permitindo transformar e/ou regular as reações emocionais. No ponto de vista comportamental, os indivíduos podem controlar o que pretendem expressar e/ou suprimir, assim como, gerir as situações às quais decidem expor-se, utilizando as estratégias de procura ou de evitamento do determinado estímulo que desencadeie as emoções (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Cicchetti, et al., 1995; Greenberg, 2002; Gross, 1998, 2015).

Bridges e Colaboradores (2004), defendem que a regulação emocional está intimamente ancorada em três princípios fundamentais. Primeiramente, o processo de regulação emocional é flexível para se redirecionar, controlar, modular ou modificar as emoções. Em segundo lugar, estes processos estão intrinsecamente ligados a dimensões fisiológicas, cognitivas e comportamentais, uma vez que o indivíduo desenvolve as suas capacidades de regulação emocional, através da aprendizagem e do treino de comportamentos e pensamentos.

Em suma, a regulação emocional pode desenvolver-se de forma consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntária, automática ou controlada. A flexibilidade e a capacidade de adaptação da pessoa face às exigências do meio, permite a modelação das suas emoções, o direcionamento para o início e/ou manutenção de estados emocionais positivos e diminuição de estados emocionais negativos (Bridges et al., 2004; English, et al., 2017; Gross & Thompson, 2007).

2.1 Desregulação Emocional

A desregulação emocional ocorre quando a pessoa manifesta a inability para modificar ou regular pistas emocionais; experiências; ações; respostas verbais e/ou não verbais perante a presença de uma vasta gama de emoções e dificuldades de adaptação a contextos situacionais. Concretamente, esta elevada vulnerabilidade emocional traduz-se numa sensibilidade aumentada aos estímulos emocionais, elevada reatividade a estes e uma recuperação lenta face à ativação emocional (Linehan, 1993; Linehan et al., 2007; McMain et al., 2001). Por conseguinte, a desregulação emocional representa uma consequência quer de uma elevada vulnerabilidade emocional, quer de uma incapacidade para regular as próprias emoções.

De acordo com Gratz & Roemer (2008), a desregulação emocional não diz respeito à natureza ou à qualidade das respostas emocionais das pessoas, mas sim, às estratégias de coping desadaptativas para lidar com as determinadas emoções. Por outras palavras, esta ausência de estratégias positivas acarreta dificuldades no controlo dos comportamentos perante situações indutoras de stress, assim como, insuficiência na aceitação das respostas emocionais e défices na interpretação das emoções enquanto pistas informativas.

Em concordância com a visão de alguns autores, a desregulação emocional manifesta-se como um processo emocional realçado por inúmeros défices ao nível fisiológico, comportamental e emocional. Designadamente, pela inaptidão na regulação de uma intensa ativação fisiológica; vivência de múltiplas experiências emocionais adversas/traumáticas; labilidade em direcionar a atenção para estímulos emocionais; predisposição para o desenvolvimento de distorções cognitivas; lacunas no processamento de informação; incapacidade de controlar os comportamentos face à exposição de afetos intensos; fragilidade em coordenar atividades dirigidas à prossecução de objetivos não emocionais aquando da ativação emocional e estados de congelamento ou de dissociação perante níveis elevados de stress (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Linehan et al., 2007; McMain et al., 2001).

As estratégias de regulação emocional podem ser aprendidas ao longo da vida e permitem a adaptação de uma variedade de situações vivenciadas pelos indivíduos (Gross, 1998, 2015). Portanto, torna-se fulcral compreender quais as estratégias de regulação emocional desadaptativas mais evidentes para que, no futuro, sejam delineadas estratégias de regulação emocional que visam benefícios na nossa saúde mental.

Garnefski e Colaboradores (2001), evidenciaram algumas estratégias de regulação emocional que são disfuncionais para a nossa saúde mental. Nesta linha de raciocínio surgem:

- 1) Autoculpabilização, assumir a responsabilidade pela situação experienciada;
- 2)

Culpabilização de outros, culpar o ambiente ou outra pessoa pelo que vivenciou; 3) Pensamentos ruminativos, pensar frequentemente nos sentimentos associados ao acontecimento que desencadeou as emoções; 4) Catastrofização, atribuir um significado muito pior do que o facto que realmente aconteceu.

Igualmente, Coats & Blanchard-Fields (2008), consideram que existe outra estratégia de regulação emocional desadaptativa que pode colocar em risco o bem-estar emocional, que se caracteriza pela fuga ou afastamento da situação experienciada, por forma a evitar situações que desencadeiam emoções indesejadas.

Outros autores defendem que a desregulação emocional pode estender-se a seis tipos de processamentos emocionais deficitários, concretamente, 1) Reação problemática às situações vivenciadas de forma exagerada e intrigante; 2) Ausência de significado, falta de compreensão da experiência emocional; 3) Assuntos inacabados, ressentimento ou maus sentimentos relacionados com os outros significativos; 4) Autocrítica, voz crítica internalizada; 5) Autointerrupção, evitamento e/ou bloqueio da experiência interna e 6) Vulnerabilidade face a emoções dolorosas, (Elliott et al., 2004; Faustino & Vasco, 2020).

Noutra perspetiva, Brandão e Colaboradores (2023), defendem que as estratégias de regulação emocional que direcionam a um maior distanciamento das experiências emocionais (e.g., supressão emocional) têm sido maioritariamente associadas a consequências negativas ao nível afetivo, cognitivo e social. Por outro lado, as que conduzem a um maior envolvimento positivo com essas experiências emocionais (e.g., reavaliação cognitiva) têm sido associadas a uma melhor expressão e comunicação emocional, potenciando uma saúde mental mais positiva.

3. Stress e Regulação Emocional em Estudantes do Ensino Superior

A vida académica é uma etapa de vida muito complexa, marcada por um longo processo de aprendizagem e de adaptação constante a diferentes ambientes e pessoas. Estudantes do ensino superior passam a maior parte do seu dia-a-dia em atividades académicas das quais interagem com tarefas, colegas, procedimentos e recursos, necessitando de gerir bem as suas emoções, uma vez que grande parte das mesmas estão fortemente relacionadas com o stress, pressões e exigências (Alfonso et al., 2015; De Rearte et al., 2013).

As emoções têm um papel crucial no desempenho académico e na aprendizagem dos(das) estudantes do ensino superior. A capacidade de lidar com o stress e de regular as emoções de forma positiva são fundamentais para assegurar um processo de aprendizagem saudável e, por sua vez, um desempenho académico favorável. Especificamente, certos estudos aprofundaram a influência que o afeto advém nos processos cognitivos e que contribuem para a aprendizagem, tais como, a perceção; atenção; julgamento social; resolução de problemas; tomada de decisão e memória (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 2014).

Neste sentido, Misra & Castillo (2000), observaram que as respostas dos(das) estudantes ao stress podem ser classificadas em quatro áreas distintas: (1) Emocional, através do medo, ansiedade, preocupação, culpa, tristeza ou depressão; (2) Cognitiva, por meio da avaliação de situações stressantes e estratégias para lidar com as mesmas; (3) Comportamental, mediante crises de choro, irritabilidade, impulsividade; e (4) Fisiológica, quando existe a presença de tremores, sudorese, dores de cabeça, perda ou aumento de peso.

Maioritariamente as causas de stress nos(as) estudantes encontram-se relacionadas com as atividades académicas. Sob o ponto de vista de algumas investigações realizadas, os cinco acontecimentos maioritariamente mais stressantes na população académica prendem-se por: não conseguirem compreender os professores; considerarem algumas aulas aborrecidas; terem demasiadas tarefas para fazer; sofrerem pressão para conseguirem entregar trabalhos e projetos dentro dos prazos delimitados e empenharem-se para terem um bom desempenho na universidade. A acumulação de todas estas causas, para além de muitas outras, potencia um ambiente de trabalho tenso e stressante para o(a) estudante, possibilitando o surgimento de outros problemas de saúde mental, como o burnout e a depressão (De Rearte et al., 2013; Rith-Najarian et al., 2019).

Segundo Bzuneck (2018), existem ainda outras respostas emocionais deficitárias que os(as) estudantes mais manifestam em contexto escolar. Em primeiro lugar, irritação ou raiva, que, por exemplo, é predominantemente sentida quando um(a) aluno(a) atribui o seu fracasso

ao desempenho escolar ou a outros fatores incontrolláveis e externos a si próprio, por exemplo, o exame ter sido excessivamente difícil ou os critérios de correção terem sido injustos por parte do(a) docente. Outra resposta emocional negativa é a vergonha ou humilhação, que está intrinsecamente ligada à baixa autoestima, uma vez que a pessoa atribui a si própria características autodepreciativas de fracasso e de falta de capacidades para desempenhar determinada tarefa. Por último, o tédio é mais uma resposta emocional desadaptativa que tem sido recorrente em contexto escolar, sendo descrita como uma emoção desagradável, marcada por desinteresse, baixa produtividade e estados de indiferença e apatia em sala de aula (Pekrun, 2011; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 2014; Turner et al., 2002; Weiner, 1985).

Num estudo realizado por Pinto & Colaboradores (2015), pessoas que se manifestam mais insatisfeitas com a sua vida, no que respeita a condições económicas; de saúde; de vida académica/profissional; familiar; social/ de lazer, e/ ou de participação na comunidade, são as que apresentam níveis mais elevados de stress. Esta ideia é igualmente, corroborada por Schramer & Colaboradores (2020), que evidenciam que estudantes que experimentam níveis mais elevados de stress académico são mais propensos a relatar uma maior frustração académica, maior absentismo, pior desempenho académico, níveis mais baixos de motivação e mais suscetibilidade em abandonar os estudos.

No que concerne à regulação emocional, este processo também acontece de forma semelhante em contexto académico. Ou seja, quando a regulação emocional se manifesta de forma positiva, as pessoas apresentam maior probabilidade de desenvolver afeto positivo e resiliência, assim como um melhor desempenho académico e relações sociais mais saudáveis (Rawana et al., 2014; Tugade & Fredrickson, 2007). Pelo contrário, as dificuldades ao nível da regulação emocional acarretam riscos acrescidos, por um lado, na internalização de problemas, como o afeto negativo, raiva, depressão, ansiedade e ideação suicida. Por outro lado, na externalização, através do desenvolvimento da agressividade, impulsividade, consumo de substâncias e comportamentos delinquentes (Rawana et al., 2014; Pihet et al., 2012; Pellisson & Boruchovitchii, 2022). Além disso, as dificuldades ao nível dos processos de regulação emocional encontram-se predominantemente interligadas ao surgimento de algumas perturbações psicológicas, como é o caso da depressão e da ansiedade (Martin & Dahlen, 2005; Pontes et al., 2024).

Em conclusão, uma melhor adaptação à vida universitária e um desempenho académico mais positivo, encontram-se relacionados com baixos níveis de stress e com a utilização de estratégias de regulação emocional mais adaptativas. Contrariamente, níveis mais elevados de

stress relacionam-se com a utilização de estratégias de regulação emocional mais negativas, ou seja, quanto maior for a perceção do stress, maior é a utilização de estratégias disfuncionais de regulação emocional (Pellisson & Boruchovitchii, 2022; Restrepo et al., 2023).

O estudo empírico, de seguida apresentado, tenta contribuir para um melhor conhecimento destes fenómenos nesta população.

Método

1. Objetivo e Hipóteses de Investigação

O presente estudo apresenta uma metodologia quantitativa, descritiva, transversal e correlacional, tendo como objetivos identificar e comparar os níveis de vulnerabilidade ao stress e de regulação emocional em estudantes do ensino superior, analisar a sua inter-relação e verificar se variam em função das características sociodemográficas.

Em conformidade com a literatura aprofundada anteriormente e de acordo com os objetivos definidos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Vulnerabilidade ao stress está correlacionada de forma positiva à desregulação emocional dos(as) estudantes do ensino superior.

Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino em relação à regulação emocional.

Hipótese 3: Trabalhadores(as)-estudantes apresentam maior vulnerabilidade ao stress do que estudantes que não trabalham.

Hipótese 4: Existe uma relação significativa entre a vulnerabilidade ao stress e regulação emocional, contudo, essa relação é mediada pelo acompanhamento psicológico.

1.1 Participantes

Para a realização deste estudo, optou-se por uma amostra de conveniência, concretamente, 283 participantes de nacionalidade portuguesa, do sexo masculino e feminino, que atualmente frequentam um curso numa instituição de ensino superior. Os critérios de inclusão foram os seguintes: 1) ser estudante do ensino superior; 2) ter idade igual ou superior a 18 anos; 3) ser de nacionalidade portuguesa; 4) ser fluente em português.

1.2 Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de um questionário online anónimo, constituído por três partes: Questionário Sociodemográfico; Escala de Vulnerabilidade ao Stress - 23 QVS (Vaz Serra, 2000) e Escala de Dificuldades na Regulação Emocional - EDRE (Gratz & Roemer, 2004, versão portuguesa de Coutinho et al., 2010).

A primeira parte do questionário inclui o Questionário Sociodemográfico (cf. *Anexo 3*), composto por sete questões, que permitem recolher informações sobre sexo, faixa etária, área de estudo, se é ou não trabalhador(a)-estudante, se já foi ou está a ser acompanhado(a) por profissional da área da saúde mental.

A segunda parte foi composta pela Escala de Vulnerabilidade ao Stress - 23 QVS, (cf. *Anexo 4*), de Vaz Serra (2000), instrumento de autorrelato que permite avaliar a vulnerabilidade do indivíduo face ao stress. É composto por 23 itens avaliados numa escala Likert de 5 pontos, (de 1=Concordo em Absoluto até 5=Discordo em Absoluto), umas vezes na ordem direta e outras na ordem inversa. Relativamente aos resultados, quanto mais elevada é a nota global, mais vulnerável ao stress é a pessoa. Este instrumento é versátil uma vez que pode ser aplicada a qualquer tipo de população adulta, à exceção de pessoas que sejam englobadas em três quadros clínicos significativos: demência, debilidade mental e psicóticos. A escala está organizada em 7 fatores: 1) Perfeccionismo e intolerância à frustração, agrupa características como a busca constante de perfeccionismo em todas as tarefas, a procura de prazer imediato, a necessidade do reconhecimento pela eficácia e a irritabilidade fácil; 2) Inibição e dependência funcional, evidência de queixas constantes sobre os problemas ao longo do dia, fuga aos problemas, dificuldade em lidar com o desconhecido e culpabilização perante a crítica; 3) Carência de apoio social, refere-se à falta de rede social de apoio e à irregularidade do seu funcionamento; 4) Condições de vida adversas, avalia a situação económica do indivíduo e a forma como a percebe; 5) Dramatização da existência, enfatiza o sentido do humor perante situações negativas e o seu grau de preocupação face a pequenos aborrecimentos presentes no quotidiano; 6) Subjugação, revela a não autonomia no processo da tomada de decisões individuais e grupais, salientando a postura perante a crítica; 7) Deprivação de afeto e rejeição, avalia a autoestima e padrões de vinculação mais deficitários. De uma forma geral, esta escala permite descrever o perfil de uma pessoa vulnerável ao stress, enfatizando especificamente, pouca capacidade autoafirmativa; fraca tolerância à frustração; dificuldade em confrontar e resolver os problemas; preocupação excessiva pelos acontecimentos do dia-a-dia; marcada emocionalidade (Vaz Serra, 2000).

Por fim, a terceira parte foi composta pela Escala de Dificuldades na Regulação Emocional - EDRE, (cf. *Anexo 5*), de Gratz & Roemer, 2004, versão portuguesa de Coutinho et al., 2010). Esta escala tem como objetivo a avaliação das dificuldades clinicamente significativas manifestadas pelos sujeitos na regulação das suas emoções. Este instrumento de autorrelato é composto por 36 itens, avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (1= Quase nunca se aplica a mim; 2= Algumas vezes se aplica a mim; 3= Metade das vezes se aplica a mim; 4= A maioria das vezes se aplica a mim; 5= Aplica-se quase sempre a mim), umas vezes na ordem direta e outras na ordem inversa. Esta escala está organizada em seis domínios e dividida em 6 subescalas, responsáveis pela avaliação das dificuldades de regulação emocional, 1- Estratégias: limitações no acesso a estratégias eficazes de regulação emocional, (8 itens); 2- Não Aceitação: evitamento ou não aceitação das emoções negativas, (6 itens); 3- Consciência: ausência de consciência emocional, (6 itens); 4- Impulsos: dificuldades no controlo da impulsividade quando se experienciam emoções negativas, (6 itens); 5- Objetivos: incapacidade na orientação para os objetivos na presença ou vivência de emoções negativas, (5 itens); 6- Clareza: ausência de clareza emocional, (5 itens). Relativamente à cotação, no caso das subescalas, os resultados obtidos correspondem à média das respostas dadas enquanto, no score total, o valor obtido resulta da soma dos scores de cada subescala. Em ambos os casos, maiores cotações são indicadoras de maiores dificuldades de regulação emocional. Por fim, este instrumento revela boas capacidades psicométricas, dado que possui uma elevada consistência interna ($\alpha=.92$) e uma boa fidelidade teste-reteste ($rs=.82$).

1.3 Procedimento

Este estudo obteve a aprovação da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ref^a 2024-02-09b), (cf. *Anexo 6*), respeitando todos os princípios e direitos dos/as participantes, incluindo a confidencialidade.

O questionário para a recolha de dados foi operacionalizado via online e inserido na plataforma online *LimeSurvey* – Inquéritos@UP, entre os meses de março e maio de 2024. Com o objetivo de alcançar o maior número de participantes possível, o link de acesso ao questionário foi enviado por e-mail (via *mailing list*) pelos serviços de divulgação da Universidade do Porto.

A duração do preenchimento do questionário contemplava aproximadamente 15 minutos e apresentava-se sobre a seguinte ordem:

- (1) Termo de Consentimento Informado (cf. *Anexo 2*);
- (2) Questionário Sociodemográfico, constituído por 7 itens (cf. *Anexo 3*);
- (3) *Escala da Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS)*, constituída por 23 itens (cf. *Anexo 4*);
- (4) *Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)*, constituída por 36 itens (cf. *Anexo 5*).

A participação foi voluntária, anónima e confidencial, sendo que o consentimento informado foi providenciado antes do preenchimento do questionário. Os resultados poderão ser facultados via endereço eletrónico, a pedido dos(as) participantes que queiram aceder aos mesmos.

Após a recolha de dados, realizou-se inicialmente a codificação dos mesmos, assim como, a respetiva recodificação dos itens invertidos de cada instrumento. O tratamento dos dados recolhidos foi realizado através do programa de análise estatística *IBM SPSS Statistics* versão 29, recorrendo à elaboração de uma análise descritiva das variáveis sociodemográficas; dois Testes t de Student para amostras independentes, uma Correlação R de Pearson e uma Regressão Linear Simples, com base num modelo de mediação (Field, A., 2009; Hayes, 2018).

Resultados

1. Caracterização da Amostra

No presente estudo participaram 283 estudantes portugueses do ensino superior de nacionalidade portuguesa, sendo a maioria do sexo feminino, 73% (N=206) e os restantes 27%, do sexo masculino (N = 77). As faixas etárias variaram entre os 18 e os 54 anos de idade, sendo que 74% dos(das) participantes (N=210) encontravam-se na faixa dos 18 a 24 anos. No que diz respeito às áreas de estudo, as mais predominantes foram as áreas, da Saúde, com 19% (N=52); das Ciências Sociais e do Comportamento, com 14% (N=40) e da Engenharia e Técnicas Afins, com 12% (N=33). Adicionalmente, 64 participantes (23%) eram trabalhadores-estudantes e os restantes 77% (N=219) não exerciam qualquer atividade laboral. Por fim, 59% dos participantes (N=166) já frequentaram ou frequentam acompanhamento com profissional de saúde mental, enquanto os restantes 41% (N=117) não receberam qualquer tipo de acompanhamento. Na *Tabela 1.* são apresentadas de forma mais detalhada as características das variáveis sociodemográficas, distribuídas pela frequência e percentagem.

Tabela 1.

Caracterização Sociodemográfica

Variável	Categoria	Frequência	Percentagem
Sexo	Feminino	206	73%
	Masculino	77	27%
Faixa Etária	18 – 24 Anos	210	74%
	25 – 34 Anos	50	18%
	35 – 44 Anos	16	6%
	45 – 54 Anos	6	2%
	55 – 64 Anos	1	0.4%
Área de Estudo	Artes	10	3.5%
	Humanidades	32	11.3%
		40	14.1%

	Ciências Sociais e do	4	1.4%
	Comportamento	19	6.7%
	Informação e Jornalismo	8	2.8%
	Ciências Empresariais	30	10.6%
	Direito	6	2.1%
	Ciências da Vida	5	1.8%
	Ciências Físicas	13	4.6%
	Matemática e Estatística	33	11.7%
	Informática	6	2.1%
	Engenharia e Técnicas Afins	2	0.7%
	Arquitetura e Construção	9	3.2%
	Agricultura, Silvicultura e	52	18.4%
	Pescas	1	0.4%
	Ciências Veterinárias	2	0.7%
	Saúde	1	0.4%
	Serviços Sociais	3	1.1%
	Serviços Pessoais	3	1.1%
	Serviços de Transporte	4	1.4%
	Proteção do Ambiente		
	Formação de		
	Professores/Formadores e		
	Ciências da Educação		
	Outra		
Trabalhador(a)-Estudante	Sim	64	22.6%
	Não	219	77.4%
Frequentou/Frequenta acompanhamento na área da saúde mental	Sim	166	58.7%
	Não	117	41.3%

Posteriormente à análise descritiva dos dados sociodemográficos dos(das) participantes, foi realizada uma análise descritiva dos resultados totais e fatoriais dos instrumentos 23QVS e EDRE, que se encontram devidamente detalhados (cf. *Anexo I*).

2. Correlação entre vulnerabilidade ao stress e regulação emocional

A vulnerabilidade ao stress está correlacionada de forma positiva à desregulação emocional nos(nas) estudantes do ensino superior, sendo que podemos constatar que estes resultados se confirmam. Para verificar estas associações entre a vulnerabilidade ao stress e a regulação emocional e os seus respetivos fatores, realizaram-se análises estatísticas de correlação de Pearson r às dimensões fatoriais do 23 QVS e do EDRE.

Como é possível observar na *Tabela 2.*, verificou-se uma associação positiva significativa entre uma maior vulnerabilidade ao stress e maior desregulação emocional ($r = -.607, p < .001$). Ou seja, quanto mais o(a) estudante do ensino superior se encontra vulnerável ao stress, maior é a sua dificuldade em regular as suas emoções.

Tabela 2.

Correlação entre os scores totais da vulnerabilidade ao stress e da regulação emocional em estudantes do ensino superior

	p	Correlação de Pearson r	M	DP	Min.	Máx.
23 QVS_Total	< .001	-.607***	40.52	7.44	17	63
EDRE_Total	< .001	-.607***	98.61	26.07	40	168

Nota: M= média; DP= desvio-padrão; Min & Máx.= valores mínimo e máximo; EDRE_Total=score total da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional; 23QVS_Total=score total da Escala de Vulnerabilidade ao Stress

Os valores com significância estatística $p < .001$ encontram-se a **

O valor da escala EDRE_Total apresenta uma $M = 98.61$, ($DP = 26.07$), com um mínimo de 40 e um máximo de 168, estando os valores da média situados num nível ligeiro, no que concerne às dificuldades na regulação emocional (Burton et al., 2022). Pelo contrário, o valor da escala 23 QVS_Total não evidencia um nível de vulnerabilidade ao stress clinicamente significativo em relação à média total dos(as) participantes, $M = 40.52$, ($DP = 7.44$), uma vez que o ponto de corte para resultados clinicamente significativos se manifestam em valores iguais ou superiores a 43. No entanto, os valores mínimo e máximo oscilam entre 17 e 63 respetivamente (Vaz Serra, 2000).

Relativamente à correlação entre os fatores 23QVS e EDRE, é evidente na *Tabela 3.*, que a maioria dos fatores se correlacionam significativamente entre si, à exceção do fator *23QVS_CondiçõesAdversas*, em que não se verifica valores estatisticamente significativos com todos os fatores EDRE.

Tabela 3.

Correlação entre os fatores do 23 QVS e do EDRE

Fatores	EDRE_ Estratégias	EDRE_ N.Aceitação	EDRE_ Consciência	EDRE_ Impulsos	EDRE_ Objetivos	EDRE_ Clareza
23QVS_Perfeccionismo	-,572**	-,487**	-,268**	-,484**	-,433**	-,429**
23QVS_Inibição	-,587**	-,407**	-,318**	-,395**	-,539**	-,446**
23QVS_Carência	,262**	,262**	,353**	,178**	,166**	,318**
23QVS_CondiçõesAdversas	,029	-,033	-,090	-,025	,098	-,086
23QVS_Dramatização	,193**	,097	,006	,173**	,193**	,088
23QVS_Subjugação	-,494**	-,474**	-,340**	-,332**	-,356**	-,339**
23QVS_Deprivação	,020	,071	,240**	-,045	,005	,088

Nota: O valor de correlação de pearson r é significativo (**)

Verifica-se que os três fatores da Escala de Vulnerabilidade ao Stress, *23QVS_Perfeccionismo*, *23QVS_Inibição*, *23QVS_Subjugação* se correlacionam de forma negativa e significativa com todos os fatores da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE).

Por outro lado, o fator *23QVS_Carência* correlaciona-se de forma positiva e significativa com todos os fatores EDRE. Além disso, o fator *23QVS_Dramatização* estabelece uma correlação significativa e positiva com os fatores *EDRE_Estratégias*, *EDRE_Impulsos* e *EDRE_Objativos*. Por último, o fator *23QVS_Deprivação* correlaciona-se de forma positiva e significativa com o fator *EDRE_Consciência*.

3. Diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino na regulação emocional

Através da realização do teste t student para amostras independentes, verificou-se que entre o sexo masculino e o sexo feminino existe uma homogeneidade dos scores totais da regulação emocional, ou seja, não diferem estatisticamente de forma significativa ($p=.294$). No entanto, os fatores *EDRE_N.Aceitação* ($p=.007$) e *EDRE_Objativos* ($p=.020$) revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino ($p<.01$ e $p<0.05$).

Na *Tabela 4.*, é possível observar o tamanho da amostra (N), média (M), desvio-padrão (DP), assim como, os valores de distribuição (F), teste t student (*t*) e grau de significância entre as variáveis (*p*).

Tabela 4.

Diferenças entre o sexo masculino e feminino na regulação emocional

Variáveis		N	M	DP	F	t	p
EDRE_Total	Masculino	77	89.129	24.398	1.103	3.93	.294
	Feminino	206	102.150	25.837			
EDRE_Estratégias	Masculino	77	20.039	7.778	.004	3.75	.952
	Feminino	206	23.932	7.741			
EDRE_N.Aceitação	Masculino	77	14.506	6.167	7.440**	3.50	.007**
	Feminino	206	17.776	7.282			
EDRE_Consciência	Masculino	77	14.246	4.451	.127	.56	.722
	Feminino	206	14.582	4.688			
EDRE_Impulsos	Masculino	77	12.337	5.305	.112	2.94	.738
	Feminino	206	14.466	5.696			
EDRE_Objativos	Masculino	77	16.246	5.219	5.511***	.3.50	.020***
	Feminino	206	18.368	4.276			
EDRE_Clareza	Masculino	77	11.753	4.104	.646	2.28	.422
	Feminino	206	13,024	4.329			

Nota: N= participantes; M= média; DP= desvio-padrão; F= distribuição; t= t-student; p = valor de significância; EDRE= Escala de Dificuldades na Regulação Emocional

Os valores com significância estatística $p<.05$ *** e $p<.01$ *

4. Diferenças entre trabalhadores(as)-estudantes e estudantes na vulnerabilidade ao stress

Igualmente foi realizado um teste t student para amostras independentes, por forma a compreender se existiam diferenças estatisticamente significativas nas médias da vulnerabilidade ao stress dos dois grupos, trabalhadores(as)-estudantes e não trabalhadores(as)-estudantes, sendo que o mesmo não se verificou. Na *Tabela 5.*, é possível observar o tamanho da amostra (N), média (M), desvio-padrão (DP), assim como, os valores de distribuição (F), teste t student (t) e grau de significância entre as variáveis (p).

Em suma, não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre trabalhadores(as)-estudantes e estudantes, tanto no score total do 23QVS ($p=.923$), como também, nos fatores 23QVS: Perfeccionismo ($p=.389$); Inibição ($p=.757$); Carência ($p=.354$); Condições Adversas ($p=.490$); Dramatização ($p=.839$); Subjugação ($p=.761$) e Deprivação ($p=.681$).

Tabela 5.

Diferenças entre trabalhadores(as)-estudantes e estudantes na vulnerabilidade ao stress

Variáveis		N	M	DP	F	T	p
23 QVS_Total	TE	64	43.25	7.07	.009	3.475	.923
	N_TE	219	39.73	7.37			
23QVS_Perfeccionismo	TE	64	9.87	3.827	.745	3.634	.389
	N_TE	219	7.85	4.197			
23QVS_Inibição	TE	64	10.29	2.670	.096	3.871	.757
	N_TE	219	8.81	2.790			
23QVS_Carência	TE	64	2.50	1.935	.860	-1.052	.354
	N_TE	219	2.78	1.813			
23QVS_CondiçõesAdversas	TE	64	4.21	.723	.477	.962	.490
	N_TE	219	4.11	.893			
23QVS_Dramatização	TE	64	5.18	1.602	.042	.591	.839
	N_TE	219	5.05	1.498			
23QVS_Subjugação	TE	64	9.07	2.686	.093	.960	.761
	N_TE	219	8.71	2.663			
23QVS_Deprivação	TE	64	4.59	2.029	.170	-.290	.681
	N TE	219	4.67	1.852			

Nota: N= participantes; M= média; DP= desvio-padrão; F= distribuição; t= t-student; p= valor de significância; 23QVS= Escala de Vulnerabilidade ao Stress; TE= trabalhador(a)-estudante; N_TE= não trabalhador(a)-estudante.

5. *Relação entre a vulnerabilidade ao stress e regulação emocional, mediada pelo acompanhamento psicológico*

Foi realizada uma regressão linear simples, com o intuito de compreender se existe uma relação significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a regulação emocional, sendo essa relação, mediada pelo acompanhamento psicológico.

Em primeiro lugar, verificou-se que a vulnerabilidade ao stress se revela um preditor negativo e significativo da regulação emocional [$\beta = -.61$; $p < .001$; $t = -12.82$; $R^2 = .37$], indicando que quanto maior é a vulnerabilidade ao stress, menor é a regulação emocional do(a) estudante do ensino superior.

Em segundo lugar, a vulnerabilidade ao stress apresenta-se como um preditor positivo significativo do acompanhamento psicológico, [$\beta = .15$; $p = .009$; $t = 2.62$; $R^2 = .02$], evidenciando que quanto maior é a vulnerabilidade ao stress, maior é a quantidade de estudantes do ensino superior a frequentarem acompanhamento psicológico.

Em terceiro lugar, a vulnerabilidade ao stress revela-se um preditor negativo e significativo da regulação emocional [$\beta = -.58$; $p < .001$; $t = -12.39$], quando mediada pelo acompanhamento psicológico, indicando que estudantes do ensino superior que manifestam maior vulnerabilidade ao stress e que estejam a ter acompanhamento psicológico, diminuem significativamente a sua desregulação emocional. De igual modo, se confirma a mediação do acompanhamento psicológico, que se revela um mediador significativo negativo na relação entre a regulação emocional e a vulnerabilidade ao stress [$\beta = -.20$; $p < .001$; $t = -4.38$], evidenciando que, estudantes que estão a receber acompanhamento psicológico e que tenham uma maior desregulação emocional, diminuem significativamente a sua vulnerabilidade ao stress.

Em suma, esta sequência de análises cumpre os requisitos para considerar que existe uma relação significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a regulação emocional, sendo esta relação, mediada pelo acompanhamento psicológico. [$R = .64$; $R^2 = .41$; $F(2, 282) = 97.04$; $p < .001$] (cf. *Tabela 6. e Tabela 7.*).

Tabela 6.

Efeitos preditores/ mediação entre as variáveis: acompanhamento na área da saúde mental, vulnerabilidade ao stress e regulação emocional

Efeitos	B	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(1) Efeito Preditor (23QVS_Total* EDRE_Total)	-2.129	-.607	-12.819***	<.001
(2) Efeito Preditor (23QVSTotal* Saúdementa)	.010	.154	2.621**	.009
Efeito do Preditor 23QVSTotal (sobre EDRE_Total, controlando o efeito do Mediador Saúdementa)	-2.019	-.576	-12.392***	<.001
Efeito do Mediador Saúdementa (sobre EDRE_Total, controlando o efeito do Preditor 23QVSTotal)	-10.745	-.203	-4.375***	<.001

Nota: EDRE_Total=score total da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional; 23QVS_Total=score total da Escala de Vulnerabilidade ao Stress; SaúdeMental=Acompanhamento na área da saúde mental; B= Coeficiente não padronizado; β = Coeficiente padronizado beta; *t* = valor de distribuição *t*; *p*= valor de significância.

*Os valores com significância estatística: $p < .001$ ***; $p < .01$ **

Tabela 7.

Mediação entre acompanhamento psicológico na associação entre vulnerabilidade ao stress e regulação emocional

Modelo	R ²	R	F	df 1	df 2	<i>p</i>
1	.369	.607	164.331***	2	282	<.001
2	.024	.154	6.870**	1	282	.009
3	.405	.640	97.038***	2	282	<.001

Nota: Modelo 1: Efeito Preditor 23QVS_Total * EDRE_Total; **Modelo 2: Efeito Preditor** 23QVSTotal* Saúdementa; **Modelo 3: Efeito do Preditor** 23QVSTotal (sobre EDRE_Total, controlando o efeito do Mediador Saúdementa) / **Efeito do Mediador** Saúdementa (sobre EDRE_Total, controlando o efeito do Preditor 23QVSTotal). R² = coeficiente de determinação; R= coeficiente de correlação; F= valor de significância global; df1 e df2= graus de liberdade; *p*= valor de significância.

*Os valores com significância estatística: $p < .001$ ***; $p < .01$ **

Discussão

A análise dos resultados anteriormente elaborada, além de verificar se as hipóteses desenvolvidas no início desta investigação são corroboradas ou refutadas, permite de igual modo, refletir algumas conclusões relevantes, potenciando novos caminhos para possíveis investigações futuras.

Primeiramente, a nossa investigação aponta que a Hipótese 1 encontra-se corroborada, uma vez que se verificou uma associação positiva significativa entre uma maior vulnerabilidade ao stress e uma maior desregulação emocional ($r = -.607, p < .001$). O que permite explicar que, quanto mais o(a) estudante do ensino superior se encontra vulnerável ao stress, maior é a sua dificuldade em regular as suas emoções. Ao longo dos anos, diversas investigações foram realizadas e confirmam que existe uma relação significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a desregulação emocional.

De acordo com os resultados este estudo, foi possível observar algumas correlações negativas em relação às dimensões das escalas aplicadas aos participantes. As correlações negativas e significativas encontradas, permitem explicar que, estudantes com maiores níveis de perfeccionismo e intolerância à frustração, apresentam menores níveis de evitamento ou não aceitação das emoções negativas; incapacidade na orientação para os objetivos; dificuldades no controlo da impulsividade; limitações no acesso a estratégias eficazes de regulação emocional; falta de consciência e de clareza emocional. O mesmo se verifica em estudantes com níveis mais elevados de inibição e dependência funcional, que constantemente se queixam sobre os seus problemas, apresentam dificuldades em lidar com o desconhecido, fogem à resolução de problemas e culpabilizam-se perante críticas. Assim como, em estudantes com elevados níveis de subjugação, que não apresentam autonomia no processo da tomada de decisões individuais e grupais.

Por outro lado, estudantes com níveis mais elevados de carência de apoio social manifestam de forma mais elevada comportamentos ligados ao evitamento ou não aceitação das emoções negativas; incapacidade na orientação para os objetivos; dificuldades no controlo da impulsividade; défices no estabelecimento de estratégias eficazes de regulação emocional; falta de consciência e de clareza emocional. Além disso, estudantes que manifestam maiores níveis de dramatização, em que não enfatizam o sentido do humor perante situações negativas e preocupam-se excessivamente com aborrecimentos do quotidiano, revelam uma maior incapacidade na orientação para os objetivos; dificuldades no controlo da impulsividade e

carência no estabelecimento de estratégias eficazes de regulação emocional. Adicionalmente, estudantes com níveis mais elevados de privação de afeto e de rejeição, apresentam uma falta de consciência emocional mais acentuada.

Segundo Troy e Colaboradores (2019), a intensidade da exposição do indivíduo a fatores stressores afeta consideravelmente o modo de como as pessoas lidam diretamente com as suas emoções. Consequentemente, indivíduos que desenvolvem estratégias de supressão emocional face a situações indutoras de stress, potenciam um maior risco para evidenciar uma desregulação emocional mais elevada. Por outro lado, quando a pessoa lida com o stress através da utilização de estratégias emocionalmente mais equilibradas, como, a reavaliação cognitiva, há um reforço de uma regulação emocional mais positiva (Blanke et al., 2021; Mcrae et al., 2012; Troy et al., 2010;). De facto, esta ideia é reforçada por Folkman & Moskowitz (2000), que defendem que a exposição ao stress tende a ser inerentemente emocional. Outros autores afirmam que pessoas com fraca capacidade de regulação emocional adotam estratégias de ruminação quando lidam com stressores mais intensos no seu quotidiano (Nolen-Hoeksema & Lyubomirsky, 2008; Sheppes, 2020; Veilleux et al., 2021). Neste sentido, é essencial que o ser humano seja capaz de regular eficazmente as suas emoções de forma a garantir um ajustamento emocional bem-sucedido e um saudável equilíbrio físico e mental (Troy & Mauss, 2011).

No que concerne à Hipótese 2, esta não foi corroborada. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino em relação à regulação emocional. Constatou-se que em ambos os sexos, existe uma homogeneidade nos valores da regulação emocional. No entanto, verifica-se que os(as) estudantes apresentam diferenças significativas no que concerne, aos níveis de evitamento/ não aceitação das emoções negativas ($p=.007$) e na incapacidade da orientação para os objetivos na presença de emoções negativas ($p=.020$). A maioria dos estudos realizados ao longo dos anos evidenciam diferenças estatisticamente significativas na variável sexo quando nos referimos à regulação emocional. Não obstante, ainda existem alguns estudos que defendem o contrário, não se verificando totalmente um consenso na literatura já existente.

Num estudo de Novotný & Stokin (2024), foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, em todos os domínios da regulação emocional, à exceção do fator Clareza emocional, salientando que, enquanto os homens apresentaram maiores dificuldades em estabelecer objetivos, as mulheres demonstraram maiores dificuldades em regular a sua consciência emocional. Adicionalmente, Matthews e Colaboradores (2021) encontraram

diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino, relativamente à preferência no envolvimento em determinados estímulos, assim como, na quantidade de tempo que dispensavam em cada um. Segundo Tamir & Ford (2012), as mulheres manifestam uma preferência mais positiva do que os homens, em relação à escolha de estratégias de regulação emocional. Contrariamente, Weinberg & Klonsky (2009) defendem que o sexo feminino manifesta maiores dificuldades no cumprimento de objetivos, assim como, na formulação de estratégias eficazes quando está perante emoções fortes. Noutro estudo foram, igualmente, encontradas diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino, no que concerne à utilização de estratégias de regulação emocional. Constatou-se que os homens recorrem mais à estratégia da supressão emocional (estratégia desadaptativa) para regular as suas emoções do que as mulheres (Vaz et al., 2008). Sob outra perspetiva, Guastello & Guastello (2003) defendem que, com base nos padrões de socialização, os homens tendem a apresentar resultados desvantajosos relativamente às mulheres na regulação emocional e na agressividade. Outros estudos que foram desenvolvidos em diversos países evidenciaram diferenças significativas. Na Grécia, Mitsopoulou e Colaboradores (2013) verificaram que homens manifestavam uma maior negligência emocional comparativamente às mulheres. Já, no Brasil e em Espanha, os investigadores verificaram que as mulheres apresentavam maiores dificuldades em aceitar as suas emoções negativas, através da rejeição emocional, e em manter o controlo do seu comportamento quando experienciavam emoções negativas (Miguel et al., 2017; Momeñe et al., 2017). Adicionalmente, num estudo realizado na Argentina, constataram que as mulheres manifestavam mais dificuldades em diferenciar as suas emoções, apresentando maior confusão emocional, em comparação aos homens (Medrano & Trógolo, 2013).

Contrariamente, Baron-Cohen (2005) sugere que estas diferenças em relação à variável sexo têm vindo a mudar e defende que poderá ser devido a questões de natureza cultural e ambiental. A sua investigação identificou somente pequenas diferenças em termos de indicadores específicos que diferenciam a variável sexo, sendo que, por um lado, os homens manifestam uma maior capacidade de se acalmarem perante a raiva e de comunicarem com os outros sem agressividade do que as mulheres e, por outro lado, as mulheres revelam-se mais responsáveis pelas suas ações e mais capazes de agir empaticamente em comparação aos homens. Outros autores afirmam que estas diferenças associadas à variável sexo na regulação emocional tendem a desaparecer com a chegada da idade adulta (Flores Galaz et al., 2019; Guzmán-González, et al., 2016; Hanoos López, 2021).

Tendo em consideração a Hipótese 3, a mesma não se confirma. Portanto, não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre trabalhadores(as)-estudantes e não trabalhadores(as)-estudantes. Estes resultados estabelecem o oposto ao encontrado na literatura existente. Segundo Stallman (2010), em contexto académico, os(as) trabalhadores(as)-estudantes apresentam maiores níveis de stress, comparativamente aos restantes, dado que sentem dificuldades em conciliarem o trabalho, família e faculdade e, muitas vezes, em estabelecerem momentos de descanso, fundamentais para assegurar o bem-estar físico e emocional. Esta ideia é reforçada por Larcombe e Colaboradores (2014), que defendem que estudantes do ensino superior que exercem atividades laborais de 20 ou mais horas por semana, correm um maior risco de sofrer de stress e desgaste emocional em comparação a estudantes que não trabalham. Paralelamente, outros estudos encontraram uma relação direta entre maior vulnerabilidade ao stress e estudantes do ensino superior que desempenham atividades laborais. Em concreto, o envolvimento numa atividade laboral provoca efeitos negativos no desempenho académico dos(as) estudantes, assim como, no desenvolvimento de elevados níveis de stress (Galbraith & Merrill, 2012; Jacobs & Dodd, 2003). Aliás, também existe uma maior predisposição para os(as) estudantes- trabalhadores(as) desenvolverem burnout, uma vez que a dualidade de papéis, trabalhador e estudante, potenciam para a diminuição da capacidade de gerir eficazmente o tempo e a energia para realizar as tarefas profissionais e académicas (Benner & Curl, 2018). A realidade dos(as) trabalhadores(as)-estudantes é desafiante, uma vez que como têm mais compromissos entre o mundo académico e laboral, aumentam consideravelmente os seus níveis de stress, provocando consequentemente, um declínio no seu desempenho e resultados académicos; maior sobrecarga horária; baixa motivação; défices ao nível do bem-estar emocional; redução nas atividades de socialização e elevada probabilidade de abandono escolar (Drăghici & Cazan, 2022; Gaedke et al., 2012; Galbraith & Merrill, 2012; Lin & Huang, 2014; Pascarella et al., 1998; Schramer et al., 2020). Contrariamente, Lundberg (2004), evidencia que o trabalho dificulta o envolvimento dos(as) estudantes em ambiente académico, contudo, não interfere de forma negativa na aprendizagem dos mesmos(as). Por fim, Acheampong (2023) considera que os(as) trabalhadores(as)-estudantes encontram estratégias mais eficazes de gerir as situações de stress em comparação aos estudantes que não trabalham.

Relativamente à Hipótese 4, esta encontra-se confirmada. Os resultados deste estudo permitem compreender que existe uma relação significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a regulação emocional, sendo a mesma mediada de forma significativa pelo acompanhamento psicológico. Primeiramente, constatou-se que, quanto maior é a vulnerabilidade ao stress, menor é a regulação emocional do(a) estudante do ensino superior. Em segundo, quanto maior é a vulnerabilidade ao stress, maior é a quantidade de estudantes do ensino superior a frequentarem acompanhamento psicológico. Em terceiro lugar, os resultados indicam que estudantes do ensino superior que manifestam maior vulnerabilidade ao stress e que estejam a ter acompanhamento psicológico, diminuem significativamente a sua desregulação emocional. De igual modo, estudantes que estão a receber acompanhamento psicológico e que tenham uma maior desregulação emocional, diminuem significativamente a sua vulnerabilidade ao stress. Estes resultados reforçam a importância do papel da saúde mental, mais concretamente, do acompanhamento psicólogo, no desempenho de respostas que visam a minimização do stress e o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional positivas no contexto académico. Nesta linha de raciocínio, diversas investigações têm sido realizadas, com o intuito de aprofundar a importância do acompanhamento psicológico e os seus benefícios para a saúde mental dos(das) estudantes do ensino superior.

De acordo com Flores-Kanter e Colaboradores (2021), cada pessoa revela necessidades únicas em relação ao que sente e, é por isso, que as intervenções na área da saúde mental se manifestam em diversas abordagens, no intuito de corresponder às especificidades de cada um. Neste estudo, o foco foi direccionado para a Terapia Cognitivo-Comportamental, que se revela um aliado no desenvolvimento de estratégias que visam colmatar o stress e as dificuldades na regulação emocional. Assim, é essencial que os(as) estudantes compreendam quais os melhores mecanismos subjacentes a uma regulação bem sucedida do stress, e também, estratégias positivas de regulação emocional (Nasso et al., 2019). Por exemplo, o treino de técnicas de distração pode ser útil durante a fase de recuperação do stress, mas contraproducente durante a gestão de situações stressoras (Salzmann et al., 2018).

Segundo, Medrano & Trógolo (2013), é durante a fase do acompanhamento psicológico, que o(a) estudante tem a oportunidade de adaptar-se de forma benéfica a um treino adequado do uso de estratégias de regulação emocional, das quais poderão ser cruciais, quando se enfrentam situações mais difíceis em contexto académico ou até mesmo pessoal. Em primeiro lugar, o profissional na área da saúde mental deverá enfatizar a necessidade do(a) estudante considerar quais os fatores dinâmicos, os que são suscetíveis à mudança, quando se examina o

papel dos processos cognitivos envolvidos na regulação emocional. Em segundo lugar, para além da aprendizagem de estratégias de regulação adequadas, os(as) estudantes também deverão ser consciencializados(as) para quais os momentos mais apropriados a aplicar as mesmas.

É expectável, que em contexto académico, os diversos fatores stressores, como prazos de entrega e exames, tentem destabilizar o bem-estar emocional. E, é nesse momento, que o acompanhamento psicológico facilita na aprendizagem de mecanismos que ajudam o(a) estudante a lidar com o stress e a adotar estratégias positivas de regulação emocional, que se revelam um aliado para um equilíbrio físico e mental. Neste sentido, o acompanhamento na área da saúde mental é essencial porque permite aos estudantes gerirem as suas exigências de trabalho, através de ferramentas de coping, que auxiliam nas respostas de stress. Quando se estabelece um foco direcionado na forma de como se pode lidar positivamente com os fatores stressores, estas estratégias potenciam melhorias significativas no desempenho académico, auxiliando na concretização de objetivos e tarefas pré-estabelecidas. Adicionalmente, permite que o grau de motivação e de produtividade aumentem substancialmente, uma vez que são desenvolvidas estratégias que visam a orientação para elaboração de planos de trabalho, gestão de cargas horárias e estabelecimento de pausas que são fundamentais ao bem-estar do(a) estudante. Paralelamente, o acompanhamento psicológico pode igualmente ser de carácter preventivo, na medida em que auxilia o estudante na prevenção de eventuais oscilações de stress, orientando o(a) mesmo(a) quando existe, por exemplo, o cumprimento de entrega de um trabalho num determinado prazo (Bzuneck, 2018; Hoge et al., 2021; Lazarus & Folkman, 1984; Restrepo et al., 2023; Zhang et al., 2016, 2019).

No que concerne à regulação emocional, o acompanhamento na área da saúde mental em contexto académico revela-se benéfico aos estudantes, visto que aprendem estratégias de regulação emocional positivas para conseguirem lidar com desafios emocionais e adaptarem-se a novas circunstâncias. Um exemplo concreto, é a estratégia de coping orientada para a obtenção de resultados positivos, como sentimentos de alegria ou sensações de excitação, em que a pessoa reavalia determinada situação, interpreta de forma positiva, alterando o seu impacto emocional. (Brockner & Higgins, 2001; Gross & John, 2003; Llewellyn et al., 2013; Zhang et al., 2019).

Conclusão

O contexto académico é uma experiência diversificada, marcada por um processo de aprendizagem e de adaptação constante às diferentes circunstâncias e pessoas. Os(as) estudantes do ensino superior lidam constantemente com o stress, pressões e exigências das atividades académicas. Neste sentido, torna-se fundamental um precoce estabelecimento de mecanismos positivos de regulação emocional, dado que as emoções têm um papel essencial no desempenho académico, motivação e aprendizagem. A concretização deste estudo permitiu solidificar aspetos relativos à vulnerabilidade ao stress e a sua influência na regulação emocional. Neste sentido, é crucial que os(as) estudantes do ensino superior desenvolvam capacidades de lidar com o stress e de regular as suas emoções de forma mais positiva. É uma realidade, o crescente aumento do stress e a fraca regulação emocional na população estudantil, devido à pressão, julgamento social e procura constante de corresponderem às elevadas expectativas e exigências académicas solicitadas. Os resultados desta investigação sublinham a importância de promover intervenções focadas no desenvolvimento de competências de regulação emocional entre os(as) estudantes do ensino superior. Programas de desenvolvimento pessoal, workshops sobre gestão de stress e iniciativas de acompanhamento psicológico, são alguns dos exemplos, que poderão contribuir significativamente para o bem-estar emocional desta população. As instituições de ensino superior devem considerar a integração de tais programas e serviços de apoio aos estudantes, contribuindo para a criação de um ambiente mais saudável e propício ao sucesso académico. Adicionalmente, a implementação de políticas institucionais que reconheçam e abordem as fontes de stress académico, poderão contribuir significativamente para a redução do stress entre os(as) estudantes. Em suma esta dissertação reforça a necessidade urgente de abordar o stress e a regulação emocional no contexto do ensino superior em Portugal. Priorizar o investimento na saúde mental dos(as) estudantes do ensino superior, não só melhora o seu bem-estar emocional no imediato, como também, promove o sucesso académico a longo prazo e prepara indivíduos mais resilientes e emocionalmente equilibrados para o futuro.

Este estudo apresenta algumas limitações seguidamente enunciadas. Primeiramente, foi utilizada uma amostra de conveniência, que pode comprometer a representatividade da amostra, nomeadamente ao nível do sexo dos participantes, uma vez que a amostra é, maioritariamente, constituída por elementos do sexo feminino. O mesmo acontece, em relação ao número de trabalhadores(as)-estudantes, que se revelou bastante menor em comparação ao número dos restantes participantes. Em segundo lugar, trata-se de um estudo transversal, o que limita as conclusões relativas ao percurso académico do(a) estudante. Em terceiro lugar, este estudo

resultou de uma utilização exclusiva de medidas de autorrelato, o que somente aprofunda a descrição dos(as) participantes em relação às suas atitudes e comportamentos, estando suscetível a efeitos de desejabilidade social.

Em estudos futuros, seria importante a realização de investigações longitudinais, no sentido de acompanhar eventuais diferenças ao longo do percurso académico dos(as) estudantes do ensino superior. Além disso, por forma a consolidar a informação recolhida nas medidas de autorrelato, seria útil a utilização de entrevistas como procedimento complementar de recolha de dados. Outro aspeto fundamental seria a realização de novos estudos com amostras maiores e mais heterogéneas em relação à variável sexo. Adicionalmente, seria interessante explorar novas variáveis sociodemográficas, tais como, nível socioeconómico; estado civil; existência de filhos; se o(a) estudante se encontra deslocado de casa. Outras variáveis interessantes a explorar, e que de certa maneira se relacionam com o contexto académico seriam nomeadamente, motivação; desempenho académico; abandono escolar e consumo de substâncias.

Referências

- Acheampong, J. (2023). The effect of stress management among Part-Time students. *International Journal of Finance, Insurance and Risk Management*, 13(1), 152–165. <https://doi.org/10.35808/ijfirm/347>
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530>
- Amaral, A. P. (2022). Stresse e saúde : contextualização teórica e intervenção em educação para a saúde. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/41865>
- Baron-Cohen, S. (2005). The Empathizing System: A Revision of the 1994 Model of the Mindreading System. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 468–492). The Guilford Press.
- Blanke, E. S., Bellintier, J. A., Riediger, M., & Brose, A. (2021). When and How to Regulate: Everyday Emotion-Regulation Strategy Use and Stressor Intensity. *Affective science*, 3(1), 81–92. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00087-1>
- Becker, S., Spinath, B., Ditzen, B., & Dörfler, T. (2023). Psychological stress = Physiological stress? An experimental study with prospective teachers. *Journal of Psychophysiology*, 37(1), 12–24. <https://doi.org/10.1027/0269-8803/a000301>
- Benner, K., & Curl, A. L. (2018). Exhausted, stressed, and disengaged: does employment create burnout for social work students? *Journal of Social Work Education*, 54, 300–309. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1341858>
- Berretz, G., Packheiser, J., Kumsta, R., Wolf, O. T., & Ocklenburg, S. (2021). The brain under stress-A systematic review and activation likelihood estimation meta-analysis of changes in BOLD signal associated with acute stress exposure. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 124, 89–99. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.001>

- Brandão, T., Brites, R., Hipólito, J., & Nunes, O. (2023). Emotion goals, emotion regulation, and mental health: a mediational hypothesis. *Clinical Psychologist*, 27(3), 290–301. <https://doi.org/10.1080/13284207.2023.2214312>
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion Regulation research. *Child Development*, 75(2), 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Brockner, J., & Higgins, E. T. (2001). Regulatory focus theory: Implications for the study of emotions at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 35–66. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2972>
- Burton, A. L., Brown, R., & Abbott, M. J. (2022). Overcoming difficulties in measuring emotional regulation: Assessing and comparing the psychometric properties of the DERS long and short forms. *Cogent Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2060629>
- Bzuneck, José Aloyseo. (2018). Emoções Acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 20(4), 1059-1075. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-027>
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Charney, D. S. (2004). Psychobiological Mechanisms of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress. *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 195-216. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.195>
- Coats, A. H., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, 23(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>

- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da escala de dificuldades de regulação emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Archives of Clinical Psychiatry*, 37(4), 145–151. <https://doi.org/10.1590/s0101-60832010000400001>
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- De Rearte, E. S., & Castaldo, R. I. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. V Congreso Internacional De Investigación Y Práctica Profesional En Psicología XX Jornadas De Investigación Noveno Encuentro De Investigadores En Psicología Del MERCOSUR, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-054/466.pdf>
- Drăghici, G., & Cazan, A. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2004). Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10725-000>
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and emotion*, 41(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Faustino, B., & Vasco, A. B. (2020). Relationships between emotional processing difficulties and early maladaptive schemas on the regulation of psychological needs. *Clinical psychology & psychotherapy*, 27(6), 804–813. <https://doi.org/10.1002/cpp.2464>
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fink G. (2009). *Stress: definition and history*. Encyclopedia of Neuroscience. Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008045046-9.00076-0>

- Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: Lessons from anxiety. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3–11). Elsevier Academic Press.
- Fishta, A. & Backé, E. (2015). Psychosocial stress at work and cardiovascular diseases: an overview of systematic reviews. *International Archives of Occupational & Environmental Health*, 88, 997–1014. <https://doi.org/10.1007/s00420-015-1019-0>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Flores Galaz, M., Manrique, M., Ayala, M., Mota, M., & Díaz-Loving, R. (2019). Crianza materna y regulación emocional en adolescentes: diferencias asociadas al sexo. *Emerging Trends in Education*, 1(2), 96-120. <https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2781>
- Flores-Kanter, P. E., Moretti, L., & Medrano, L. A. (2021). A narrative review of emotion regulation process in stress and recovery phases. *Heliyon*, 7(6), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07218>
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Simbrunner, P., & Janous, G. (2012). Impact of Stress Factors on Part-Time College Students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(2), 692–698. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0098>
- Galbraith, C. S., & Merrill, G. B. (2012). Academic and work-related burnout: a longitudinal study of working undergraduate university business students. *Journal of College Student Development*, 53(3), 453–463. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0044>
- Garnefskig, N., Kraaiy, V., & Spinhover, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion cognitive regulation and emotion problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2008). The relationship between emotion dysregulation and deliberate self-harm among female undergraduate students at an urban commuter university. *Cognitive behaviour therapy*, 37(1), 14–25. <https://doi.org/10.1080/16506070701819524>
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154–189. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.12.2.154>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/%2F1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: conceptual foundations*. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3–24). The Guildford Press.
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence Among College Students and Their Parents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 49, 663–673. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.00000003136.67714.04>
- Guzmán-González, M., Lafontaine, M., & Levesque, C. (2016). Romantic attachment and physical Intimate partner violence perpetration in a Chilean sample: The Mediating role of Emotion Regulation Difficulties. *Violence and Victims*, 31(5), 854–868. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-14-00114>
- Hanoos López, M. (2021). Relación entre estilos de apego y regulación emocional. *LS Psychology Research*, 3(2). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v3i2.561>

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2^o Ed.). Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2013-21121-000>
- Hoge, E. A., Acabchuk, R. L., Kimmel, H., Moitra, E., Britton, W. B., Dumais, T., Ferrer, R. A., Lazar, S. W., Vago, D., Lipsky, J., Schuman-Olivier, Z., Cheaito, A., Sager, L., Peters, S., Rahrig, H., Acero, P., Scharf, J., Loucks, E. B., & Fulwiler, C. (2020). Emotion-Related Constructs Engaged by Mindfulness-Based Interventions: a Systematic Review and Meta-analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1041–1062. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01561-w>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Krantz, D. S., & McCeney, M. K. (2002). Effects of psychological and social factors on organic disease: A critical assessment of research on coronary heart disease. *Annual Review of Psychology*, 53, 341-369. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135208>
- Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., ... Williams, D. A. (2014). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1074–1091. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966072>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>
- Lin, S.-H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97864-000>
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical Behavior Therapy for Pervasive Emotion Dysregulation: Theoretical and Practical Underpinnings. In J. J. Gross (Ed.),

- Handbook of emotion regulation* (pp. 581–605). The Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-029>
- Lipp, M. & Malagris, L. (2001). O stress emocional e seu tratamento. In B. Rangé (Ed.). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp.475-490). Porto Alegre: Artmed.
- Llewellyn, N., Dolcos, S., Iordan, A. D., Rudolph, K. D., & Dolcos, F. (2013). Reappraisal and suppression mediate the contribution of regulatory focus to anxiety in healthy adults. *Emotion*, 13(4), 610–615. <https://doi.org/10.1037/a0032568>
- Lundberg, C. A. (2004). Working and Learning: The Role of Involvement for Employed Students. *NASPA Journal*, 41(2), 201–215. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1330>
- Man, I. S. C., Shao, R., Hou, W. K., Xin Li, S., Liu, F. Y., Lee, M., Wing, Y. K., Yau, S. Y., & Lee, T. M. C. (2023). Multi-systemic evaluation of biological and emotional responses to the Trier Social Stress Test: A meta-analysis and systematic review. *Frontiers in neuroendocrinology*, 68, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2022.101050>
- Matthews, M., Webb, T. L., Shafir, R., Snow, M., & Sheppes, G. (2021). Identifying the determinants of emotion regulation choice: a systematic review with meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 35(6), 1056–1084. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1945538>
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249–1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- McMain, S., Korman, L. M., & Dimeff, L. (2001). Dialectical behavior therapy and the treatment of emotion dysregulation. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 183–196. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200102\)57:2<183::AID-JCLP5>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200102)57:2<183::AID-JCLP5>3.0.CO;2-Y)
- McRae, K., Ciesielski, B., & Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: Goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12(2), 250–255. <https://doi.org/10.1037/a0026351>
- Medrano, L., & Trógolo, M. (2013). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr>

- Miguel, F. K., Giromini, L., Colombarolli, M. S., Zuanazzi, A. C., & Zennaro, A. (2017). A Brazilian Investigation of the 36- and 16-Item Difficulties in Emotion Regulation Scales. *Journal of clinical psychology*, 73(9), 1146–1159. <https://doi.org/10.1002/jclp.22404>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Mitsopoulou, E., Kafetsios, K., Karademas, E., Papastefanakis, E., & Simos, P. G. (2013). The Greek version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Testing the factor structure, reliability and validity in an adult community sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 123–131. <https://doi.org/10.1007/s10862-012-9321-6>
- Momeñe, J., Jáuregui, P., & Estévez, A. (2017) El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Behavioral Psychology*, 25(1), 65–78. <https://psycnet.apa.org/record/2017-19737-004>
- Nasso, S., Vanderhasselt, M. A., Demeyer, I., & De Raedt, R. (2019). Autonomic regulation in response to stress: The influence of anticipatory emotion regulation strategies and trait rumination. *Emotion*, 19(3), 443–454. <https://doi.org/10.1037/emo0000448>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Novotný, J. S., Srt, L., & Stokin, G. B. (2024). Emotion regulation shows an age- and sex-specific moderating effect on the relationship between chronic stress and cognitive performance. *Scientific Reports*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52756-3>
- Pacak, K. and Palkovits, M. (2001) Stressor specificity of central neuroendocrine responses: Implications for stress-related disorders. *Endocrine Reviews*, 22(4), 502–548. <https://doi.org/10.1210/edrv.22.4.0436>

- Pascarella, E. T., Edison, M. I., Nora, A., Hagedorn, L. S., and Terenzini, P. T. (1998). Does work inhibit cognitive development during college? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20, 75–93. <https://doi.org/10.3102/01623737020002075>
- Pekrun, R. (2011). Emotions as Drivers of Learning and Cognitive Development. In R. A. Calvo, & S. K. D'Mello (Eds.), *New Perspectives on Affect and Learning Technologies* (pp. 23-39). New York Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2014-09239-001>
- Pellisson, S., & Boruchovitchii, E. (2022). Emotion regulation strategies for university students: a systematic literature review. *Revista Educação & Formação*, 7, 1–16. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152>
- Pereira, I. B., & Queirós C. (2016). Coping em trabalhadores e estudantes: Análise fatorial exploratória do coping inventory for stressful situations. *International Journal on Working Conditions*, 11, 68–88. https://ricot.com.pt/artigos/1/IJWC.11_Pereira&Queiros_p.68-88.pdf
- Pihet, S., Combremont, M., Suter, M., & Stephan, P. (2012). Cognitive and Emotional Deficits Associated with Minor and Serious Delinquency in High-Risk Adolescents. *Psychiatry, Psychology, and Law*, 19(3), 427–438. <https://doi.org/10.1080/13218719.2011.598634>
- Pinto, J., Martins, P., Pinheiro, T., Oliveira, A. (2015). ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESSE: UM ESTUDO COM JOVENS ADULTOS E ADULTOS PORTUGUESES. *Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde*, 16(2), 148-163. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160202>
- Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L., & Azevedo, H. (2024). Academic Stress and Anxiety among Portuguese Students: The Role of Perceived Social Support and Self-

- Rawana, J. S., Flett, G. L., McPhie, M. L., Nguyen, H. T., & Norwood, S. J. (2014). Developmental Trends in Emotion Regulation: A Systematic Review with Implications for Community Mental Health. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(1), 31–44. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-004>
- Restrepo, J. E., Cardona, E. Y. B., Montoya, G. P. C., De Los Milagros Cassaretto Bardales, M., & Alemán, Y. P. V. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Annals of psychology*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Rith-Najarian, L. R., Boustani, M. M., & Chorpita, B. F. (2019). A systematic review of prevention programs targeting depression, anxiety, and stress in university students. *Journal of affective disorders*, 257, 568–584. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.035>
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch17>
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Novaes Lipp, M. E. (2010). Stress e qualidade de vida: Influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia*, 20(45), 73–81. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>
- Salzmann, S., Euteneuer, F., Strahler, J., Laferton, J. A. C., Nater, U. M., & Rief, W. (2018). Optimizing expectations and distraction leads to lower cortisol levels after acute stress. *Psychoneuroendocrinology*, 88, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.12.011>
- Santee, A. C., Rnic, K., Chang, K. K., Chen, R. X., Hoffmeister, J. A., Liu, H., LeMoult, J., Dozois, D. J. A., & Starr, L. R. (2023). Risk and protective factors for stress generation: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 103, 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102299>

- Schramer, K.M., Rauti, C.M., Kartolo, A.B. and Kwantes, C.T. (2020). Examining burnout in employed university students. *Journal of Public Mental Health*. 19(1), 17-25. <https://doi.org/10.1108/JPMH-05-2019-0058>
- Seabra, A. (2008). *Síndrome de Burnout e a Depressão no Contexto de Saúde Ocupacional*. [Programa de Doutorado em Saúde Mental, ICBAS]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/19388>
- Selye, H. (1978). *The stress of life* (1st ed.). McGraw Hill.
- Sheppes, G. (2020). Transcending the “good & bad” and “here & now” in emotion regulation: Costs and benefits of strategies across regulatory stages. *Advances in Experimental Social Psychology*, 61, 185–236. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2019.09.003>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Tamir, M., & Ford, B. Q. (2012). Should people pursue feelings that feel good or feelings that do good? Emotional preferences and well-being. *Emotion*, 12(5), 1061–1070. <https://doi.org/10.1037/a0027223>
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 367–467). University of Nebraska Press. <https://psycnet.apa.org/record/1990-97773-006>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783–795. <https://doi.org/10.1037/a0020262>
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 30–44). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511994791.004>

- Troy, A. S., Saquib, S., Thal, J., & Ciuk, D. J. (2019). The regulation of negative and positive affect in response to daily stressors. *Emotion*, 19(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/emo0000486>
- Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame. *Educational Psychologist*, 37(2), 79–89. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_3
- Van Praag, H. M., de Kloet, E. R., & Van Os, J. (2005). *Stress, the brain and depression*. Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/9780521621472>
- Vaz, F., Martins, C., & Martins, E. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 22(2), 123-135. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.350>
- Vaz Serra, A. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: Editor Adriano Vaz Serra.
- Vaz Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 261-278.
- Vaz Serra, A. (2005). Esquemas mentais e vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 26 (3), 213- 226.
- Veilleux, J. C., Hyde, K. C., Chamberlain, K. D., Higuera, D. E., Schreiber, R. E., Warner, E. A., & Clift, J. B. (2021). The “thinking threshold”: A therapeutic concept guided by emotion regulation flexibility. *PsyArXiv*, 1-32. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ke9uf>
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological assessment*, 21(4), 616–621. <https://doi.org/10.1037/a0016669>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548>
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Protective Effect of Self-Compassion to Emotional Response among Students with Chronic Academic Stress. *Frontiers in psychology*, 7, 1802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802>

Zhang, Y., Zhang, Y., Ng, T. W. H., & Lam, S. S. K. (2019). Promotion- and prevention-focused coping: A meta-analytic examination of regulatory strategies in the work stress process. *The Journal of applied psychology*, 104(10), 1296–1323.
<https://doi.org/10.1037/apl0000404>

Anexo 1 - Resultados totais e fatoriais da Escala 23QVS e EDRE dos(das) participantes

Tabela de Resultados totais e fatoriais da Escala de Vulnerabilidade ao Stress (23QVS) e da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE) dos(as) participantes

Fatores	N	Média	Mediana	Moda	Desvio- Padrão	Min.	Máx.	Intervalo	Variância
<i>23QVS/EDRE</i>									
<i>23QVS_FATOR1</i>	283	8.31	8	8	4.20	0	22	22.00	17.61
<i>23QVS_FATOR2</i>	283	9.15	9	9	2.83	1	17	16.00	8.00
<i>23QVS_FATOR3</i>	283	2.72	3	2	1.84	0	8	8.00	3.40
<i>23QVS_FATOR4</i>	283	4.14	4	4	.86	0	7	7.00	.74
<i>23QVS_FATOR5</i>	283	5.08	5	5	1.52	1	9	8.00	2.31
<i>23QVS_FATOR6</i>	283	8.80	9	9	2.67	2	16	14.00	7.12
<i>23QVS_FATOR7</i>	283	4.66	4	4	1.90	0	10	10.00	3.58
<i>Total_23QVS</i>	283	40.52	40	39	7.44	17	63	46	55.30
<i>EDRE_FATOR1</i>	283	22.87	23	16	7.93	8	40	32.00	62.89
<i>EDRE_FATOR2</i>	283	16.89	16	10	7.14	6	30	24.00	50.93
<i>EDRE_FATOR3</i>	283	14.49	14	13	4.62	6	28	22.00	21.34
<i>EDRE_FATOR4</i>	283	13.89	13	7	5.67	6	30	24.00	32.08
<i>EDRE_FATOR5</i>	283	17.79	19	19	4.64	5	25	20.00	21.53
<i>EDRE_FATOR6</i>	283	12.68	12	10	4.30	5	25	20.00	18.49
<i>Total_EDRE</i>	283	98.61	100	87	26.07	40	168	128.00	679.43

Anexo 2 – Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Este é um convite para participar num estudo, a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, conduzido por Mariana Quelha, sob orientação do Professor Doutor António Abel Pires (apires@fpce.up.pt).

O projeto de investigação intitula-se “*A Influência do Stress na Regulação Emocional de Estudantes do Ensino Superior*” pretendendo contribuir, em termos empíricos, para compreender e analisar a influência do stress na regulação emocional dos(as) estudantes universitários(as).

O preenchimento deste questionário tem uma duração total de 15 minutos. Em nenhum momento lhe será pedido o nome, endereço eletrónico ou outro dado que o(a) possa identificar pessoalmente. Para cada uma das questões não há respostas certas ou erradas.

O presente estudo rege-se pelos princípios éticos e deontológicos que devem nortear toda a investigação científica, incluído os princípios fundamentais da beneficência e não maleficência, respeitando também o Regulamento Geral da Proteção de Dados e os princípios específicos referentes à investigação em Psicologia estabelecidos pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Assim sendo, não se antecipam riscos ou danos acrescidos para os(as) participantes. Adicionalmente, a qualquer momento, o(a) participante poderá interromper de forma livre a sua colaboração, se assim desejar.

Toda a informação recolhida nesta investigação será tratada de forma totalmente anónima e confidencial e será utilizada exclusivamente para fins científicos, não se procedendo à identificação ou partilha pública de dados individuais de nenhum(a) participante. Estes dados serão conservados apenas durante o tempo necessário à concretização do estudo e à elaboração da dissertação, e serão arquivados de forma segura e seguindo as regras de proteção de dados pessoais.

Para mais esclarecimentos, dúvidas e acesso aos resultados obtidos neste estudo, poderá contactar-me através do e-mail: up201909089@edu.fpce.up.pt.

Agradeço desde já a sua colaboração, que é fundamental para nos permitir ter um maior conhecimento sobre esta realidade em contexto académico.

Contacto:

Para mais esclarecimentos, dúvidas e acesso aos resultados obtidos neste estudo, poderá contactar-me através do e-mail: up201909089@edu.fpce.up.pt.

- ☐ Declaro que tenho 18 ou mais de 18 anos.
- ☐ Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo.
- ☐ Aceito participar voluntariamente, garantindo o anonimato neste estudo. Autorizo a recolha, tratamento e armazenamento dos dados pessoais acima identificados e estou de acordo com o método de disseminação de resultados.

Anexo 3 – Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Idade: _____

3. Área de estudo:

- ☐ Artes
- ☐ Humanidades
- ☐ Ciências Sociais e do Comportamento
- ☐ Informação e Jornalismo
- ☐ Ciências Empresariais
- ☐ Direito
- ☐ Ciências da Vida
- ☐ Ciências Físicas
- ☐ Matemática e Estatística
- ☐ Informática
- ☐ Engenharia e Técnicas Afins
- ☐ Indústrias Transformadoras
- ☐ Arquitetura e Construção
- ☐ Agricultura, Silvicultura e Pescas
- ☐ Ciências Veterinárias
- ☐ Saúde
- ☐ Serviços Sociais
- ☐ Serviços Pessoais
- ☐ Serviços de Transporte
- ☐ Proteção do Ambiente

- ☐ Serviços de Segurança
- ☐ Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação
- ☐ Outra

4. É Trabalhador(a)-Estudante?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Já foi ou está a ser acompanhado(a) por profissional de saúde mental?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 4 – Escala de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS)

Escala da Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS) – Vaz Serra (2000)

Cada uma das questões que a seguir é apresentada serve para avaliar a sua maneira de ser no dia-a-dia. Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a sua resposta.

Responda de forma rápida, honesta e espontânea.

Assinale com uma cruz (X) a opção que mais se aproxima ao modo de como se comporta, havendo 5 respostas possíveis (“Concordo em absoluto” a “Discordo em absoluto”).

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem discordo nem concordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto
1) Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas.					
2) Tenho dificuldades em relacionar-me com pessoas desconhecidas.					
3) Quando tenho problemas que me incomodam, posso contar com um ou mais amigos(as) que me servem de confidentes.					
4) Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais.					
5) Preocupo-me facilmente com os contratempos do dia-a-dia.					
6) Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar.					
7) Dou e recebo afeto com regularidade.					
8) É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.					
9) Perante as dificuldades do dia-a-dia, sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver.					
10) Sou uma pessoa que se enerva com facilidade.					

11) Na maior parte dos casos, as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim.					
12) Quando me criticam, tenho tendência a sentir-me culpabilizado(a).					
13) As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito.					
14) Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades.					
15) Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão.					
16) Fico nervoso(a) e aborrecido(a) quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas.					
17) Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das pessoas.					
18) Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto.					
19) Fico nervoso(a) e aborrecido(a) se não obtenho de forma imediata aquilo que quero.					
20) Sou uma pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de rir dos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.					
21) O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais.					
22) Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar.					
23) Sinto-me mal quando não sou perfeito(a) naquilo que faço.					

Anexo 5 – Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)

Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE) - Coutinho et al. (2010)

Assinale com uma cruz (X) a opção que mais se aproxima ao modo de como se comporta, havendo 5 respostas possíveis (“Quase nunca” a “Quase sempre”).

	Quase nunca (1)	Algumas vezes (2)	Metade das vezes (3)	A maioria das vezes (4)	Quase sempre (5)
1) Percebo com clareza os meus sentimentos.					
2) Presto atenção a como me sinto.					
3) Vivo as minhas emoções como avassaladoras e fora do controlo.					
4) Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.					
5) Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.					
6) Estou atento aos meus sentimentos.					
7) Sei exatamente como me estou a sentir.					
8) Interesse-me com aquilo que estou a sentir.					
9) Estou confuso(a) sobre como me sinto.					
10) Quando estou em baixo, apercebo-me das minhas emoções.					
11) Quando estou em baixo, fico zangado(a) comigo próprio(a) por me sentir assim.					
12) Quando estou em baixo, fico embaraçado(a) por me sentir assim.					
13) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em realizar tarefas.					
14) Quando estou em baixo, fico fora de controlo.					
15) Quando estou em baixo, penso que vou-me sentir assim por muito tempo.					
16) Quando estou em baixo, penso que vou acabar por me sentir muito deprimido(a).					

17) Quando estou em baixo, acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.					
18) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me noutras coisas.					
19) Quando estou em baixo, sinto-me fora de controlo.					
20) Quando estou em baixo, continuo a conseguir fazer as coisas.					
21) Quando estou em baixo, sinto-me envergonhado(a) de mim próprio(a) por me sentir assim.					
22) Quando estou em baixo, sei que vou conseguir encontrar uma maneira de me sentir melhor.					
23) Quando estou em baixo, sinto que sou fraco(a).					
24) Quando estou em baixo, sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.					
25) Quando estou em baixo, sinto-me culpado(a) por me sentir assim.					
26) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me.					
27) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.					
28) Quando estou em baixo, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.					
29) Quando estou em baixo, fico irritado(a) comigo próprio(a) por me sentir assim.					
30) Quando estou em baixo, começo a sentir-me muito mal comigo próprio(a).					
31) Quando estou em baixo, acho que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.					

32) Quando estou em baixo, eu perco o controlo dos meus comportamentos.					
33) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em pensar noutra coisa qualquer.					
34) Quando estou em baixo, dedico algum tempo a perceber aquilo que realmente estou a sentir.					
35) Quando estou em baixo, demoro muito tempo até me sentir melhor.					
36) Quando estou em baixo, as minhas emoções parecem avassaladoras.					

Anexo 6 – Parecer Favorável da Comissão de Ética FPCEUP

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER (Ref.^a 2024-02-09b)

A Comissão de Ética (CdE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo reapreciado os documentos ao projeto de investigação denominado “**A Influência do Stress na Regulação Emocional de**

Estudantes do Ensino Superior”, submetido para apreciação ética por **Mariana Barreira da Quelha**, com orientação do **Prof. Doutor Abel Pires**, na reunião nº 03/CdE/2024, de 13 de março, emitiu um **Parecer Favorável** à realização da pesquisa.

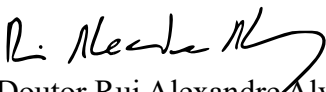
A Comissão de Ética recomenda (caso tal situação não esteja acautelada) que os títulos das escalas sejam omitidos para o(a) respondente na medida em que os mesmos possam enviesar o sentido das respostas.

Parecer favorável

A CdE é favorável à realização do projeto tal como apresentado.

FPCEUP, 22 de março de 2024

O Presidente da CE,


Prof. Doutor Rui Alexandre Alves