Estudo exploratório sobre a satisfação com a vida académica: o contributo único do clima emocional, do autocriticismo e da sintomatologia psicopatológica

INÊS DUARTE SILVA

Dissertação apresentada ao ISMT para obtenção de grau de Mestre em Psicologia Clínica

Ramo de Especialização em Terapias Cognitivo-Comportamentais

Orientadora: Professora Doutora Marina Cunha

Membros do júri

Presidente: Professora Doutora Ilda Massano

Arguente: Professora Doutora Ana Galhardo

Coimbra, julho de 2021

Resumo

Introdução: O modo como o estudante se adapta e envolve na vida académica, bem como as características individuais do próprio indivíduo vão interferir no seu nível de satisfação com a vida académica. A carga emocional envolvida nesta etapa pode afetar a vivência destas novas experiências bem como o próprio rendimento académico do estudante. As emoções, necessidades e motivações do estudante do ensino superior estão muito ligadas ao contexto em que este se insere. Também o modo como o estudante se relaciona consigo perante o fracasso e a sua saúde mental têm impacto na experiência de vida académica.

Objetivos: O presente estudo pretendeu: 1) explorar eventuais diferenças na satisfação académica em função do sexo, idade, nível escolar e a forma com os estudantes percecionam o seu rendimento académico; 2) analisar o modelo preditor da satisfação com a vida académica, explorando o contributo do clima emocional associado ao local de estudo (emoções, necessidade e motivações), do autocriticismo e dos sintomas de ansiedade e depressão; 3) avaliar o efeito mediador do clima emocional na relação entre o autocriticismo e a satisfação com a vida académica.

Métodos: A amostra foi composta por 261 estudantes (74% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 18 e os 61 anos. A maioria dos estudantes inquiridos frequentava a licenciatura ou o mestrado. Os estudantes preencheram quatro questionários de autorresposta, a Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo (ECELT/E), a Escala de Satisfação no Domínio Académico (ESDA), Escala das Formas do Autocriticismo e Auto-Tranquilização (EFAA) e o Questionário de Saúde de Pacientes para a Depressão e Ansiedade (PHQ4).

Resultados: O grau de satisfação académica não se distinguiu entre o sexo masculino e feminino, nem se mostrou associado à idade. Contudo, os estudantes de um nível superior (mestrado), mostraram uma maior satisfação com a vida académica que os estudantes de licenciatura. A satisfação académica também mostrou uma associação positiva com a perceção do rendimento académico. A análise das correlações entre as variáveis psicológicas mostrou um efeito significativo e no sentido esperado. A satisfação com a vida académica revelou uma associação positiva com as emoções, necessidades e motivações de conexão/afiliação, de procura de recursos/vitalidade e com o eu-tranquilizador. Inversamente, mostrou uma associação negativa com as emoções, necessidade e motivações de ameaça e com o autocriticismo. O modelo preditor da satisfação com a vida académica foi significativo e evidenciou as emoções de procura de recursos e as motivações de proteção de ameaça como

os melhores preditores. Por último, a análise do modelo de *path analysis* mostrou que o efeito do autocriticismo sobre a satisfação académica é totalmente mediado pelas emoções de procura de recursos/vitalidade.

Conclusão: Este estudo, apesar de algumas limitações, teve o mérito de acrescentar evidência empírica sobre a relevância das emoções, necessidade e motivações no local de estudo sobre a satisfação com a vida académica, para além do papel do autocriticismo e sintomas de psicopatologia. Os resultados sugerem que a promoção, no contexto educacional, de um clima emocional pautado pelo desenvolvimento de motivações de energia, entusiamo e sucesso, acompanhadas de uma diminuição de energia centrada na proteção de ameaças, parecem ser fundamentais para a vivência de satisfação académica, o que, paralelamente, se poderá refletir no rendimento académico e bem-estar psicológico.

Palavras-Chave: Satisfação académica, Clima Emocional, Autocriticismo, Ansiedade, Depressão

Abstract

Introduction: The way a student is adapted and involved in his academic life and his individual characteristics will interfere with his level of academic life satisfaction. The emotional charge involved in this phase may affect the way a student lives his new experiences and his own scholarly performance. In the academic context, emotions, needs, and motivations are very connected with the context where the student is inserted. Also, the way a student is related to himself in terms of his own failure and mental health impacts the way he lives his academic life.

Aims: The present study pretended to: 1) explore eventual differences in academic satisfaction according to sex, age, scholar level and the way students perceive their academic performance; 2) analyze the prediction model of academic life satisfaction, exploring the contribution of emotion climate associated with the place of study (emotions, needs and motives) and the contribution of self-criticism and anxiety and depressive symptoms; 3) evaluate the mediation effect of emotion climate on the relation between self-criticism and academic life satisfaction.

Methods: The sample was 261 students (74% women) aged between 18 and 61 years. Most of the inquired students have attended the 12^{th} grade or the graduation. The students filled four self-response questionnaires, the *Emotional Climate in Organizations/Classroom Scales (ECOS*), the *Domain-specific academic satisfaction scale (DASS), Forms of Self Criticizing and Self-Reassuring Scale (FSCRS)* and the *Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety - PHQ– 4.*

Results: No differences in academic satisfaction were found between men and women and between ages. However, students with a higher level of education (master's degree) showed a higher level of academic life satisfaction than students with graduation. Academic life satisfaction showed a positive association with the perception of academic performance. The analysis of correlations between psychological variables showed a significant effect and in the expected direction. Satisfaction with academic life revealed a positive association with emotions, needs and motivations related to the soothing and drive systems and with reassured-self. Conversely, it showed a negative association with emotions, need and threat motivations, and self-criticism. The prediction model of academic life satisfaction was significant and highlighted drive emotions and threat protective motives as best predictors. Lastly, the path analysis model showed that the effect of self-criticism on academic satisfaction is totally mediated by drive emotions

Conclusion: Despite the limitations, this study has the merit of adding empirical evidence on the relevance of emotions, needs and motives, associated with the study local, in academic life satisfaction, as well as the role of self-criticism and psychopathological symptoms. Our results suggest that promoting an emotional climate characterized by more energy, enthusiasm e success motives, as well as reduced energy focused on threat protection, appeared to be fundamental to live a full academic experience that can have, at the same time, a reflection on academic performance and psychological well-being of the students.

Key-words: Academic satisfaction, Emotional Climate, Self-Criticism, Anxiety, Depression

Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Marina Cunha, por toda a dedicação e envolvimento ao longo de todo este processo. Posso dizer, com todo o orgulho, que esta tese foi um trabalho conjunto e, sem o apoio da Doutora Marina não teria chegado a este resultado. Obrigado a ela por todas as horas que dedicou a esta causa, por toda a preocupação para tudo corresse pelo melhor, pela motivação que nos deu ao longo de todo o ano e por nos dar sempre um rumo e nunca nos deixar à deriva. Foi um enorme prazer tê-la como minha orientadora e não poderia estar mais agradecida por toda a ajuda que me deu.

À minha família que sempre me apoiou e mostrou orgulho no meu caminho. Em especial aos meus pais e à minha irmã que foram sempre a meu rochedo e o meu porto de abrigo. Foram quem mais acreditou em mim e me incentivou a dar o melhor de mim sem, no entanto, nunca exigirem nada de mim. Com eles partilhei as minha fraquezas, tristezas, alegrias, receios e sucessos. Em todos os momentos eles estiveram presentes e nunca duvidaram de que eu iria conseguir alcançar os meus objetivos. Para além do suporte emocional que me deram e que foi a minha maior força para ultrapassar as dificuldades, dedicaram-se a este causa como se fosse também deles.

Aos meus amigos, que me ouviram nas horas de maior stress e que passaram por este processo comigo. Por todas as partilhas de experiências, todos os conselhos, todas as brincadeiras e momentos descontraídos que me faziam libertar um pouco de toda a pressão que envolve a elaboração de uma tese.

Obrigado aos meus pais, irmã, amigos e conhecidos que ajudaram no processo de recolha de dados. Por terem partilhado este meu trabalho com quem puderam e por terem perdido um pouco do vosso tempo com algo que foi tão importante para mim.

Introdução

A mudança para o ensino superior é um período caracterizado por uma grande vulnerabilidade sendo que, os estudantes têm de se adaptar a novas rotinas, tarefas e a um local com características específicas, diferentes das habituais. Esta é uma etapa considerada de grande importância para muitos estudantes, que é influenciada pelas caraterísticas individuais dos jovens, e, simultaneamente modeladora da sua personalidade (Boileau et al., 2020; Osborne & Jones, 2011). Tendo em conta as características do sujeito, a adaptação ao ensino superior pode ter impacto no seu bem-estar, *performance* e saúde física e mental (Nauta, 2007; Santos et al., 2013; Soares & Almeida, 2011). Diversos estudos mostraram que que a adaptação ao ensino superior se relacionava positivamente com a satisfação com a vida académica, contribuindo para tal aspetos como a resiliência e o envolvimento nas atividades académicas (Araújo, 2017; Casanova et al., 2017; Ferrão & Almeida, 2018).

Para além das características de personalidade do próprio sujeito, também o local de estudo desempenha um papel ativo ao nível da satisfação com a vida académica, envolvendo as experiências vividas nesse contexto (tanto positivas como negativas), as relações estabelecidas com colegas e professores e a própria qualidade do ensino (Betz et al., 1970; Fleming et al., 2017; Ramos et al., 2015; Soares et al., 2006; Soares et al. 2011; Sheu & Bordon, 2017).

Alguns estudos apontaram uma menor satisfação com a vida académica nas mulheres, no entanto, as diferenças encontradas não foram significativas (Santos & Suehiru, 2007; Suehiru & Andrade, 2018). Em diversos estudos verificou-se também que estudantes mais velhos (acima dos 25 anos) apresentaram uma menor satisfação com a vida académica (Ramos et al., 2015; Suehiro & Andrade, 2018), comparativamente com os mais novos. Quanto às diferenças entre os estudantes e trabalhadores-estudantes, os resultados foram discrepantes. O estudo de Suehiro e Andrade (2018) encontrou uma maior satisfação com a vida académica em trabalhadores-estudantes, enquanto no estudo de Ramos et al. (2015) se verificou o contrário. O modo como os estudantes percecionam o seu rendimento académico pode também ter um impacto ao nível da satisfação com a vida académica. Alunos com resultados académicos semelhantes podem apresentar níveis de satisfação académica diferentes. Do mesmo modo, alunos com um rendimento escolar inferior (e.g., notas mais baixas), podem apresentar elevados níveis de satisfação académica, bem como alunos com resultados elevados podem sentir-se insatisfeitos com a sua vida académica (Boileau et al., 2020).

De facto, não apenas o estado emocional pode ter influência no nível da satisfação académica, como também o modo como as emoções são experienciadas pode ser influenciado pelo contexto em que nos encontramos (Bargh, 2017). Assim, estudantes capazes de gerir as suas emoções apresentam melhores resultados ao nível académico, estabelecendo também relações mais favoráveis com os seus colegas e professores (Denham, 2006; Jones & Bouffard, 2012; Jones & Doolittle, 2017; Johnson & Weiner, 2017; Osher et al., 2017). Também a motivação e produtividade dos estudantes pode ser influenciada pelo ambiente académico, nomeadamente, a qualidade dos serviços prestados pela instituição de ensino (Lizote et al., 2014).

Em contexto académico muitas das emoções estão relacionadas com atividades pelas quais os alunos são avaliados e pelos resultados obtidos nas mesmas (Mata et al., 2015; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2011). Ao longo do processo de aprendizagem desenvolvem-se crenças e objetivos face ao desempenho, os quais vão influenciar o modo como julgamos esse mesmo desempenho e a motivação que empregamos para o alcance dos objetivos a que nos propomos (Mata el al., 2015; Schutz et al., 2007).

O clima emocional em contexto académico prende-se com a avaliação do tipo de emoções, necessidades e motivações individuais sentidas no contexto de estudo. Por sua vez este conjunto de emoções e comportamentos pode ser compreendido com recurso ao modelo tripartido de regulação dos afetos desenvolvido por Gilbert (2005). Neste modelo, são apresentados três sistemas que explicam o modo com regulamos as nossas emoções. O sistema de defesa/ameaça está ligado à regulação do afeto negativo (e.g., raiva, tristeza, ansiedade, medo) e tem como função a identificação de estímulos ameaçadores que posteriormente dão origem a respostas emocionais, comportamentais e cognitivas que visam a nossa proteção e segurança. Estímulos externos que nos indiquem punição, dano, bloqueio ou fracasso no alcance dos nossos objetivos ativam este sistema (Gilbert, 1992, 2000, 2001, 2019). Ligados ao afeto positivo encontram-se dois sistemas, o sistema de procura de recursos/vitalidade e o sistema de conexão/afiliação. O sistema de procura de recursos tem como finalidade a obtenção de recompensas, sucessos e o cumprimento de objetivos que nos reforcem e nos façam sentir produtivos, com vitalidade eficazes, confiantes, ativando, deste modo, comportamentos de procura e aquisição (Gilbert, 2005; Panksepp, 1998). O sistema de conexão/afiliação traz-nos uma sensação de calma e segurança tanto com o próprio, como com os outros, levando-nos a adotar uma postura não defensiva, de curiosidade, exploração e atenção ao momento presente. Este sistema traduz-se em sentimentos de tranquilização, contentamento, de satisfação e bem-estar. Os três sistemas de regulação dos afetos são interdependentes, isto é, o funcionamento

de um dos sistemas afeta o modo como os outros funcionam. Por exemplo, a ativação do sistema de conexão leva a que sejam desativadas as emoções de defesa e comportamentos ligados aos sistemas procura de recursos e ameaça (Gilbert, 2005, 2019).

As emoções, necessidades e motivações interagem entre si, ou seja, o funcionamento de um destes construtos afeta o modo como os outros dois operam. As emoções, por sua vez, atuam de acordo com a motivação que empregamos, ou seja, se não tivermos motivação para realizar determinada ação as emoções podem nem se expressar. Do mesmo modo, quanto maiores forem as nossas motivações na realização de uma ação maior será a intensidade das emoções nela envolvidas. Por sua vez, tanto as emoções como as motivações estão conectadas com as nossas necessidades, pois se necessitarmos de algo esse facto terá influência na motivação que empregaremos bem como no nosso envolvimento emocional (Gilbert, 2019). Por vezes, de modo inconsciente, podemos também utilizar as emoções como uma escapatória a outras emoções ou até mesmo a algumas das nossas necessidades (e.g. utilizar a raiva para lidar com a ansiedade ou a tristeza) (Bargh, 2017).

O modo como regulamos e expressamos as nossas emoções, afetos e estados está relacionado com inúmeros problemas do foro mental (Gross & Jazaieri, 2014; Scherer, 2015). Segundo Gilbert (2015), combinações distintas dos três sistemas de regulação de afeto podem traduzir-se em diferentes tipos de psicopatologia. Por exemplo, os dois tipos de afeto positivo podem estar associados à psicopatologia por vias diferentes. O afeto positivo (energia, vitalidade) resultante do sistema de procura de recursos, embora muitas vezes seja visto como um protetor da depressão e *stress* (Martell, et al, 2001), pode não funcionar, como tal, estando até associado a níveis mais elevados de depressão e *stress.* Em alternativa, sentimentos de segurança e contentamento, mais relacionados com o sistema de conexão/afiliação, parecem estar associados a níveis mais baixos de *stress*, ansiedade e depressão (Gilbert et al., 2008).

A forma negativa como nos autoavaliamos, presente no autocriticismo, tem um papel relevante no tipo de emoções sentidas, necessidades e na motivação que empregamos na realização das nossas ações. Por sua vez estas emoções, necessidade e motivações estão associadas aos três sistemas de regulação do afeto (sistema defesa/ameaça, sistema de procura de recursos/vitalidade e sistema de conexão/afiliação) (Sapolsky, 2004).

O autocriticismo refere-se à forma negativa de uma pessoa se relacionar consigo própria em situações de fracasso ou de dificuldade, conduzindo a avaliações depreciativas ou insuficientes acerca do seu desempenho ou do seu valor (Gilbert, 2000). Segundo a perspetiva evolucionária de Gilbert, o autocriticismo assume diferentes formas e funções, tendo implicações diferentes na vida do indivíduo. Assim, de acordo com Gilbert, o "Eu-inadequado"

destaca-se enquanto forma de auto-ataque, de correção e melhoria, tendo como função levar o indivíduo a aplicar-se mais no que faz, ou a impedi-lo de repetir ou fazer determinados erros. Esta forma de autocriticismo leva os indivíduos a acreditar que, ao se criticarem e atacarem, tornam-se melhores pessoas. Outra forma de auto-ataque em que os indivíduos se perseguem e detestam, tem como função forçar os indivíduos a subjugarem-se ao poder e dominância por parte de uma entidade abusadora, que os leva a experienciar emoções negativas, tais como raiva ou aversão (designado por "Eu-detestado"). Inversamente a este tipo de relacionamento depreciativo face aos fracassos e falhas, destaca-se também um "Eu-tranquilizador" que se refere à capacidade do individuo se acalmar e ser gentil consigo mesmo em situações de fracasso ou de sofrimento psicológico. Deste modo, é evidente que as diferentes formas de relacionamento do eu consigo próprio apresentam diferentes tipos de associação com a psicopatologia e com o bem-estar psicológico (Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert & Irons, 2005). Por exemplo, enquanto o eu-detestado e o eu-inadequado têm revelado uma associação positiva com a psicopatologia, o eu-tranquilizador apresenta uma associação positiva com estados emocionais positivos e com o bem-estar psicológico (Werner et al., 2019).

Frequentemente, a visão autocritica está associada à existência de padrões muito elevados, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico, o que leva a que pessoas autocríticas raramente estejam satisfeitas quanto ao seu desempenho, pois sentem que não estão à altura dos objetivos estabelecidos para si. Deste modo, estas tendem a realizar uma avaliação muito negativa do seu desempenho, apresentando elevados níveis de frustração e um grande medo de falhar (Blatt, 1995; Boone et al., 2014; Cabral et al., 2017; Luyten et al., 2006; Luyten & Blatt, 2016; Vandenkerckhove, 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2016; Vaneaa & Ghizdareanub, 2012). Situações de fracasso, como é o caso de uma reprovação académica, tendem a causar nos alunos com elevado autocriticismo sentimentos de inadequação e aversão (Vanea & Ghizdareanub, 2012; Cabral et al., 2017). Inversamente, alunos que não apresentaram reprovações evidenciaram uma maior capacidade de se autotranquilizar (Cabral et al., 2017).

Por sua vez, parece existir igualmente uma relação entre autocriticismo e adaptação ao contexto escolar. O estudo de Cabral et al. (2017) mostrou que alunos mais adaptados tendem a apresentar maiores níveis de autotranquilização. Por outro lado, níveis mais reduzidos de aversão e inferioridade face ao Eu parecem estar associados a uma melhor adaptação dos estudos ao local de estudo (Cabral et al., 2017). O nível de autocriticismo tem ainda impacto nas relações que o estudante estabelece em contexto académico, nomeadamente com os seus pares e professores (Boone et al., 2014; Ommundsen, et al., 2005).

O clima da sala de aula, especificamente, a interação do estudante com os colegas e professores tem impacto na saúde mental do mesmo, nomeadamente se esta interação se caracterizar como hostil, pouco calorosa, coerciva e de rejeição (Furrer et al., 2014). No entanto, o clima emocional é apenas um dos fatores que se traduz na satisfação do aluno com a vida académica, a qual, efetivamente, vai influenciar o bem-estar psicológico do estudante. Neste sentido, uma maior satisfação com a vida académica parece estar associada a uma melhor saúde mental, ou seja, a valores mais baixos de ansiedade e depressão (Dyrbye et al., 2006; Franzen et al., 2021; Lee & Jang, 2015; Nogueira & Sequeira, 2018; Rehmani et al., 2018).

De facto, são habitualmente encontrados valores elevados de ansiedade e depressão em estudantes universitários, sendo que, valores mais elevados são observados em estudantes do sexo feminino (Bayram & Bilgel, 2008; Franzen et al., 2021; Junior et al., 2020). O elevado número de unidades curriculares, a elevada carga horária, problemas financeiros e a incerteza quanto ao futuro profissional são alguns dos fatores apontados para explicar os níveis elevados de ansiedade e depressão (Ceyhan et al., 2009; Costa & Moreira, 2016; Fernandes et al., 2018; Lelis et al., 2020; Mikolajczyk et al., 2008; Porcu et al., 2001; Rocha, et al., 2020).

Como foi já mencionado, os vários domínios do desenvolvimento humano, isto é, os domínios social, emocional, cognitivo, linguístico e académico, podem influenciar fortemente o nível de aprendizagem. Neste sentido, realçando as competências que os estudantes apresentam em contexto universitário é possível promover o seu desenvolvimento social e emocional. Este desenvolvimento, por conseguinte, está intimamente dependente das características do próprio local de estudo e tem grande influência ao nível da saúde física e mental do estudante (Jones & Kahn, 2017).

Efetivamente, o conceito de satisfação com a vida académica necessita ainda de uma maior investigação, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de medição e aos aspetos constituintes deste construto. Deste modo, a compreensibilidade do bem-estar e do sucesso ao nível académico podem ser beneficiados através de novas investigações que incluam o cruzamento de variáveis diversificadas ao nível individual (processos psicológicos), social e contextual (Nogueira, 2018).

A presente investigação pretendeu: 1) explorar eventuais diferenças de sexo na satisfação com a vida académica dos estudantes, assim como a sua associação com a idade, escolaridade e forma como os estudantes percecionam o seu rendimento académico; 2) analisar o contributo único das emoções, necessidades e motivações associadas aos três sistemas de regulação de afeto, do autocriticismo e dos sintomas de ansiedade e depressão no modelo preditor da

satisfação com a vida académica; 3) testar o efeito mediador do clima emocional na relação entre o autocriticismo e a satisfação com a vida académica.

Materiais e métodos

Participantes

A amostra do presente estudo é composta por 261 participantes com idades compreendidas entre os 18 e os 61 anos (M = 23.07; DP = 5.42) dos quais 74% (n = 193) são do sexo feminino e os restantes 26% (n = 68) do sexo masculino. Não se verificaram diferenças significativas de idade dos estudantes em função do sexo ($t_{(259)} = 0.69$, $p = .490$). Da totalidade dos participantes, 35% (n = 92) estavam a frequentar a licenciatura, 49% (n = 129) finalizaram a Licenciatura, 15% (n = 38) terminaram o Mestrado e apenas 1% (n = 2) tinha o Doutoramento. Quanto ao estatuto académico, 87% (n = 227) não apresentaram estatuto de trabalhador-estudantes, enquanto os restantes 13% (n = 34) usufruíam desse estatuto. Relativamente à perceção dos participantes face ao seu desempenho académico, 2% (n = 5) considerou-o como "Mau", 3% (n = 7) situou-o "Abaixo da média", 50% (n = 131) avaliou-o como "Médio", 37% (n = 97) como "Acima da média" e os restantes 8% (n = 21) consideraram-no "Muito bom".

Todos os participantes concordaram em participar no respetivo estudo através do preenchimento do consentimento informado.

Procedimentos

Definidos os objetivos da investigação e escolhidos os instrumentos de autorresposta a utilizar, foram pedidas as respetivas autorizações aos autores das escalas, explicando-lhes os objetivos da sua utilização. Após a receção das autorizações por parte dos autores procedeu-se à elaboração do protocolo de investigação, constituído por uma breve nota introdutória que incluía os objetivos do estudo e os critérios para a participação, pelo consentimento informado, pelo questionário sociodemográfico e as respetivas escalas de autorresposta.

O passo seguinte foi a submissão do estudo à comissão de ética do Instituto Superior Miguel Torga, tendo o mesmo sido aprovado (CE-P05-21).

Foi construído um protocolo na plataforma *google docs,* o qual abarcava uma descrição dos objetivos do respetivo estudo, a ficha de consentimentos informado, o questionário sociodemográfico e todas as escalas de autorresposta. O respetivo *link* foi partilhado em diversas páginas do *Facebook* com o propósito da divulgação de estudos académicos e na

página pessoal das redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Na divulgação deste estudo foram realçados os critérios a serem respeitados para a respetiva participação, bem como a natureza voluntária da participação.

A recolha de dados teve início a 26 de janeiro de 2021 e finalizou a 14 de maio de 2021.

Instrumentos

De acordo com os objetivos pretendidos foi desenvolvido um protocolo composto por um conjunto de questões (que avaliaram o sexo, idade, nível de escolaridade, instituição de ensino superior frequentada, curso frequentado e perceção do rendimento académico) e por quatro questionários de autorresposta:

Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo – ECELT/E (Albuquerque et al., 2018)

A ECELT é uma escala constituída por 3 subescalas, com 15 itens cada, que avaliam, respetivamente, as emoções, necessidades e motivações na sala de aula ou no local de trabalho. Esta escala é baseada no modelo de regulação dos afetos proposto por Gilbert (2009), que indica três sistemas de afeto: sistema de ameaça, de obtenção de recursos e de conexão. Cada item é respondido segundo uma escala do tipo *Likert* de seis pontos que varia de 0 (*nunca*) a 5 (*sempre*). Quanto mais elevada a pontuação obtida na escala, maior é o grau de emoções, necessidades e motivações segundo os três sistemas. A subescala das emoções avalia como as pessoas se sentem no local de trabalho/estudo (e.g.,"Irritado/a", "Ativo/a", "Ligado/a aos outros"). No estudo original obteve um alfa de *Cronbach* de 0.75 para o sistema de ameaça, de 0.86 para o sistema de procura de recursos e 0.82 para o sistema de conexão. A subescala das necessidades avalia o que as pessoas sentem que precisam no seu local de trabalho/ estudo (e.g., "Sinto que necessito de sair dali.", "Tenho necessidade de competir.", "Sinto que necessito de me ligar aos outros."). Foi encontrado um alfa de *Cronbach* de 0.82 para o sistema de ameaça, de 0.78 para o sistema de procura de recursos e 0.64 para o sistema de tranquilização (Albuquerque et al., 2018). Por último, a subescala das motivações avalia os motivos que estão por detrás das ações no local de trabalho/estudo (e.g. "Tenho vontade de sair dali.", "Tenho de competir", "Quero ligar-me aos outros"). Não estão ainda disponíveis as qualidades psicométricas desta subescala.

Na presente investigação a subescala de emoções da ECELT/E revelou uma consistência interna aceitável (alfa de *Cronbach* de 0.76 para o sistema de ameaça; 0.85 para o sistema de procura de recursos; 0.74 para o sistema de conexão). Para a subescala das necessidades foram

encontrados os seguintes alfas (0.68 para o sistema de ameaça; 0.69 para o sistema de procura de recursos; 0.58 para o sistema de conexão). A subescala das motivações evidenciou igualmente uma consistência interna adequada (alfa de *Cronbach* de 0.72 para o sistema de ameaça; 0.67 para o sistema de procura de recursos; 0.60 para o sistema de conexão).

Domain-specific academic satisfaction scale - DASS (Escala de Satisfação no Domínio Académico – ESDA; Lent et al., 2005; versão portuguesa de Almeida et al., 2019)

A DASS é uma escala composta por 7 itens que avalia a satisfação em relação a diversos aspetos da vida académica (e.g., "Estou confortável com o ambiente educacional do meu curso"; "De um modo geral, estou satisfeito/a com a minha vida académica."). As respostas são dadas com base numa escala tipo *Likert* que varia de 1 (*discordo fortemente*) a 5 (*concordo fortemente*), sendo que quanto maior a pontuação obtida, maior o nível de satisfação com a vida académica. A versão original desta escala obteve um alfa de *Cronbach* entre 0.86 e 0.87 (Lent et al., 2005; Singley et al., 2010). Por sua vez, a versão portuguesa desta escala obteve um alfa de *Cronbach* de 0.85 (Almeida et al., 2019).

No presente estudo a DASS manifestou uma consistência interna boa (alfa de *Cronbach* de 0.88).

Forms of Self Criticizing and Self-Reassuring Scale – FSCRS (Escala das Formas de Auto-Criticismo e Auto-Tranquilização-EFAA; Gilbert et al., 2004; versão portuguesa de Castilho & Pinto Gouveia, 2015)

A FSCRS é uma escala de 22 itens que avaliam o modo como as pessoas se auto-criticam e auto-tranquilizam perante situações em que fracassam ou cometam algum erro. É formada por três sub-escalas, o "Eu Inadequado", o qual avalia sentimentos de inadequação que as pessoas têm relativamente aos seus fracassos, obstáculos ou erros (e.g. "Há uma parte de mim que me inferioriza."); o "Eu Tranquilizador" que se refere a uma atitude positiva, de conforto e compaixão em relação ao eu (e.g. "Continuo a gostar de quem sou."); o "Eu Detestado", o qual avalia sentimentos de natureza mais destrutiva, com base na auto-repugnância, aversão e raiva sentida em situações de fracasso (e.g. "Tenho um sentimento de nojo por mim mesmo/a."). Os participantes respondem a cada item utilizando uma escala tipo *Likert* que varia de 0 (*Não sou assim*) a 4 (*Sou extremamente assim*). Pontuações mais elevadas correspondem a níveis mais elevados de autocriticismo ou de autotranquilização. A versão original desta escala obteve um alfa de *Cronbach* de 0.90 para a subescala "Eu Inadequado", de 0.86 para as subescalas "Eu Tranquilizador" e "Eu Detestado". Já a versão portuguesa revelou um alfa de

Cronbach de 0.89 para a subescala "Eu Inadequado", de 0.87 para a subescala "Eu Tranquilizador" e de 0.62 para a subescala "Eu Detestado" (Castilho et al., 2015).

Na presente amostra obteve uma boa consistência interna (alfa de *Cronbach* de 0.91 para a subescala "Eu Inadequado"; 0.80 para a subescala "Eu Detestado" e 0.87 para a subescala "Eu tranquilizador"). Neste estudo, foi utilizado um indicador total de autocriticismo resultante da soma das pontuações obtidas no Eu Inadequado e no Eu Detestado. Este indicador obteve uma boa consistência interna (alfa de *Cronbach* de 0.87).

Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety - PHQ– 4 (Kroenke et al., 2009)

A PHQ-4 é um questionário composto por 4 itens que avalia a sintomatologia ansiosa e depressiva, sendo possível, através de pontos de corte, explorar a existência de perturbações ansiosas e depressivas. Este instrumento subdivide-se em duas subescalas, "Ansiedade" (e.g. "Sentir-se nervoso/a, ansioso/a ou no "seu limite"."") e "Depressão" (e.g. "Ter pouco interesse ou prazer em fazer coisas/atividades."). Os itens são respondidos segundo uma escala do tipo *Likert* que varia de 1 (*Nunca*) a 4 (*Quase todos os dias*), sendo que quanto maior a pontuação em cada subescala maior o nível de ansiedade/depressão. Segundo os autores uma pontuação acima de 3 em cada subescala é indicativa de uma perturbação de depressão ou de ansiedade. A versão original desta escala obteve um alfa de *Cronbach* superior a 0.80 em ambas as subescalas (Kroenke et al., 2009).

No presente estudo obteve-se uma consistência interna adequada (alfa de *Cronbach* de 0.83 para a subescala "Ansiedade" e 0.82 para a subescala "Depressão").

Análise Estatística

Os dados da presente amostra foram analisados com recurso ao *software Statistic Package Social Sciences* (IBM SPSS) versão 27.0 e, para tal, foram utilizados procedimentos estatísticos distintos.

Recorreu-se ao coeficiente alfa de *Cronbach* para avaliar a consistência interna de cada escala. Valores de alfa abaixo de 0.50 indicam uma consistência interna inaceitável; entre 0.50 e 0.60 revelam uma consistência interna medíocre; entre 0.60 e 0.70 representam uma consistência interna razoável; entre 0.70 e 0.80 uma consistência interna média; entre 0.80 e 0.90 mostram uma boa consistência interna e, acima de 0.90 traduzem uma consistência interna bastante boa (Marôco, 2014).

De modo a caracterizar a amostra foi utilizada a estatística descritiva, procedendo-se ao cálculo da média e desvio-padrão para cada uma das variáveis contínuas. Para as variáveis

categoriais, foram calculadas as respetivas percentagens e frequências. Foi considerado o nível de significância *p* inferior ou igual a .05 (Marôco, 2010). Utilizou-se o teste t de *student* para amostras independentes de modo a verificar a existência de diferenças significativas entre sexos. O tamanho do efeito foi analisado através do cálculo do *d* de Cohen (1988). Assim, de acordo com Cohen (1988), considera-se um efeito pequeno de 0.10 a 0.29, moderado de 0.30 a 0.49 e, de 0.50 a 1.00 um efeito grande. Para estabelecer as relações entre as variáveis recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson* (no caso de as variáveis serem contínuas) e ao coeficiente de correlação de *Spearman* (no caso de as variáveis serem ordinais). Segundo os critérios estabelecidos por Marôco (2014) um *r* abaixo de 0.3 corresponde a uma associação baixa; entre 0,3 e 0,7 caracteriza uma associação média; e entre 0.7 e 1 indica uma associação forte.

De modo a analisar quais as variáveis que melhor predizem a satisfação com a vida académica dos estudantes, realizou-se uma regressão linear múltipla (RLM), que seguiu todos os pressupostos de base. Concretamente, foram analisadas a distribuição normal e da homogeneidade dos resíduos (através da *normal probability plot* e gráficos dos resíduos). O teste de *Kolmogorov–Smirnov* permitiu confirmar a normalidade da distribuição dos resíduos. O teste de *Durbin-Watson* foi empregue na análise da independência dos resíduos. Valores das correlações entre as covariáveis de $r < .70$, da *variance inflaction factor* (VIF) ≤ 5, da *condition índex* ≤ 15 e de valores de tolerância próximos de 1, asseguraram a inexistência de multicolinearidade entre as covariáveis (Marôco, 2014).

Uma análise de trajetórias (Fig. 1 *path analysis*) foi realizada com recurso ao software AMOS (Analysis of Momentary Structure, software versão 21.0, SPSS Inc. Chicago, IL) para estimar se as emoções associadas ao sistema de ameaça, procura de recursos e conexão (variáveis mediadoras endógenas) mediariam a associação entre o autocriticismo (medida como a combinação das subescalas do eu-inadequado e do eu-detestado do FSCRS; variável exógena) e satisfação com a vida académica (variável endógena). A significância dos coeficientes de regressão e as estatísticas de ajustamento foram estabelecidas usando o método de estimativa de Máxima Verossimilhança. O ajustamento do modelo foi confirmado usando os seguintes índices de adequação: qui-quadrado ($\chi 2$), Índice de ajuste comparativo (CFI), Índice de adequação global (GFI), Índice de *Tucker Lewis* (TLI), Erro quadrático médio de aproximação (RMSEA), e seu intervalo de confiança de 90% (IC). A significância dos efeitos totais, diretos e indiretos foram avaliados usando testes de qui-quadrado, e a significância da trajetória mediadora foi ainda apoiada pelo método de reamostragem *Bootstrap*, com 5.000 amostras *Bootstrap* e intervalos de confiança corrigidos de 95% (IC) em torno de estimativas

padronizadas (MacKinnon et al., 2007). O ajustamento do modelo foi considerado bom, usando o ponto de corte sugerido por Hair et al. (1998): RMSEA <.07; CFI> 0,90; TLI> 0,90; SRMR <0,08.

Resultados

Valores médios obtidos nos instrumentos de medida

Na Tabela 1 são apresentados os valores médios para as variáveis em estudo, tanto para a amostra total como em função do sexo. Do mesmo modo são apresentados os valores de *t* e *p* de modo a comparar os dados obtidos, bem como o tamanho do efeito, através do *d* de Cohen.

Como é possível observar (Tabela 1) apenas a subescala de Emoções-Ameaça, da ECELT/E, revelou diferenças estatisticamente significativas de género ($p = .047$), tendo o sexo feminino apresentado um valor médio mais elevado ($M = 9.18$; $DP = 3.87$). O tamanho do efeito para esta comparação entre sexos revelou ser pequeno ($d = .28$).

Tabela 1.
Resultados médios obtidos em cada escala para o total da amostra em função do sexo

Variáveis	**Total (*N*=261)**		**Homens (*n*=68)**		**Mulheres (*n*=193)**				
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*	*t*	*p*	*d*
Satisfação Académica (DASS)	27.25	4.88	26.38	4.60	27.55	4.96	-1.71	.089	.24
ECELT/E									
Emoções Ameaça	8.89	3.95	8.07	4.08	9.18	3.87	-2.00	**.047**	.28
Emoções Procura Recursos	12.13	3.44	11.96	3.29	12.19	3.49	-0.49	.627	.07
Emoções Conexão	12.08	3.30	12.62	3.17	11.89	3.34	1.58	.116	.22
Necessidades Ameaça	6.63	3.70	7.13	3.91	6.45	3.62	1.31	.192	.18
Necessidades Procura Recursos	14.95	2.92	15.12	3.47	14.90	2.71	0.54	.592	.07
Necessidades Conexão	12.61	3.28	12.22	3.48	12.75	3.21	-1.14	.257	.16
Motivações Ameaça	6.77	3.95	6.78	3.85	6.77	3.99	0.02	.982	.00
Motivações Procura Recursos	14.93	2.94	15.25	3.37	14.82	2.77	1.03	.304	.14
Motivações Conexão	12.60	3.25	12.06	3.34	12.79	3.21	-1.61	.110	.22
Autocriticismo (FSCRS)	22.88	11.00	22.40	10.51	23.05	11.19	-0.42	.676	.06
Eu Tranquilizador (FSCRS)	22.44	5.76	22.07	5.03	22.56	6.00	-0.60	.546	.09
Depressão (PHQ-4)	4.62	1.78	4.32	1.71	4.73	1.80	-1.60	.110	.23
Ansiedade (PHQ-4)	5.50	1.66	5.18	1.75	5.62	1.62	-1.89	.060	.26

Nota. DASS = *Domain-specific Academic Satisfaction Scale;* ECELT/E = Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo; FSCRS = *Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale;* PHQ-4 = *Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety*

Influência das variáveis sociodemográficas e perceção do rendimento académico

Na Tabela 2 estão representadas as associações entre as diversas variáveis em estudo e a idade, escolaridade e perceção do rendimento académico dos participantes.

Tabela 2.
Associação entre as variáveis em estudo, idade, escolaridade e perceção do rendimento académico

Variáveis	**Idade**	**Escolaridade**	**Perceção Rendimento Académico**
Satisfação Académica (DASS)	.12	.17**	.33**
ECELT/E			
Emoções Ameaça	-.12	-.15*	-.28**
Emoções Procura Recursos	.10	.16**	.20**
Emoções Conexão	.09	.14*	.17**
Necessidades Ameaça	-.57	-.07	-.21**
Necessidades Procura Recursos	-.03	.07	.09
Necessidades Conexão	-.00	.05	-.01
Motivações Ameaça	-.06	-.06	-.24**
Motivações Procura Recursos	-.06	.08	.12
Motivações Conexão	-.03	.10	.02
Autocriticismo (FSCRS)	-.13*	-.10	-.22**
Eu_Tranquilizador (FSCRS)	.11	.13*	.11
Depressão (PHQ-4)	-.12	-.19**	-.21**
Ansiedade (PHQ-4)	-.18**	-.13*	-.12*

Nota. $^{**}p < .01$; $^{*}p < .05$
DASS = *Domain-specific Academic Satisfaction Scale;* ECELT/E = Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo; FSCRS = *Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale;* PHQ-4 = *Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety*

De acordo com os valores apresentados (Tabela 2), verificou-se que a **escolaridade** mostrou uma associação positiva significativa com a satisfação académica (r = .17), sendo esta considerada baixa. A **perceção do rendimento académico** associou-se de forma positiva e com um efeito médio com a satisfação académica (r = .33).

Influência do estatuto académico na satisfação com a vida académica

Ao analisar a influência do **estatuto académico** na Satisfação Académica verificou-se a existência de diferenças significativas entre o estatuto de estudante e o de trabalhador-estudante (t *(259)* = -2.18, p = .030). Os alunos com o estatuto de trabalhador-estudante apresentaram uma maior satisfação académica (M = 28.94; DP = 4.55, comparativamente com os alunos apenas estudantes (M = 27.00; DP = 4.89). O tamanho do efeito para esta comparação revelou ser pequeno (d = .24).

Correlações entre a satisfação académica, clima emocional, autocriticismo, autotranquilização e sintomatologia depressiva e ansiosa

Na Tabela 3 apresentam-se as correlações entre as diversas variáveis em estudo (satisfação académica, clima emocional, autocriticismo, autotranquilização e sintomatologia depressiva e ansiosa). De acordo com o objetivo do presente estudo, a análise foi focada sobre a associação entre a satisfação académica e restantes variáveis.

Os resultados mostraram uma associação significativa negativa entre a satisfação académica e o sistema de ameaça da subescala Emoções, sendo esta considerada baixa. Já para os sistemas de procura de recursos (r = .51) e de conexão (r = .36) desta subescala, a associação é positiva e de efeito médio. A associação é também significativa, mas negativa, para o sistema de ameaça das subescalas Necessidades (r = -.33) e Motivações (r = -.35), sendo considerada média. Existe também uma associação significativa negativa, mas baixa, entre a satisfação académica e o autocriticismo (r = -.22), a depressão (r = -.26) e ansiedade (r = -.21). Com o Eu Tranquilizador a satisfação académica mostrou uma correlação positiva média (r = .30).

Tabela 3.
Correlação entre as variáveis em estudo

Variáveis	Satisfação Académica	E Ameaça	E Procura Recursos	E Tranquilização	N Ameaça	N Procura Recursos	N Tranquilização	M Ameaça	M Procura Recursos	M Tranquilização	Autocriticismo	Eu Tranquilizador	Depressão
Satisfação Académica (DASS)	1												
ECELT/E													
Emoções Ameaça	-.25**	1											
Emoções Procura Recursos	.51**	-.27**	1										
Emoções Tranquilização	.36**	-.49**	.66**	1									
Necessidades Ameaça	-.33**	.66**	-.33**	-.41**	1								
Necessidades Procura Recursos	-.08	.06	.18**	.03	.14*	1							
Necessidades Tranquilização	-.004	.25**	.11	-.04	.33**	.46**	1						
Motivações Ameaça	-.35**	.61**	-.30**	-.38**	.88**	.12	.32**	1					
Motivações Procura Recursos	.08	.06	.14*	.03	.16*	.85**	.34**	.17**	1				
Motivações Tranquilização	.04	.23**	.12*	-.05	.30**	.43**	.80**	.34**	.42**	1			
Autocriticismo (FSCRS)	-.22**	.64**	-.27**	-.42**	.69**	.13*	.29**	.67**	.17**	.29**	1		
Eu Tranquilizador (FSCRS)	.30**	-34**	.42**	.44**	-.29**	.16*	.06	-.28**	.19**	.08	-.54**	1	
Depressão (PHQ-4)	-.26**	.54**	-.37**	-.41**	.54**	.09	.33**	.55**	.10	.32**	.60**	-.37**	1
Ansiedade (PHQ-4)	-.21**	.49**	-.24**	-.41**	.45**	.15*	.34**	.41**	.14*	.37**	.55**	-.33**	.60**

Nota. $^{**}p < .01$; $^{*}p < .05$
DASS = *Domain-specific Academic Satisfaction Scale;* ECELT/E = Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo;
FSCRS = *Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale;* PHQ-4 = *Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety*

Modelo preditivo multivariado da satisfação académica nos estudantes do ensino superior

Na Tabela 4 está representada uma regressão linear múltipla (RLM) que pretende analisar qual o conjunto de variáveis que melhor prediz a satisfação com a vida académica dos estudantes do ensino superior. No modelo de RLM (método *enter*) do grau de satisfação académica, foram contempladas a totalidade das covariáveis retidas durante as etapas da sua seleção, nomeadamente, através dos modelos preditivos univariados (as emoções relacionadas com o sistema de ameaça, de procura de recursos e de conexão, as necessidade e motivações associadas ao sistema de ameaça, o eu-autocrítico, eu-tranquilizador, sintomas de ansiedade e de depressão; as necessidades e motivações associadas ao sistema de procura de recursos e ao sistema de conexão foram eliminadas da RLM, porque não se mostraram preditores significativos nos testes univariados). Os valores da Tabela 3 permitiram ainda verificar que a totalidade dos potenciais preditores selecionados apresentaram entre si coeficientes de correlação de *Pearson* (r) < .70, sugerindo a inexistência de colinearidade.

De acordo com os resultados observados (Tabela 4), verificou-se que o modelo de predição é significativo [$r^2 = .32$; $F_{(9, 260)} = 13.30$; $p < .001$], sendo que, as variáveis preditoras explicam 32% da variância da satisfação com a vida académica. As emoções associadas ao sistema de procura de recursos (e.g., excitação, energia, entusiasmo), surgem como o melhor preditor da satisfação com a vida académica ($\beta = .44$; $p < .001$), seguindo-se as motivações ligadas ao sistema de ameaça (e.g., vontade de abandonar, evitar as coisas difíceis, vontade de desaparecer) ($\beta = -.31$; $p = .007$).

Tabela 4.
Análise de regressão linear dos sistemas de regulação dos afetos, autocriticismo, ansiedade e depressão como preditores da satisfação académica

	Satisfação com a vida Académica (DASS)						
	r	r^2	*F*	*p*	*B*	*t*	*p*
	.57	.33	9.30	< .001			
ECELT/E							
Emoções Ameaça					- .04	- .39	.699
Emoções Procura Recursos					.62	5.57	< **.001**
Emoções Conexão					- .07	- .61	.543
Necessidades Ameaça					.04	.25	.803
Necessidades Procura Recursos					- .02	- .12	.904
Necessidades Conexão					- .14	- 1.01	.314
Motivações Ameaça					- .41	- 2.90	**.004**
Motivações Procura Recursos					.03	.16	.876
Motivações Conexão					.19	1.37	.173
Autocriticismo (FSCRS)					.08	1.88	.062
Eu Tranquilizador (FSCRS)					.10	1.69	.092
Ansiedade (PHQ-4)					- .26	- 1.21	.227
Depressão (PHQ-4)					.11	.53	.597

Nota. DASS = *Domain-specific Academic Satisfaction Scale;* ECELT/E = Escala do Clima Emocional no Local de Trabalho/Estudo;
FSCRS = *Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale;* PHQ-4 = *Patient Health Questionnaire for Depression and Anxiety*

Efeito mediador das emoções de ameaça, de procura de recursos e de conexão na relação entre autocriticismo e satisfação com a vida académica

Tendo em conta os resultados das correlações e de regressão múltipla, descritos acima, conduzimos uma série de análises de trajetórias (*path analysis*) que estimaram se a relação entre o autocriticismo e a satisfação com a vida académica seria mediada pelas emoções

associadas aos distintos sistemas de regulação do afeto (emoções de Ameaça, Procura de recursos e de Conexão).

As análises preliminares confirmaram a suposição de normalidade multivariada, com os valores de assimetria a variar entre -0.46 a 0.22 e valores de curtose entre -0.68 a 0.09. O modelo inicial era composto por 15 parâmetros. No modelo inicial, a trajetória relativa ao efeito direto do autocriticismo (.03) sobre a satisfação académica não atingiu o valor crítico para a significância estatística ($b_{autocriticismo}$ = -0.01; Z = -0.38; *p* = 701; β = -0.03). Também o efeito direto das emoções de ameaça (-.12) e o das emoções de conexão) (-.04) não se revelou significativo relativamente à satisfação académica ($b_{EmoçõesAmeaça}$ = -0.15; Z = -1.62; *p* = .105; β = -0.12; $b_{EmoçõesConexão}$ = -0.06; Z = -0.47; *p* = .638; β = -0.04, respetivamente). Estas trajetórias foram, portanto, excluídas e o modelo recalculado.

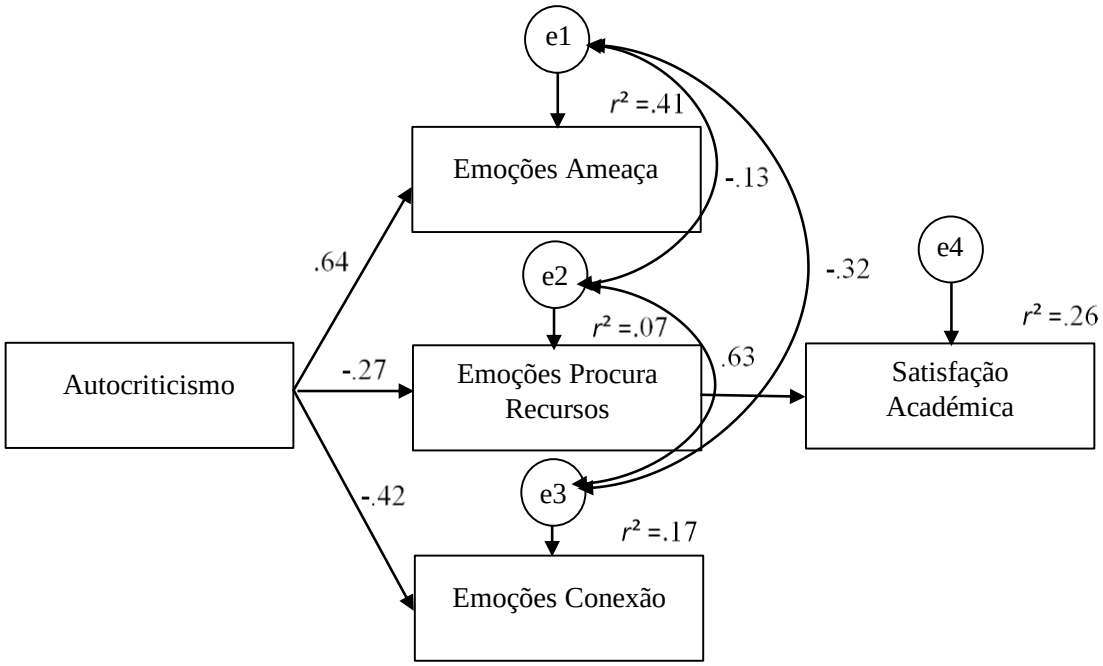


Figura 1. *Modelo de trajetórias para testar o efeito mediador das emoções de ameaça, procura de recursos e de tranquilização na associação entre Autocriticismo (variável exógena) e Satisfação com a vida académica (variável endógena), com estimativas padronizadas e múltiplas correlações quadradas.*

O modelo parcimonioso (ver Figura 1) explicou 26% da variância da satisfação com a vida académica e revelou um bom ajustamento $\chi 2 = 5.18$, $p = .159$; CFI = .995; TLI = .984; RMSEA = .053, SRMR = .036. Verificou-se um efeito indireto (-.06) do autocriticismo sobre a satisfação académica. Este efeito foi completamente mediado pelas emoções de procura de recursos (95% CI = -.199 e -.086, $p = .005$), de acordo com o método de reamostragem de Bootstrap. O autocriticismo revelou um efeito direto de .64 sobre as emoções de ameaça ($b_{\text{EmoçõesAmeaça}} = 0.23$; $Z = 13.30$; $p < .001$), de -.27 sobre as emoções de Procura de Recursos ($b_{\text{ProcuraRecursos}} = -0.83$; $Z = -4.45$; $p < .001$) e um efeito direto de -.42 sobre as emoções de Conexão ($b_{\text{EmoçõesConexão}} = -0.13$; $Z = -7.42$; $p < .001$). As emoções de Procura de recursos revelaram um efeito direto de .51 sobre a satisfação académica ($b_{\text{ProcuraRecursos}} = 0.73$; $Z = 9.61$; $p < .001$)

Discussão

A frequência no ensino superior envolve, de facto, uma grande carga emocional para os estudantes, que se encontram numa fase de transição das suas vidas (Bargh, 2017). A satisfação com a vida académica resulta da interação de diversos fatores individuais e contextuais estando, por sua vez associada a indicadores de saúde e bem-estar psicológico. Torna-se, assim, importante, explorar o papel relevante de novas variáveis e a forma como estas podem estar associadas no modelo preditor da satisfação académica dos estudantes do ensino superior. Neste sentido, o presente estudo procurou explorar qual o efeito de variáveis, como a idade, sexo, perceção do rendimento escolar e o estatuto de trabalhador-estudante sobre a satisfação académica. Como objetivo principal, procurou analisar o modelo preditor da satisfação académica, controlando o efeito do clima emocional associado ao local de estudo (emoções, necessidades e motivações), o autocriticismo e os sintomas psicopatológicos (ansiedade e depressão) enquanto variáveis preditoras. Por último, procurou esclarecer qual o papel do clima emocional em contexto educativo sobre a associação entre autocriticimo e satisfação académica, explorando, para o efeito um modelo mediador no qual o clima emocional foi hipotetizado mediar a relação entre o autocriticismo e a satisfação académica.

Não se verificaram diferenças entre o sexo masculino e feminino ao nível de satisfação com a vida académica, o que vai ao encontro dos estudos encontrados (Santos & Suehiru, 2007; Suehiru e Andrade,2018). Quanto às emoções experienciadas em contexto académico, embora no limiar da significância, as mulheres parecem apresentar mais emoções de irritação, medo, desapontamento, vergonha e ansiedade, quando comparadas com os homens. Este resultado é

corroborado pelos resultados obtidos no estudo de Henriques (2019), o qual, embora realizado com adolescentes, encontrou igualmente as raparigas a reportarem valores mais elevados de emoções ligadas ao sistema de ameaça. De uma forma geral, este dado parece estar de acordo com diversos estudos que reforçam o sexo feminino evidenciar uma emocionalidade ansiosa, de medo e preocupação mais intensa que o sexo masculino, podendo estes dados ser explicados, em parte, por fatores neurobiológicos (eixo adeno-hipofisário e funcionamento da amígdala) (Seney & Sibille, 2014). Este facto é ainda reforçado pela aprendizagem social ligada a questões de género, visto que as raparigas têm maior facilidade em demonstrar as suas emoções estando também mais facilmente conectadas com as mesmas (e.g., é mais fácil o sexo feminino reportar medo, preocupações e ansiedade que o sexo masculino) (Fernández-Berrocal et al., 2012; Formiga, 2006; Turki et al., 2017).

O nosso estudo não encontrou diferenças significativas ao nível da satisfação com a vida académica tendo em conta a idade, distinguindo-se, assim, de outros estudos já realizados, nos quais parece existir uma menor satisfação com a vida académica em estudantes mais velhos (Ramos et al., 2015; Suehiru & Andrade, 2018). O estudo de Suehiru e Andrade (2018) compreendeu estudantes entre os 17 e os 61 anos, população muito semelhante à nossa. No entanto, nos estudos encontrados foram comparados entre si dois a três intervalos de idades, havendo uma clara separação entre estudantes com menos de 25 anos e estudantes com mais de 25 anos. Deste modo, os resultados encontrados no nosso estudo podem ser discrepantes devido à não utilização de categorias de idades, visto que comparámos a idade como uma variável contínua. Neste sentido, estudos futuros devem esclarecer esta comparação, estabelecendo valores mais claros de intervalos/categorias de idade.

Relativamente ao nível de escolaridade, parece existir um efeito da mesma na satisfação com a vida académica, isto é, estudantes com um maior nível de escolaridade parecem ter uma maior satisfação académica. De facto, um estudo de Ramos e colaboradores (2015) encontrou níveis mais elevados de satisfação académica em estudantes mais próximos de terminarem o curso. Os resultados obtidos, tendo em conta o nível de escolaridade, podem correlacionar-se com os resultados obtidos em função da idade uma vez que, a distribuição de idades pelos níveis de escolaridade não é homogénea (e.g. podemos ter mais estudantes de 40 anos a realizar a licenciatura e menos a realizar o doutoramento).

Relativamente à perceção do rendimento académico, esta parece estar associada à satisfação académica, sendo que, uma melhor perceção de rendimento académico parece estar ligada a uma maior satisfação académica. Este resultado, por sua vez, não apresenta um grande suporte empírico, dado que podemos encontrar uma satisfação académica reduzida em

estudantes com resultados superiores, mas também o inverso (Boileau et al., 2020). O estudo de Boileau e colaboradores, encontra como possível explicação para esta variação, as flutuações de humor diárias de cada estudante, ao qual os investigadores chamaram "*a question of when*" (p.10). Assim, é necessário ter em conta o estado emocional presente quando o estudante avalia o seu desempenho.

Quanto ao estatuto apresentado, foram encontradas diferenças significativas em relação à satisfação académica, ou seja, parece existir uma maior satisfação académica em estudantes com o estatuto de Trabalhador-Estudante. Nos estudos até agora realizados ainda não está claro qual o estatuto associado a uma maior satisfação académica, uma vez que os resultados são discrepantes (Ramos et al., 2015; Suehiru e Andrade, 2018). O estudo de Suehiru e Andrade (2018) apontou como uma possível explicação para a existência de maior satisfação académica em trabalhadores-estudantes, o facto de este grupo ser constituído por estudantes mais velhos, sugerindo uma vivência mais madura da vida académica nestes indivíduos, caracterizada, segundo Bowl (2001), por uma responsabilidade superior na realização de tarefas e pela necessidade de conciliar a vida académica com o trabalho e a vida familiar.

Ao nível da influência das emoções na satisfação académica, parece haver uma ligação entre o modo como regulamos as nossas emoções e a satisfação académica. Assim, estudantes com mais emoções de calma, ligação aos outros, vitalidade e excitação parecem ter uma maior satisfação com a vida académica. Efetivamente, o sistema de procura de recursos tem como finalidade o alcance de determinado objetivo/recompensa (Gilbert, 2005; Panksepp, 1998). Por sua vez, estudantes mais envolvidos na vida académica e mais empenhados no alcance dos seus objetivos apresentam-se mais satisfeitos com a vida académica (Araújo, 2017; Casanova et al., 2017; Ferrão & Almeida, 2018). Do mesmo modo, associado ao sistema de conexão encontram-se sentimentos de satisfação e bem-estar que se relacionam com uma maior satisfação académica (Dyrbye et al., 2006; Franzen et al., 2021; Gilbert, 2005, 2019; Lee & Jang, 2015; Nogueira & Sequeira, 2018; Rehmani et al., 2018).

Níveis mais baixos de satisfação académica parecem estar também associados a mais emoções de raiva, medo, frustração, vergonha e ansiedade. Efetivamente, alguns estudantes colocam uma grande pressão sobre o seu desempenho académico, resultando, diversas vezes, em níveis elevados de frustração e medo de falhar perante os seus objetivos (Blatt, 1995; Boone et al., 2014; Cabral et al., 2017; Luyten et al., 2006; Luyten & Blatt, 2016; Vandenkerckhove, 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2016; Vaneaa & Ghizdareanub, 2012). Esta tendência autocrítica dos estudantes pode ter consequências ao nível da sua saúde mental, levando a maiores níveis de ansiedade e depressão associados a uma menor satisfação académica (Dyrbye

et al., 2006; Franzen et al., 2021; Lee & Jang, 2015; Nogueira & Sequeira, 2018; Rehmani et al., 2018; Werner et al., 2019).

Por sua vez, necessidades e motivações de escape, evitamento e crítica em relação os outros parecem ter uma associação com níveis mais baixos de satisfação académica. Foi possível constatar que uma menor satisfação académica parece estar então associada a mais emoções ligadas ao sistema de afeto negativo (e.g. medo, frustração, vergonha, ansiedade). Tratando-se de emoções negativas, o indivíduo tenderá a querer evitá-las, pois causam-lhe sofrimento, tendo então a necessidade e a motivação necessária para tal. O facto de as nossas emoções estarem intimamente ligadas às nossas necessidades e motivações parece ser explicativo dos resultados encontrados (Gilbert, 2019). Em síntese, os nossos dados sugerem que os diferentes sistemas de regulação do afeto parecem atuar de forma diferente consoante a *outcome* em análise. Na verdade, para a satisfação com a vida académica parecem ser especialmente relevantes as emoções, necessidades e motivações associadas ao sistema de procura de recursos. Isto é, as emoções de vitalidade, energia, excitação e sucesso, acompanhadas das necessidade e motivações correspondentes, mostraram-se mais fortemente associadas, que as emoções de ameaça e de conexão. Por sua vez, se considerarmos os sintomas psicopatológicos (ansiedade e depressão), foi o clima emocional de ameaça que mostrou uma associação mais forte, tendo o clima emocional de conexão revelado igualmente um papel importante. Quanto menor a ativação do sistema de ameaça (emoções, necessidade e motivações de raiva, medo, preocupação, necessidade de segurança) e, inversamente, maior a ativação do sistema de conexão (emoções, necessidade e motivações de afiliação, contentamento, tranquilização, calor), menores são os sintomas de ansiedade e depressão.

Quanto à associação entre o autocriticismo e a satisfação com a vida académica, parece existir uma maior satisfação académica em sujeitos com uma atitude menos rígida e menos negativa acerca do seu valor ou desempenho perante situações de fracasso ou dificuldade. Diversos estudos verificam a existência de um impacto da visão face ao Eu na adaptação ao contexto académico bem como nas relações estabelecidas no mesmo (Boone et al., 2014; Ommundsen, et al., 2005). Deste modo, estudantes mais adaptados, parecem ter menos sentimentos de inferioridade e aversão face ao Eu e, consequentemente, uma maior satisfação académica (Araújo, 2017; Cabral et al., 2017; Casanova et al., 2017; Ferrão & Almeida, 2018). Contrariamente, uma maior capacidade de autotranquilização perante situações difíceis parece associar-se a uma maior satisfação académica. Neste sentido, alguns estudos encontraram uma associação entre uma melhor adaptação ao contexto universitário e níveis superiores de autotranquilização (Cabral et al., 2017).

A satisfação com a vida académica e os sintomas de psicopatologia parecem também influenciarem-se mutuamente, indicando que menores níveis de ansiedade e depressão estão associados a uma maior satisfação académica. Neste sentido, vários estudos encontraram valores mais baixos de ansiedade e depressão em estudantes mais satisfeitos com a sua vida académica (Dyrbye et al., 2006; Franzen et al., 2021; Lee & Jang, 2015; Nogueira & Sequeira, 2018; Rehmani et al., 2018).

Depois de analisar a forma como cada uma das variáveis se encontrava associada, pretendeu-se, posteriormente, explorar qual o conjunto de variáveis que melhor explicava a satisfação com a vida académica. Os resultados mostraram que os estudantes que apresentaram mais emoções de vitalidade (associadas ao sistema de procura de recursos) e menos motivações de evitamento ou escape (associadas ao sistema de ameaça) foram os que indicaram maior satisfação com a vida académica. As restantes variáveis que se tinham revelado significativas nos modelos univariados da satisfação académica, deixaram de ser preditores significativos neste modelo global (modelo preditor multivariado). A autoavaliação negativa e depreciativa do individuo perante situações de fracasso ou dificuldades, representada neste estudo pelo autocritismo, mostrou uma associação no sentido esperado (negativa), apesar de não ter atingido o nível da significância estipulado. De facto, os sistemas de regulação dos afetos são interdependentes, ou seja, a ativação de um sistema afeta o funcionamento dos outros dois. Assim, verifica-se que, para estarem ativas emoções e comportamentos associados aos sistemas de ameaça e de procura de recursos não podem estar presentes emoções e comportamentos de tranquilização. Neste sentido, motivações de escapar, evitar ou proteger-nos perante algo, bem como emoções de excitação, vitalidade e entusiasmo não são concordantes com um estado de calma, satisfação, ligação aos outros e segurança (Gilbert, 2005, 2019). Do mesmo modo, um estado de autotranquilização tenderá a inibir sintomas de ansiedade e depressão. Por sua vez, a este estado estão associadas emoções positivas e um maior bem-estar psicológico (Werner et al., 2019).

Por último, procurou-se perceber se as emoções dos três sistemas de afeto (ameaça, procura de recursos e conexão) mediavam a associação entre o autocriticismo e a satisfação académica. Os dados mostraram que o autocriticismo teve um efeito indireto sobre a satisfação com a vida académica, sendo este totalmente mediado pelas emoções associadas ao sistema de procura de recursos. Por outras palavras, o efeito de uma atitude rígida e de autoavaliação negativa por parte do estudante na satisfação com a sua vida académica manifesta-se através da diminuição de emoções de vitalidade, energia ou excitação ligadas à obtenção de objetivos e sucesso. Por sua vez este tipo de emoções tem um efeito direto positivo na satisfação

académica. O autocriticismo mostrou-se associado positivamente às emoções de ameaça (e.g., raiva, preocupação, medo, ansiedade) e negativamente às emoções de conexão (e.g., calor, tranquilidade, sentimento de pertença, de ligação aos outros), embora estas não tivessem revelado um efeito direto sobre a satisfação académica neste modelo mediador. Outros estudos indicaram que estudantes com maior nível de autocriticismo terão, por norma, mais emoções de frustração, medo e raiva (Cabral et al., 2017; Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert & Irons, 2005; Vanea & Ghizdareanub, 2012). Pelo contrário, emoções de calma, ligação aos outros, excitação e energia estão associadas a uma atitude menos autocrítica. Efetivamente, estados de tranquilização e calma não são caracterizadores de uma atitude negativa perante o Eu (Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert & Irons, 2005).

O presente estudo apresentou diversas limitações, nomeadamente o facto de ter sido realizado *online.* Este aspeto pode ter contribuído para o enviesamento dos resultados, uma vez que os investigadores não estiveram presentes no preenchimento dos questionários. De notar ainda que os dados foram recolhidos durante a pandemia COVID-19, o que também poderá ter influenciado a forma de resposta dos participantes. A constituição da amostra não foi equitativa, sendo composta na sua maioria por estudantes do sexo feminino, facto que também deve merecer cuidado na interpretação dos resultados. A realização do estudo na comunidade, apesar de estar de acordo com o nosso objetivo, também limita a generalização dos nossos dados, podendo ser vantajosa a utilização de uma amostra clínica. Nesse sentido, seria relevante estudos futuros averiguarem o papel destas variáveis. Por último, apontamos ainda o facto da subescala de necessidades da escala do clima emocional (ECELT/E) ter apresentado uma consistência interna abaixo de .60, ponto de corte considerado aceitável para as ciências sociais (DeVellis, 2011). De notar, que os resultados apresentados neste estudo não contemplaram qualquer uma destas variáveis que se revelou menos robusta, do ponto de vista psicométrico, impondo novos estudos que esclareçam a sua fidedignidade.

Não obstante as limitações apontadas, este estudo teve um contributo inovador para a compreensão da satisfação académica ao acrescentar a análise do papel do clima emocional (emoções, necessidades e motivações) ao autocriticismo e à psicopatologia. Em Portugal, do nosso conhecimento, não existem estudos que tenham utilizado esta abordagem. Para além disso, constitui-se como um ponto de partida para investigações futuras sobre o tema, que possam vir a clarificar alguns dados obtidos. Algumas implicações podem ser retiradas, com alguma parcimónia, em termos de políticas de ação ou de intervenção que visem melhorar a satisfação com a vida do estudante do ensino superior. A promoção, no contexto educacional, de um clima emocional pautado pelo desenvolvimento de motivações de energia, entusiamo e

sucesso parecem ser fundamentais para a vivência de satisfação académica, o que, paralelamente, se poderá refletir no rendimento académico e bem-estar psicológico.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, I., Matos, M., Galhardo, A., Cunha, M., Palmeira, L., Lima, M., Gilbert, P., & Irons, C. (2018). *The Emotional Climate in Organizations Scales: Psychometric properties and factorial structure*. Manuscript in preparation.

Almeida, L. S., Taveira, C., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2019). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico E Avaliação Psicológica*, *1*(54), 93–101. https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, *4*(2), 132–141. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Bargh, J. (2017). *Before you know it: The unconscious reasons we do what we do*. Simon and Schuster.

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*(8), 667–672. https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x

Betz, E. L., Klingensmith, J. E., & Menne, J. W. (1970). The measurement and analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *3*(2), 110–118. https://doi.org/10.1080/00256307.1970.12022448

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, *50*(12), 1003–1020. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.1003

Boileau, L., Gaudreau, P., Gareau, A., & Chamandy, M. (2020). Some days are more satisfying than others: A daily-diary study on optimism, pessimism, coping, and academic satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 46–62. https://doi.org/10.1111/bjep.12346

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, *16*(2), 141-160. http://doi.org/10.1080/02671520110037410

Boone, L., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2014). Self-critical perfectionism and binge eating symptoms: A longitudinal test of the

intervening role of psychological need frustration. *Journal of Counseling Psychology*, *61*(3), 363–373. https://doi.org/10.1037/a0036418

Cabral, J. M., Róias, C., Pereira, C., Benevides, J., Teixeira, M., & Barreto Carvalho, C. (2017). O grilo interior no ensino superior: Autocriticismo e autocompaixão em alunos universitários. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, *Extr.*(14), 168–173. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2619

Casanova, J. R., Esteban, M., Cervero, A., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2017). Questões vocacionais e de aprendizagem no abandono precoce do Ensino Superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do Ensino Superior: Escolhas, percursos e retornos* (pp. 175-190). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Castilho, P., & Gouveia, J. P. (2011). Auto-criticismo: Estudo de validação da versão portuguesa da escala das formas do auto-criticismo e auto-tranquilização (FSCRS) e da escala das funções do auto-criticismo e auto-ataque (FSCS). *Psychologica*, (54), 63–86. https://doi.org/10.14195/1647-8606_54_3

Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J. (2015). Exploring self-criticism: confirmatory factor analysis of the fscrs in clinical and nonclinical samples. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *22*(2), 153–164. https://doi.org/10.1002/cpp.1881

Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., Kurty, Y. (2009). Investigation of university students' depression. *Eurasian Journal of Educational Research*. *36*(36). 75-90.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Pub.

Costa, M., Moreira, Y. B. (2016). Saúde mental no contexto universitário. *Seminários sobre Ensino de Design*. *2*(10). 73-79. https://doi.org/10.5151/DESPRO-SED2016-009

Denham, S. A. (2006). Early education and development the answer is readiness: Now what is the question? *Early Education and Development*, *17*(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701

DeVellis, R. 2011. *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Sage Publications.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among u.s. and canadian medical students. *Academic Medicine*, *81*(4), 354–373. https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009

Fernandes, M. A., Vieira, F. E. R., Silva, J. S., Avelino, F. V. S. D., & Santos, J. D. M. (2018). Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição

pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*. *71*(5). 2169-2175. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0752

Fernández-Berrocal P, Cabello R, Castillo R, Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology 20*(1), 77–89.

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, *26*(100), 664–683. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610

Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J., & Hakun, J. G. (2017). Influence of social factors on student satisfaction among college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, *58*(2), 215–228. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0016

Formiga, N. (2006). Diferença de gênero nos antecedentes das emoções de raiva, alegria e tristeza. *Revista Científica de Psicologia*, *4*(6), 1-16.

Franzen, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. T. (2021). Psychological distress and well-being among students of health disciplines: The importance of academic satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1–9. https://doi.org/10.3390/ijerph18042151

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, *113*(1), 101–123.

Gilbert, P. (1992). *Depression: The evolution of powerlessness* (1st ed.). Psychology Press.

Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert & K. G. Bailey (Eds.), *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy* (1st ed., pp. 118–150). Psychology Press.

Gilbert, P. (2005). Social mentalities: A biopsychosocial and evolutionary reflection on social relationships. In M. Baldwin (Ed.), *Interpersonal cognition*. (pp. 299–333). New Guilford Press.

Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (1st ed., pp. 263–325). Routledge.

Gilbert, P. (2015). An evolutionary approach to emotion in mental health with a focus on affiliative emotions. *Emotion Review*, *7*(3), 230–237. https://doi.org/10.1177/1754073915576552

Gilbert, P. (2019). Psychotherapy for the 21st century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *92*(2), 164–189. https://doi.org/10.1111/papt.12226

Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. British *Journal of Clinical Psychology*, *43*(1), 31-50. https://doi.org/ 10.1348/014466504772812959

Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *Journal of Positive Psychology*, *3*(3), 182–191. https://doi.org/10.1080/17439760801999461

Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, *2*(4), 387–401. https://doi.org/10.1177/2167702614536164

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7 ed.). Prentice-Hall, Inc.

Henriques, A., & Cunha, M. (2019). Avaliação do clima emocional na sala de aula: Desenvolvimento e validação de um novo instrumento para adolescentes [Master's thesis, Instituto Superior Miguel Torga]. DSpace Repository. http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/995

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, *27*(1), 3–32.

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. The Aspen Institute.

Johnson, H. & Weiner, R. (2017). *This time, with feeling: Integrating social and emotional development and college- and career-readiness standards.* The Aspen Institute.

Junior, A. A., Portugal, A. C. de A., Landeira-Fernandez, J., Bullón, F. F., Santos, E. J. R. dos, de Vilhena, J., & Anunciação, L. (2020). Sintomas de depressão e ansiedade em uma amostra representativa de universitários espanhóis, portugueses e brasileiros. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *36*, 1–7. https://doi.org/10.1590/0102.3772E36412

Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2009). An ultra-brief screening scale for anxiety and depression: The phq–4. *Psychosomatics*, *50*(6), 613–621. https://doi.org/10.1016/s0033-3182(09)70864-3

Lee, J., & Jang, S. (2015). An exploration of stress and satisfaction in college students. *Services Marketing Quarterly*, *36*(3), 245–260. https://doi.org/10.1080/15332969.2015.1046774

Lelis, K. de C., Brito, R. V., de Pinho, S., & de Pinho, L. (2020). Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, *22*(1), 9–14. https://doi.org/10.19131/rpesm.0267

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 429-442. https://doi:10.1177/1069072709354199

Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Borba, J. A., & Brasil, M. L. A. do V. (2014). Satisfação dos acadêmicos com o curso de ciências contábeis: Um estudo em instituições de ensino superior privadas. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, *7*(3), 407–431. https://doi.org/10.14392/asaa.2014070305

Luyten, P., Blatt, S. J., Van Houdenhove, B., & Corveleyn, J. (2006). Depression research and treatment: Are we skating to where the puck is going to be? *Clinical Psychology Review*, *26*(8), 985–999. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.003

Luyten, P., & Blatt, S. J. (2016). A hierarchical multiple-level approach to the assessment of interpersonal relatedness and self-definition: Implications for research, clinical practice, and dsm planning. *Journal of Personality Assessment*, *98*(1), 5–13. https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1091773

MacKinnon, D.P., Fairchild, A.J., & Fritz, M.S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, *58,* 593–614. http://doi.10.1146/annurev.psych.58.110405.085542.

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. ReportNumber.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo Lda.

Martell, C.R., Addis, M.E., & Jacobson, N.S. (2001). *Depression in context: Strategies for guided action.* Norton.

Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Analise Psicologica*, *4*(33), 407–424. https://doi.org/10.14417/ap.1050

Mikolajczyk, R. T., Maxwell, A. E., Naydenova, V., Meier, S., & El Ansari, W. (2008). Depressive symptoms and perceived burdens related to being a student: Survey in three european countries. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, *4*(19), 1–9. https://doi.org/10.1186/1745-0179-4-19

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, *15*(4), 446–462. https://doi.org/10.1177/1069072707305762

Nogueira, M. J. (2018). Measuring academic life satisfaction in portuguese students. *Nursing & Healthcare International Journal*, *2*(1), 1–3. https://doi.org/10.23880/nhij-16000136

Nogueira, M. J., & Sequeira, C. (2018). A satisfação com a vida académica: Relação com o bem-estar e distress psicológico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, *6*, 71-76. https:// doi: 10.19131/rpesm.0216

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, *23*(9), 977–989. https://doi.org/10.1080/02640410500127975

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, *40*(1), 644–681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary *Educational Psychology*, *36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.

Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Da Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto E Contexto Enfermagem*, *24*(1), 187–195. https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013

Rehmani, N., Khan, Q. ul A., & Fatima, S. S. (2018). Stress, anxiety and depression in students of a private medical school in karachi, pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *34*(3), 696–701. https://doi.org/10.12669/pjms.343.14664

Rocha, A. M. C., Carvalho, M. B., Cypriano, C. P., & Ribeiro, M. M. F. (2020). Tratamento psíquico prévio ao ingresso na universidade: Experiência de um serviço de apoio ao estudante. Revista Brasileira de Educação Médica. 44(3). 1-7. https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20190299.

Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *14*(1), 107-119.

Santos AAA, Polydoro SAJ, Scortegagna SA, L. M. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência E Profissão*, *33*(4), 780–793. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002.

Sapolsky, M. R. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Vintage.

Scherer, K. R. (2015). When and why are emotions disturbed? Suggestions based on theory and data from emotion research. *Emotion Review*, *7*(3), 238–249. https://doi.org/10.1177/1754073915575404

Schutz, P., Cross, D., Hong, J., & Osborn, J. (2007). Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 223-242). Academic Press.

Seney, M, & Sibille, E. (2014). Sex differences in mood disorders: Perspectives from humans and rodent models. *Biology of Sex Differences*, *5*(17). 1-10. https://doi.org/10.1186/s13293-014-0017-3

Sheu, H. Bin, & Bordon, J. J. (2017). Scct research in the international context: Empirical evidence, future directions, and practical implications. *Journal of Career Assessment*, *25*(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/1069072716657826

Soares, A. B., Mourão, L., & Mello, T. V. dos S. (2011). Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, *11*(2), 488–506. https://doi.org/10.12957/epp.2011.8386

Soares A. P., Almeida L. S. (2011). Academic satisfaction questionnaire. In: Machado C, Simões MR (Eds.), *Instruments and contexts of psychological evaluation* (pp. 103-124. Almedina.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, *1*(24), 15–27. https://doi.org/10.14417/ap.150

Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. de. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicol. Pesq*, *12*(2), 1–10. https://doi.org/10.24879/2017001200200147

Turki, F., Jdaitawi, M., & Sheta, H. (2017). Fostering positive adjustment behaviour: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. *Active Learning in Higher Education, 19*(2). 1-14. https://doi.org/10.1177/1469787417731202

Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2016). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, *53*(2), 237–251. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/dev0000218

Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, *69*, 69–83. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009

Vanea, M., & Ghizdareanu, E. (2012). High standards and self-criticism in university environment -gender, age and learning context differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 895–899. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.251

Werner, A. M., Tibubos, A. N., Rohrmann, S., & Reiss, N. (2019). The clinical trait self-criticism and its relation to psychopathology: A systematic review - Update. *Journal of affective disorders*, *246*, 530–547. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.069