



O Impacto das Estratégias de Regulação Emocional no Bem-Estar Psicológico de Estudantes do Ensino Superior

VERSÃO FINAL APÓS DEFESA

André Filipe David Pina

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Maria Gomes Mendes da Silva
Co-orientadora: Professora Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

dezembro de 2025

Declaração de Integridade

Eu, André Filipe David Pina, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M13409 de Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 08/12/2025

André Filipe David Pina

Agradecimentos

Ao longo do percurso que culminou na presente dissertação de mestrado, tive o privilégio de ser acompanhado por pessoas cuja presença e contributo foram determinantes, pelo que lhes manifesto, neste momento, o meu mais sincero reconhecimento.

À Professora Dr.^a Cláudia Silva, expresso a minha gratidão pela orientação atenta e pela constante disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo. A sua postura generosa, a atenção dedicada e a sua compreensão foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, que não só reflete um avanço académico, mas também um importante amadurecimento pessoal.

À Professora Dr.^a Sandra Carina Guimarães, manifesto o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada nas reuniões realizadas, pela clareza dos esclarecimentos prestados e pelo acompanhamento durante todo o processo de elaboração desta dissertação.

À Mariana, reconheço com particular ternura a presença constante, as palavras de apoio e a serenidade que sempre me transmitiu nos momentos de maior pressão emocional. O seu apoio incondicional foi um pilar importante ao longo deste percurso.

Por fim e em especial, aos meus pais que representam a estrutura invisível, mas sólida, que sustenta todas as minhas conquistas. Pelo seu amor incondicional, pelos inúmeros sacrifícios e pelo seu apoio constante.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias de regulação emocional utilizadas por estudantes do ensino superior e compreender de que forma estas se relacionam com o bem-estar psicológico. Participaram 393 estudantes, com idades entre os 18 e os 53 anos ($M = 22.24$; $DP = 5.42$), provenientes de diversas instituições universitárias portuguesas. Os dados foram recolhidos através do Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ), do Questionário de Regulação Emocional Cognitiva (CERQ) e da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBP). Os resultados revelaram que os estudantes recorrem sobretudo a estratégias adaptativas, como Abordar Ativamente, Procurar Distração, Reavaliação Positiva e Replaneamento, apresentando níveis satisfatórios de bem-estar, com destaque para Sociabilidade, Equilíbrio e Envolvimento Social. As estratégias adaptativas associaram-se positivamente ao bem-estar, enquanto Autocrítica, Ignorar e Catastrofização mostraram relações negativas. A regressão linear múltipla indicou que estas estratégias explicam 36,1% da variância do bem-estar psicológico. Verificaram-se ainda diferenças significativas em função do ciclo de estudos, género e área científica. Conclui-se que a regulação emocional é um fator determinante para o bem-estar dos estudantes, reforçando a importância de promover competências adaptativas que favoreçam a resiliência e o funcionamento psicológico positivo.

Palavras-chave

regulação emocional, bem-estar psicológico, estudantes do ensino superior, saúde mental

Abstract

This study aimed to analyze the emotional regulation strategies used by higher education students and to understand how these relate to psychological well-being. The sample included 393 students aged between 18 and 53 years ($M = 22.24$; $SD = 5.42$) from several Portuguese universities. Data were collected using the Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), and the Psychological Well-Being Manifestation Scale (EMMBP). Results showed that students mainly used adaptive strategies such as Active Coping, Distraction Seeking, Positive Reappraisal, and Replanning, reporting satisfactory levels of well-being, especially in Sociability, Balance, and Social Involvement. Adaptive strategies were positively associated with well-being, while Self-Blame, Ignoring, and Catastrophizing showed negative relationships. Multiple linear regression indicated that these strategies explained 36.1% of the variance in psychological well-being. Significant differences were also found according to study cycle, gender, and scientific area. Overall, emotional regulation emerged as a key factor for students' psychological well-being, highlighting the importance of promoting adaptive strategies that enhance resilience, positive functioning, and emotional adjustment within the academic context.

Keywords

emotional regulation, psychological well-being, higher education students, mental health

Índice

Introdução Geral	1
O Impacto das Estratégias de Regulação Emocional no Bem-Estar Psicológico de Estudantes do Ensino Superior	3
Introdução	3
Bem-estar Psicológico	4
Bem-estar psicológico em estudantes universitários	6
Regulação Emocional	6
Regulação emocional e saúde mental.....	9
Relação entre as estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico.....	11
Objetivo do presente estudo	11
Método.....	12
Participantes.....	12
Procedimentos.....	13
Instrumentos	14
Questionário Sociodemográfico	14
Questionário de Regulação Emocional Comportamental	14
Questionário de Regulação Emocional Cognitiva	15
Escala de Medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico	16
Análise Estatística	17
Resultados	18
Correlações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico.....	19
Diferenças em função do ciclo de estudos.....	22
Diferenças em função do género	23
Diferenças em função da área de estudo	24
Efeito das estratégias de regulação emocional no nível de bem-estar	25
Discussão	27
Limitações e sugestões para futuros estudos	35
Conclusão	37
Referências	39
ANEXOS	54
ANEXO I – Anexo teórico	55
ANEXO II – Questionário sociodemográfico.....	78

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (N = 393).....	12
Tabela 2 - Estatísticas Descritivas do BERQ, CERQ e EMMBP (N = 393)	18
Tabela 3 - Matriz de Correlações de Pearson entre os Fatores do BERQ e do EMMBP	20
Tabela 4 - Matriz de Correlações de Pearson entre os Fatores do CERQ e do EMMBP	21
Tabela 5 - Comparação das Médias nas Dimensões do BERQ e do CERQ em Função da Variável Ciclo de Estudo (teste t para Amostras Independentes).....	22
Tabela 6 - Comparação das Médias nas Dimensões do BERQ e do CERQ em Função da Variável Género (teste t para Amostras Independentes)	23
Tabela 7 - Comparação das Médias das Dimensões do BERQ e CERQ em Função da Área de Estudo (ANOVA)	24
Tabela 8 - Coeficientes e Estatísticas do Modelo de Regressão Linear Múltipla com os Fatores do BERQ e do CERQ como Preditores do Bem-estar Psicológico Total	25

Lista de Acrónimos

ACCES	Programa Acessibilidade, Cooperação e Conexões para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior
BERQ	Questionário de Regulação Emocional Comportamental
BEP	Bem-Estar Psicológico
BES	Bem-Estar Subjetivo
CERQ	Questionário de Regulação Emocional Cognitiva
EMMBP	Escala de Medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses

Introdução Geral

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito da unidade curricular Dissertação do 2.º ciclo em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade da Beira Interior, insere-se no projeto intitulado “Saúde Mental no Ensino Superior” do Departamento de Psicologia e Educação, da Universidade da Beira Interior.

Atualmente, o ensino superior em Portugal acolhe aproximadamente 430 mil estudantes na faixa etária dos 18 aos 25 anos, sendo este apontado como um período particularmente sensível para o eventual aparecimento de perturbações mentais graves (ACCES, 2023; OPP, 2023; Sahão & Kienen, 2021; Wright et al., 2023). A literatura tem vindo a demonstrar que uma proporção considerável dos problemas de saúde mental tem origem na adolescência, sendo que os momentos de transição e adaptação a novos contextos de vida tende a constituir-se como momentos de maior fragilidade, com menores níveis de bem-estar psicológico (Wright et al., 2023). Uma elevada percentagem de estudantes universitários reporta dificuldades significativas em manter o seu bem-estar (Sutama et al., 2021). O ingresso no Ensino Superior, com a transição do ensino secundário para o ensino superior, pressupõe a adaptação a novos contextos académicos e sociais, configurando assim uma fase de elevada exigência, frequentemente acompanhada por manifestações de ansiedade, stress, isolamento ou outros sintomas que podem comprometer o equilíbrio psicológico e académico dos estudantes (Sheldon et al., 2021; McCormick et al., 2024).

A Psicologia Positiva tem defendido que as abordagens tradicionais centradas na psicopatologia sejam complementadas por uma orientação que promove e destaca o conceito de saúde e bem-estar (Gancedo, 2008). Esta perspetiva consiste em complexificar a discussão, expandindo-a para além da preocupação com os aspetos negativos da vida, e integrando o estudo das qualidades positivas das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Em termos práticos, a Psicologia Positiva demonstra que as características psicológicas positivas, ou pontos fortes, estão correlacionadas com um melhor funcionamento físico, psicossocial e psicológico, além de estarem associadas a uma menor incidência de doenças mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O bem-estar psicológico, entendido como um constructo multidimensional, reflete a capacidade de alcançar um desenvolvimento humano pleno, orientado pelo sentido de propósito e de crescimento pessoal (Machado & Bandeira, 2012). Níveis elevados de bem-estar psicológico têm mostrado estar associados a benefícios no desempenho académico e à adoção de atitudes positivas e resilientes (Camacho et al., 2023). Assim, o estudo desta

variável revela-se essencial para compreender os fatores que favorecem a adaptação saudável dos estudantes ao contexto universitário.

Paralelamente, a regulação emocional tem assumido um papel central na investigação psicológica aplicada ao ensino superior. Definida como o processo de gerir a experiência, a intensidade e a expressão das emoções (Gross, 2007), a regulação emocional pode assumir formas diferentes, distinguindo-se habitualmente as estratégias cognitivas e as estratégias comportamentais. A literatura tem evidenciado que a utilização de estratégias adaptativas de regulação das emoções contribui para uma maior resiliência e redução do sofrimento psicológico (Berking et al., 2008; Jia-Yuan et al., 2022; Thomas & Zolkoski, 2020). Neste sentido, a forma como os estudantes regulam as suas emoções constitui um fator determinante para a sua saúde mental e para o seu bem-estar global.

Apesar da abundância de estudos centrados em sintomas patológicos, verifica-se uma lacuna significativa na investigação sobre processos que sustentam o bem-estar psicológico em contexto académico. A presente investigação procura colmatar essa lacuna ao analisar, de forma integrada, a relação entre as estratégias de regulação emocional, tanto cognitivas como comportamentais, e o bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior em Portugal. Assim, pretende-se aprofundar o conhecimento científico, mas também fornecer evidências que possam fundamentar programas de intervenção e políticas de promoção da saúde mental ajustadas às necessidades desta população.

A principal questão de investigação que orienta este estudo foi: qual é a relação entre as estratégias de regulação emocional, tanto cognitivas como comportamentais, e a saúde mental, medida através do nível de bem-estar psicológico, em estudantes do ensino superior em instituições educativas portuguesas? O objetivo geral consiste em explorar esta relação, identificando padrões e possíveis diferenças entre subgrupos da população estudantes universitários.

No que diz respeito à sua apresentação, foi adotado o formato de artigo científico, em conformidade com as diretrizes editoriais da revista *Psychologica*. A estrutura inicia-se com uma revisão e enquadramento teórico que abordam a relevância das estratégias de regulação emocional no bem-estar psicológico. Posteriormente, descrevem-se a metodologia, o perfil dos participantes envolvidos, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos aplicados à recolha e ao tratamento dos dados. Por fim, são apresentados os resultados alcançados e procede-se à sua análise e discussão crítica.

O Impacto das Estratégias de Regulação Emocional no Bem-Estar Psicológico de Estudantes do Ensino Superior

Introdução

A saúde mental dos alunos do ensino superior representa um alicerce essencial para a sua trajetória acadêmica, assim como para o seu desenvolvimento, englobando tanto a dimensão formativa como o crescimento pessoal. A transição do ensino secundário para o ensino superior e o percurso académico neste nível de formação constituem etapas marcadas por desafios significativos para os estudantes, sendo reconhecidos como períodos críticos para o eventual aparecimento de perturbações mentais graves (ACCES, 2023; Sahão & Kienen, 2021; Wright et al., 2023). Estas fases de transição são frequentemente associadas a dificuldades de adaptação e ajustamento às novas exigências e contextos, frequentemente acompanhadas por manifestações de ansiedade, alterações de humor, como a depressão, ou outros sintomas, que podem comprometer a saúde mental (ACCES, 2023; Cunha, 2019). Estes quadros podem ser tanto pré-existentes, com a possibilidade de agravamento ao longo do tempo, como também podem surgir durante o percurso académico, originando em muitos casos, um aumento significativo das taxas de abandono no ensino superior (OPP, 2023; Sahão & Kienen, 2021). Assim, além de se repercutirem no bem-estar psicológico, podem influenciar de forma determinante o desempenho académico e o desenvolvimento profissional, sublinhando a necessidade de um apoio e acompanhamento adequados ao longo destas etapas críticas (ACCES, 2023).

O sofrimento psicológico relatado pelos estudantes universitários parece estar intimamente ligado a diversas exigências e desafios típicos do processo de transição para o ambiente académico (Sahão & Kienen, 2021). Os fatores como o início da vida académica no ensino superior, a necessidade de enfrentar desafios inéditos, assumir decisões de forma mais autónoma e adaptar-se às exigências académicas e ao novo ambiente podem exercer um impacto significativo no bem-estar psicológico dos estudantes (Padovani et al., 2014; Sheldon et al., 2021). A transição para a vida académica revela-se, em muitos casos, uma experiência stressante para os jovens estudantes, com implicações diretas sobre a maneira como eles irão aproveitar as oportunidades oferecidas pela universidade, em relação à sua formação profissional e ao seu desenvolvimento psicossocial (Sahão & Kienen, 2021). A incapacidade de superar estas adversidades pode comprometer a saúde mental, resultando, consequentemente, em repercussões negativas no equilíbrio e bem-estar emocional.

Diversas investigações internacionais têm revelado níveis preocupantes de sofrimento psicológico entre estudantes do ensino superior, com uma elevada proporção a reportar dificuldades significativas em preservar o bem-estar e sintomas compatíveis com perturbações psiquiátricas (Sutama et al., 2021; Lipson et al., 2022). Em relação ao contexto português, os estudos recentes apontam na mesma direção, sendo que cerca de metade dos estudantes apresenta indicadores de sofrimento emocional e manifestando também sintomas de ansiedade, depressão, stress e risco de *burnout* (ACCES, 2023). Apesar destes resultados, observa-se igualmente a presença de fatores protetores, nomeadamente um elevado sentido de propósito, autoestima, otimismo e competência social, refletindo níveis satisfatórios de *flourishing* (ACCES, 2023). Em paralelo, a Ordem dos Psicólogos Portugueses tem alertado para o impacto destas vulnerabilidades na trajetória académica, sublinhando que uma proporção significativa dos estudantes não conclui os seus ciclos de estudo, o que evidencia a necessidade de uma atenção reforçada ao bem-estar e à saúde mental no ensino superior (OPP, 2023). Neste sentido existe uma preocupação crescente, evidenciando uma expressiva necessidade de apoio psicológico entre os estudantes universitários, uma vez que de acordo com dados da OPP (2023), 42,7% dos estudantes universitários já enfrentaram, em algum momento, problemas de saúde mental, com aproximadamente 17% a apresentar sintomas depressivos significativos, os quais podem ser diagnosticados como uma condição clínica.

Nos últimos anos, o conceito de saúde mental deixou de ser entendido apenas numa perspetiva negativa, como a mera ausência de perturbação psicológica, para passar a ser concebido de forma mais ampla e integradora. Keyes (2002) propõe assim uma visão alternativa, ao sugerir que a saúde mental vai além da simples ausência de doença mental, devendo ser definida não apenas pela inexistência de doença, mas considerando também a presença de indicadores de bem-estar subjetivo. Esta perspetiva não se limita à constatação de níveis elevados de satisfação pessoal, defendendo antes que a saúde mental deve ser compreendida como um estado pleno, que resulta simultaneamente da ausência de sintomas de psicopatologia e da manifestação de sinais positivos de funcionamento psicológico e social.

Bem-estar Psicológico

O conceito de bem-estar tem vindo a assumir particular relevância em diversas investigações. A sua operacionalização tem sido estruturada em torno de duas dimensões principais: o bem-estar subjetivo (BES) e o bem-estar psicológico (BEP). O BEP entendido como um constructo multidimensional, pode ser definido como o grau de desenvolvimento pessoal e de autorrealização que o indivíduo alcança mediante a superação de desafios que reconhece como significativos (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). O modelo multidimensional

de Carol Ryff identifica seis dimensões fundamentais que caracterizam o bem-estar psicológico, sendo elas a autonomia (sensação de independência e autodeterminação), a autoaceitação (avaliação positiva de si mesmo e do passado), o domínio do ambiente (capacidade de gerir eficazmente a própria vida e o mundo circundante), o crescimento pessoal (sensação de crescimento e desenvolvimento contínuo como pessoa), as relações positivas com os outros (manutenção de relações positivas com os outros) e o propósito na vida (crença de que a própria vida é útil e significativa) (Ryff & Keyes, 1995). Estas dimensões refletem o grau de satisfação e felicidade de cada indivíduo em relação a si mesmo, às suas condições de vida, aos seus vínculos sociais e relacionais, às suas conquistas pessoais do passado e às suas perspetivas para o futuro (Ryff, 1989b; Ryff & Keyes, 1995). De uma forma mais ampla, o conceito de bem-estar psicológico assenta numa perspetiva eudaimónica, a qual valoriza a autorrealização, o crescimento e o florescimento humano (Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008). A eudaimonia pode ser sintetizada em quatro conceitos: autenticidade, significado, excelência e crescimento (Huta, 2018). Todos estes quatro elementos envolvem um esforço contínuo para realizar o que é objetivamente bom, correto e significativo, mesmo quando isso implica desafios significativos (Huta, 2016). Numa ótica científica, a investigação sobre o bem-estar psicológico destaca a importância do indivíduo atribuir significado à sua vida, de contemplar aspetos ligados à sua autorrealização e ao envolvimento pleno deste sujeito nas suas atividades e objetivos (Ryff, 1989). O bem-estar psicológico é, ainda, passível de ser observado numa perspetiva de funcionamento positivo a nível intraindividual e interindividual, envolvendo a relação de uma pessoa com os outros e as atitudes autorreferentes que esta adota (Tasneem & Panwar, 2020). Assim, surge uma definição mais abrangente de bem-estar psicológico decorrente de diversas correntes teóricas, que o conceptualizam a partir da perspetiva do desenvolvimento ao longo da vida adotando o conceito de mestria pessoal, bem como o contínuo processo de crescimento individual, sendo assim enfatizados ao longo do ciclo de vida e dos vários desafios que surgem em cada uma das fases (Tasneem & Panwar, 2020). Os indivíduos que apresentam elevados níveis de bem-estar psicológico demonstram uma maior facilidade em enfrentar e gerir as situações e desafios no quotidiano. Perante as adversidades, estes são capazes de experimentar alegria na vida, o que lhes permite cultivar relações mais saudáveis (Camacho et al., 2023). Este aspeto favorece a sua adaptação, tanto no ambiente de trabalho, como nas interações com as pessoas ao seu redor. Como resultado, a sua vida torna-se mais dinâmica e enriquecedora, permitindo-lhes alcançar um equilíbrio que os capacita a desfrutar plenamente da vida, além de contribuir positivamente para o bem-estar daqueles com quem convivem (Camacho et al., 2023).

Bem-estar psicológico em estudantes universitários

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente aumento das preocupações e das investigações relativas ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários (Camacho et al., 2023; Figueiras et al., 2021; Monteiro et al. 2012; Tasneem & Panwar, 2020; Thorley, 2017). Os estudantes que apresentam níveis moderados a elevados de bem-estar psicológico evidenciam uma diminuição de sintomas de stress, ansiedade e depressão, o que por sua vez contribui de forma positiva para o processo de aprendizagem, tendo igualmente impacto positivo no desempenho académico (Camacho et al., 2023; Figueiras et al., 2021). Este estado reflete-se em comportamentos positivos, como o esforço para manter uma visão saudável de si próprios, a consciência das suas limitações e a adoção de uma atitude positiva. Além disso, os estudantes desenvolvem relações interpessoais de qualidade, pautadas pela empatia, solidariedade e apoio mútuo entre colegas. Estes revelam ainda independência, perseverança na concretização dos seus objetivos, resiliência face às pressões sociais e uma capacidade efetiva de autorregulação comportamental. Estes estudantes são também capazes de criar ambientes propícios ao alcance das suas metas, assumindo uma postura ativa na construção do seu sucesso, assumindo-se como indivíduos comprometidos com o seu desenvolvimento integral (Camacho et al., 2023; Velásquez et al., 2008).

Regulação Emocional

A capacidade de regulação emocional é outra variável essencial para o bem-estar psicológico (Dawel et al., 2021). O conceito de regulação emocional, introduzido nos anos 80 do século XX através dos trabalhos de Gross (1999), traduz um conjunto de processos amplos e interligados através dos quais os indivíduos influenciam não só as emoções que experienciam, mas também o contexto em que essas emoções surgem, bem como os modos como as identificam, experienciam e expressam. Esta definição parece permanecer atual, uma vez que Gross e Thompson (2007) mantêm esta operacionalização do conceito, acrescentando que a regulação emocional abrange não apenas a forma como as emoções influenciam os pensamentos, a fisiologia e o comportamento, mas também a maneira como essas mesmas emoções são reguladas. Este processo envolve diferentes níveis de regulação, como o biológico/fisiológico, o comportamental e o cognitivo (Daros et al., 2021; Fox & Calkins, 2003; Gross, 1999), que surgem em resposta a mudanças significativas no estado emocional. Esta competência de regular a emoções pode ser intrapessoal, originando-se internamente no indivíduo, ou interpessoal, envolvendo interações com outros (Fox & Calkins, 2003; Gross, 2008; Zaki & Williams, 2013).

Importa ainda salientar que a regulação emocional apresenta uma componente cognitiva e uma comportamental, que se pode traduzir no evitamento de pensamentos, emoções e sensações físicas indesejadas (regulação emocional cognitiva), ou evitar

fisicamente uma situação que provoque ansiedade (regulação emocional comportamental), por exemplo. Em relação à regulação emocional comportamental, Gross e Jazaieri (2014) indicam que cada pessoa possui a capacidade de controlar aquilo que deseja expressar ou suprimir, podendo ainda optar por regular as suas emoções, gerindo as situações às quais escolhem se expor, ou seja, através do evitamento, ou procurar determinados estímulos que desencadeiem as emoções que deseja vivenciar. No que diz respeito à regulação emocional cognitiva, os indivíduos também têm a capacidade de modificar as suas emoções ao destacar diferentes elementos do que está a acontecer. Assim, estes podem atribuir explicações alternativas para a situação, antecipar diversas consequências, centrar-se no acesso a diferentes recursos, tanto internos como externos, e adotar estratégias de *coping* variadas para lidar com a situação (Greenberg, 2006). Ambos os tipos de regulação emocional formam um conjunto extenso de processos e estratégias que geram uma ativação emocional (regulação emocional fisiológica) que permite monitorizar, avaliar e modificar as experiências emocionais, tanto a curto prazo, como de maneira dinâmica ao longo do tempo (Cichetti et al., 1995; Gross & Jazaieri, 2014).

A regulação emocional pode ter como objetivo diminuir, intensificar ou simplesmente manter a emoção, dependendo das intenções do indivíduo, do controlo que exerce sobre as emoções que experimenta, sobre o momento em que elas surgem e sobre a forma como são vividas e expressas (Gross et al., 2006; McRae & Gross, 2020; Rottenberg & Gross, 2007). No contexto de vida diária, recorremos, então, às competências de regulação emocional com o intuito de modificar a frequência, a intensidade e a duração das experiências emocionais negativas, embora esta capacidade também seja usada para aumentar ou manter experiências emocionais positivas, como por exemplo celebrar uma conquista com outras pessoas (Gross & Jazaieri, 2014).

No que diz respeito ao estudo da regulação emocional, Gross (2015) desenvolveu o seu modelo de processo da RE com o propósito de explorar as diferenças individuais na capacidade de regular as emoções e na flexibilidade de adaptação, dando origem ao modelo de processo alargado da regulação emocional. Este modelo é constituído por três etapas principais, que representam pontos cruciais para o sucesso ou falha no processo de regulação emocional.

A primeira etapa, denominada *identificação*, envolve o reconhecimento de que existe a necessidade de regular a emoção. Um elemento fundamental deste processo é a consciência emocional, também conhecida como consciência interoceptiva, que pode ser operacionalizada como a capacidade de perceber sinais corporais (Gross, 2015). Uma segunda etapa, a *seleção*, ocorre quando o indivíduo seleciona uma estratégia específica para lidar com a situação. Sendo que este processo pode ser realizado de maneira consciente

e deliberada, ou de forma inconsciente e automática. Neste estágio, o indivíduo avalia qual estratégia é mais adequada, levando em consideração fatores como os recursos cognitivos disponíveis e a intensidade da emoção em questão (Gross, 2015). Uma componente essencial desta etapa consiste no *repertório* de estratégias, ou seja, a variedade de opções que o indivíduo tem à disposição para utilizar em determinado momento (Gross, 2015). A terceira etapa a *implementação*, refere-se à execução da estratégia escolhida, em que o indivíduo coloca em prática a estratégia selecionada de forma adequada à situação específica (Gross, 2015), determinando posteriormente se será necessário ajustar a estratégia ou selecionar uma alternativa (Gross, 2015).

Existem distintos tipos de estratégias destinadas à regulação das emoções, não sendo possível classificá-las de forma absoluta como positivas ou negativas. O foco central reside na sua adaptabilidade, ou seja, na medida em que cada estratégia se mostra funcional e ajustada às exigências de uma situação específica para o indivíduo (Gross & Thompson, 2007).

Entre as estratégias regulação emocional mais amplamente investigadas destacam-se a reavaliação cognitiva e a supressão emocional (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006). A reavaliação caracteriza-se como uma estratégia cognitiva, onde a pessoa reformula ou ressignifica uma situação emocionalmente carregada, com o intuito de alterar sua percepção e reduzir, na maioria das vezes, o impacto emocional dessa experiência (Gross & John, 2003). Isto significa que a reavaliação cognitiva envolve a modificação do significado atribuído por um indivíduo a uma situação emocionalmente provocadora, o que permite uma mudança na resposta emocional face a tal situação (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007), estando associada a resultados adaptativos no que diz respeito à saúde mental (Aldao et al., 2010). No que diz respeito à supressão emocional, esta enquadra-se como uma técnica de modulação da resposta emocional, em que existe uma alteração da resposta comportamental já em curso, onde o indivíduo exerce um controlo consciente para inibir a manifestação emocional que se está a desenrolar. Assim, o indivíduo tenta reprimir a expressão emocional, evitando manifestações visíveis dos seus sentimentos (Gross & John, 2003; Gross, 1998). O recurso a estas duas estratégias de regulação emocional é idiossincrático, sendo que estas variações individuais desempenham um papel significativo no bem-estar psicológico e nas dinâmicas das relações sociais (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006). As estratégias de regulação emocional a que um indivíduo faz recurso ao longo da vida tendem a variar com o passar do tempo, estando em permanente evolução (Daros et al., 2021; Gross et al., 2006).

No que diz respeito às estratégias de regulação emocional cognitivas, estas são consideradas mecanismos de *coping* que permitem enfrentar experiências de vida adversas

ou situações stressantes (Garnefski et al., 2001), sendo que diversos investigadores têm vindo a classificá-las de acordo com um referencial associado à sua capacidade de adaptação. Assim, estas estratégias podem assumir-se como adaptativas ou mal adaptativas (Domínguez-Sánchez et al., 2011; Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007). Entre as estratégias consideradas adaptativas é possível destacar a aceitação, colocar em perspetiva, a reorientação positiva, a reorientação no planeamento e a reavaliação positiva (Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007, 2016). No que respeita às estratégias consideradas mal adaptativas podemos enumerar a ruminação, a catastrofização, a culpa alheia, a autculpa, e a supressão emocional (Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007, 2016). Apesar desta dicotomia associada estratégias cognitivas de regulação emocional, é imperativo esclarecer que os indivíduos tendem a utilizar uma combinação destas estratégias, ajustando-as de acordo com as suas preferências e as situações que enfrentam (Yunus & Chaudhary, 2023), contudo nenhuma estratégia é plenamente eficaz em todas as circunstâncias (Bonanno & Burton, 2013).

Regulação emocional e saúde mental

As dificuldades na regulação emocional têm sido identificadas como uma característica transdiagnóstica do sofrimento psicopatológico, sendo comuns em várias perturbações mentais, como por exemplo a depressão e a ansiedade (Dawel et al., 2021; Krueger & Eaton, 2015). Atualmente existem fundamentações teóricas e empíricas que sugerem que as dificuldades de regulação emocional podem ser vistas não apenas como uma causa, mas também como um resultado do sofrimento psicológico. As estratégias de regulação emocional são ativadas quando há uma discrepância entre o que uma pessoa sente ou antecipa sentir e aquilo que deseja sentir, isto é, o estado emocional desejado (Gross, 2015). Os estudos que abordam a regulação emocional espontânea corroboram essa ideia, mostrando que os indivíduos tentam regular as suas emoções especialmente em contextos onde são mais propensos a vivenciar emoções angustiantes, ou quando possuem um historial de psicopatologia (Dawel et al., 2021). Assim, Berking et al. (2008) postula que a promoção de competências de regulação das emoções apresenta-se como um importante objetivo no tratamento e prevenção de problemas de saúde mental.

De acordo com a meta-análise realizada por Daros et al. (2021), as competências de regulação emocional podem ser estruturadas em duas categorias gerais. As estratégias de regulação emocional de *engagement*, frequentemente relacionadas com um envolvimento ativo com uma experiência ou estímulo emocional, sendo exemplo as estratégias como a aceitação, a reavaliação cognitiva, a resolução de problemas, a procura de apoio social e a prática da autocompaixão. Estas competências de envolvimento na regulação emocional apresentam uma associação negativa com os sintomas de depressão e ansiedade. Em

relação às estratégias de regulação de *disengagement*, estas estão frequentemente associadas ao distanciamento de uma experiência emocional, sendo expressas através de estratégias como o evitamento, a supressão/inibição de pensamentos, ou a contenção da expressão emocional e a ruminação. As estratégias de distanciamento na regulação emocional indicam por sua vez uma associação positiva com os sintomas de depressão e ansiedade (Daros et al., 2021).

A capacidade de regular de forma eficaz as próprias emoções tem vindo a ser associada a múltiplos benefícios para a saúde mental e física (Yunus & Chaudhary, 2023). Entre estes evidencia-se a redução de sintomas psicopatológicos, uma vez que estratégias adaptativas, como a reavaliação cognitiva, têm demonstrado aliviar tais manifestações emocionais. Além disso, os indivíduos com uma boa capacidade de se regular emocionalmente revelam uma maior resiliência perante o stress, conseguindo atenuar os efeitos negativos que este pode exercer sobre o bem-estar psicológico e fisiológico (Yunus & Chaudhary, 2023). A regulação emocional eficaz também contribui para relações interpessoais mais harmoniosas, facilitando a expressão adequada das emoções e promovendo interações sociais satisfatórias (Yunus & Chaudhary, 2023). Por outro lado, a gestão adequada das emoções mostra-se benéfica para o sistema imunitário, uma vez que o stress prolongado e as emoções negativas tendem a comprometer a função imunológica, enquanto a regulação emocional reforça a capacidade defensiva do organismo (Yunus & Chaudhary, 2023). Estas descobertas sublinham a relevância de desenvolver e aprimorar competências de regulação emocional para a promoção do bem-estar físico e mental (Yunus & Chaudhary, 2023).

A capacidade de regular as emoções, em estudantes do ensino superior, desempenha um papel crucial na gestão do sofrimento psicológico, promovendo uma adaptação mais eficiente e positiva aos contextos e desafios próprios da vida universitária (Mastrokourou et al., 2024). Uma meta-análise, realizada por Jia-Yuan e colaboradores (2022), encontrou uma correlação significativa entre elevados níveis de resiliência e a utilização de estratégias eficazes de regulação emocional, evidenciando que estas estratégias contribuem para a diminuição do sofrimento psicológico e favorecem um ajustamento mais eficaz à vivência universitária. No mesmo sentido, um estudo recente sobre a regulação emocional em estudantes universitários indica que a adoção de estratégias eficazes de regulação das emoções, como a reavaliação cognitiva, desempenha um papel relevante na promoção da resiliência (Thomas & Zolkoski, 2020), ou seja, na capacidade do estudante enfrentar, adaptar-se e superar adversidades, desafios, mantendo ou até fortalecendo o equilíbrio emocional e funcional.

Relação entre as estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico

Vários estudos têm abordado a relação entre as estratégias de regulação emocional e o bem-estar, contudo a grande maioria destes centra-se na relação entre a regulação emocional e o bem-estar enquanto conceito mais geral (Aldao et al., 2010; Alwesmi et al., 2024; Gross, 2007) e incidindo em populações mais gerais. A regulação emocional revela-se um fator essencial para o bem-estar, a nível das competências sociais e da adaptação e ajustamento das pessoas aos diferentes domínios da sua vida (Garnefski et al., 2001).

No domínio específico do ensino superior, a investigação sobre o impacto das estratégias de regulação emocional no bem-estar dos estudantes tem privilegiado a análise das estratégias de natureza cognitiva (Gross & John, 2003), apontando, de forma consistente, para associações positivas entre a utilização de estratégias de regulação e níveis superiores de bem-estar psicológico (Balzarotti et al., 2014). Algumas investigações realizadas por Verzeletti et al. (2016) e Finkelstein-Fox et al. (2017) reforçam esta ideia, salientando a forte associação entre regulação emocional e bem-estar, sendo que o estudo conduzido por Verzeletti e colaboradores foi desenvolvido numa amostra de estudantes universitários italianos. A escassez de estudos que examinem de forma integrada a influência das estratégias de regulação emocional cognitivas e comportamentais no bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior, assentes nesta distinção entre estes dois tipos de estratégias de regulação, nomeadamente em Portugal, justifica a pertinência da presente investigação.

Objetivo do presente estudo

Tendo em conta a relevância da regulação emocional para a saúde mental, particularmente em estudantes do ensino superior, o presente estudo teve, assim, como objetivo central examinar as estratégias de regulação emocional, tanto cognitivas como comportamentais, utilizadas por estudantes a frequentar instituições do ensino superior portuguesas, procurando compreender de que forma estas se relacionam com o bem-estar psicológico desses estudantes. De forma mais específica, os objetivos consistiram em: (1) identificar quais as estratégias de regulação emocional mais frequentemente utilizadas pelos estudantes, tanto no plano cognitivo como no comportamental; (2) avaliar os níveis de bem-estar psicológico manifestados pelos participantes; (3) investigar a associação existente entre as estratégias de regulação emocional e as perceções de bem-estar psicológico; e, por último, (4) explorar eventuais diferenças associadas às características sociodemográficas no recurso a tais estratégias.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 393 estudantes do Ensino Superior, cujas idades variaram entre os 18 e os 53 anos ($M = 22.24$, $DP = 5.42$). A maioria dos participantes era do género feminino (72%), solteira (90.6%), tinha nacionalidade portuguesa (87.5%). Quanto ao percurso académico, verificou-se que mais de metade frequentava o grau de licenciatura (56,7%), sendo que 57% estava inscrita em cursos pertencentes à área das ciências sociais e humanas. A grande maioria estudava em instituições públicas (96,2%), 71,5% frequentavam um estabelecimento de ensino superior na região centro e encontrava-se deslocada da sua residência familiar (72,5%). Entre os participantes, apenas uma minoria (15%) eram trabalhadores-estudantes.

Tabela 1
Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (N = 393)

Variáveis	n (%)
Idade, M (DP)	22.24 (5.42)
Género	
Feminino	283 (72)
Masculino	102 (26)
Outro	8 (2)
Estado Civil	
Casado/a ou em união de facto	27 (6.9)
Solteiro/a	356 (90.6)
Divorciado/a ou Separado/a	2 (0.5)
Outro	8 (2)
Nacionalidade	
Portuguesa	344 (87.5)
Outra	49 (12.5)
Área científica do curso	
Ciências da vida e da saúde	60 (15.3)
Ciências exatas e engenharias	64 (16.3)
Ciências naturais e do ambiente	3 (0.8)
Ciências sociais e humanas	224 (57)
Artes	37 (9.4)
Omisso	5 (1.3)
Ciclo de estudos	
Licenciatura	223 (56.7)
Mestrado	144 (36.6)
Doutoramento	26 (6.6)

Natureza da instituição	
Pública	378 (96.2)
Privada	15 (3.8)
Trabalhador-estudante	
Sim	59 (15)
Não	334 (85)
Deslocação da área de residência	
Sim	285 (72.5)
Não	108 (27.5)
Regiões do estabelecimento de ensino superior	
Centro	281 (71.5)
Lisboa e Vale do Tejo	52 (13.2)
Norte	43 (10.9)
Ilhas	9 (2.3)
Alentejo	7 (1.8)
Algarve	1 (0.3)

Procedimentos

A presente investigação integra-se no âmbito do projeto científico intitulado “Saúde Mental no Ensino Superior”, conduzido pelo Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior. Este estudo obteve parecer favorável da Comissão de Ética da instituição, com o parecer CE-UBI-Pj-2024-031.

A recolha dos dados decorreu em formato digital, através da aplicação de um formulário *online* elaborado na plataforma *Google Forms*, o qual incorporava os seguintes instrumentos: o Questionário de Regulação Emocional Comportamental, o Questionário de Regulação Emocional Cognitiva e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico, bem como um Questionário Sociodemográfico. O acesso ao formulário foi facultado aos participantes por via eletrónica, nomeadamente através de correio eletrónico e/ou da apresentação direta em turmas de diversas instituições de ensino superior portuguesas, durante o ano letivo 2024-2025.

Antes do início do preenchimento, os participantes eram devidamente informados quanto aos objetivos do estudo e convidados a ler e aceitar o termo de consentimento informado, condição indispensável para a preencher o questionário. A confidencialidade e o anonimato foram plenamente assegurados ao longo de todo o processo, sendo recolhidas apenas informações sociodemográficas estritamente necessárias à caracterização da amostra, sem que fosse possível qualquer identificação individual.

Em relação à definição dos critérios de elegibilidade, estabeleceu-se como critérios de inclusão a idade igual ou superior a 18 anos, a frequência do ensino superior em

instituições portuguesas e a manifestação de consentimento para participação no estudo. Por outro lado, foram considerados critérios de exclusão ter menos de 18 anos de idade, bem como o facto de não estar a frequentar um estabelecimento de ensino superior em Portugal.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico utilizado nesta investigação foi concebido com o propósito de recolher dados essenciais para a caracterização do perfil dos participantes. Para tal, foram incluídas questões de âmbito geral, como a idade, o género, o estado civil e a nacionalidade, bem como variáveis diretamente relacionadas com o percurso académico no ensino superior. Entre estas, destacam-se o curso frequentado, o ano letivo e o ciclo de estudos em que o participante estava inscrito, a natureza pública ou privada da instituição de ensino, o estatuto de trabalhador-estudante e a condição de estudante deslocado.

Questionário de Regulação Emocional Comportamental

O Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ) foi originalmente desenvolvido por Kraaij e Garnefski sob a designação de *Behavioral Emotion Regulation Questionnaire*, foi posteriormente adaptado e validado para a população portuguesa por Guedes e colaboradores (2022, 2024). Este questionário tem como objetivo avaliar os padrões de resposta comportamental que os indivíduos tendem a mobilizar perante acontecimentos percebidos como stressantes ou ameaçadores. Dependendo do modo como o enunciado é formulado, pode ser utilizado tanto para avaliar o *coping* situacional (em situações específicas), como o *coping* disposicional (em situações generalizadas) (Kraaij & Garnefski, 2018), que foi o caso neste estudo. O BERQ apresenta-se como uma medida de autorrelato, dirigida a indivíduos com idade igual ou superior a 12 anos, sendo composto por 20 itens que abordam diversas estratégias comportamentais de regulação emocional. As respostas são registadas numa escala *likert* com cinco pontos, que varia entre 1 (“quase nunca”) e 5 (“quase sempre”), permitindo aferir a frequência com que cada estratégia é utilizada (Guedes et al., 2022). A estrutura do questionário organiza-se em cinco dimensões distintas: (1) procura de distração (e.g. “faço outras coisas para me distrair”), (2) afastamento (e.g. “evito outras pessoas”), (3) abordar ativamente (e.g. “tomo medidas para lidar com a situação”) (4) procura de apoio social (e.g. “partilho os meus sentimentos com alguém”) e (5) ignorar o problema (e.g. “reprimos e faço de conta que nada aconteceu”) (Kraaij & Garnefski, 2018). A pontuação total de cada subescala varia entre 5 e 20 pontos,

sendo que valores mais elevados indicam uma utilização mais frequente da estratégia correspondente. Em termos de propriedades psicométricas, o instrumento demonstrou níveis robustos de consistência interna no estudo de validação para a língua portuguesa, com coeficientes *Alpha* de Cronbach variando entre .86 e .93 (Guedes, 2021). No que diz respeito à avaliação da consistência interna do BERQ, calculou-se o coeficiente α de Cronbach, com o objetivo de verificar a sua fiabilidade, sendo que se obteve um valor de $\alpha=.84$, indicando uma boa consistência interna (DeVellis, 2012).

Questionário de Regulação Emocional Cognitiva

O Questionário de Regulação Emocional Cognitiva (CERQ) foi originalmente concebido por Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001) sob a designação de *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*, foi posteriormente adaptado e validado para a população portuguesa por Matos e colaboradores em 2019. Este instrumento tem como finalidade avaliar as estratégias cognitivas que os indivíduos tendem a mobilizar perante acontecimentos de natureza stressante ou potencialmente ameaçadora, permitindo assim uma análise sistematizada dos processos de regulação emocional de ordem cognitiva (Santos et al., 2021). Este questionário de autorrelato é destinado a indivíduos com 12 ou mais anos de idade, disponível numa versão alargada composta por 36 itens. Cada item refere-se a uma estratégia específica de regulação cognitiva das emoções e deve ser avaliado pelo participante numa escala *likert* com cinco pontos, variando entre 1 (“nunca”) e 5 (“sempre”), o que permite aferir a frequência de utilização de cada estratégia (Santos et al., 2021). A estrutura do CERQ organiza-se em nove dimensões distintas: (1) Autocrítica (e.g. “Sinto que sou responsável pelo que aconteceu”), (2) Ruminação (e.g. “Estou preocupado com o que penso e sinto sobre o que aconteceu”), (3) Catastrofização (e.g. “Não consigo parar de pensar em como foi terrível o que vivi”), (4) Culpar o outro (e.g. “Sinto que os outros são responsáveis pelo que aconteceu”), (5) Aceitação (e.g. “Penso que tenho de aceitar a situação”), (6) Reavaliação Positiva (e.g. “Penso em como me posso tornar uma pessoa mais forte em resultado do que vivi”), (7) Replaneamento (e.g. “Penso em como mudar a situação”), (8) Reorganização Positiva (e.g. “Penso em coisas agradáveis que não têm nada a ver com isto”), e (9) Colocar em Perspetiva (e.g. “Digo a mim próprio que há coisas piores na vida”) (Reyes-Martín et al., 2022). A pontuação obtida em cada subescala permite aferir a frequência com que o indivíduo recorre a cada uma das estratégias avaliadas, sendo que valores mais elevados indicam uma maior propensão para a utilização da estratégia correspondente. No que se refere às propriedades psicométricas, a versão original do CERQ demonstrou uma consistência interna robusta, com coeficientes Alfa de Cronbach oscilando entre .75 e .90, indicando uma fiabilidade adequada dos seus fatores (Matos et al., 2012). Em relação à avaliação da consistência interna do CERQ, calculou-se o

coeficiente α de Cronbach, com o objetivo de verificar a sua fiabilidade, obtendo-se um valor de $\alpha=.93$, sendo representativo de uma excelente consistência interna (DeVellis, 2012).

Escala de Medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico

A Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBP), originalmente concebida por Carol Ryff denominada *Psychological Well-being Scale*, foi posteriormente adaptada à realidade à população portuguesa. Importa destacar os contributos de Monteiro, Tavares e Pereira, que desenvolveram uma versão intermédia de 25 itens, especificamente validada para a população universitária nacional (Monteiro et al., 2012), sendo esta a versão a utilizada na investigação. O principal objetivo da EMMBP consiste na avaliação do bem-estar psicológico percebido, especialmente em contexto académico, através de uma medida de autorrelato. Os participantes devem posicionar-se relativamente a diversas afirmações que remetem para a perceção subjetiva do seu bem-estar, utilizando uma escala *likert*, com cinco pontos, que varia entre 1 (“nunca”) e 5 (“sempre”). A estrutura da escala está organizada em seis dimensões que refletem diferentes facetas do funcionamento psicológico positivo: (1) Autoestima (e.g. “Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam”), (2) Equilíbrio (e.g. “A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas”), (3) Envolvimento Social (e.g. “Envolvi-me em vários projetos”), (4) Sociabilidade (e.g. “Ri-me com facilidade”), (5) Controlo de Si e dos Acontecimentos (e.g. “Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva”) e (6) Felicidade (e.g. “Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo”) (Monteiro et al., 2012). A avaliação quantitativa é realizada mediante a soma dos valores atribuídos aos itens de cada subescala, sendo que pontuações mais elevadas refletem níveis superiores de bem-estar psicológico percebido. No que se refere às propriedades psicométricas, a versão original da EMMBP demonstrou uma consistência interna robusta, com coeficientes Alfa de *Cronbach* oscilando entre .71 e .93, indicando uma fiabilidade adequada dos seus fatores (Monteiro et al., 2012). No que diz respeito à avaliação da consistência interna do EMMBP, calculou-se o coeficiente α de *Cronbach*, com o objetivo de verificar a sua fiabilidade, sendo que se obteve um valor de $\alpha=.97$, evidenciando uma consistência interna excelente (DeVellis, 2012).

Análise Estatística

Após concluído o processo de recolha dos dados, procedeu-se à sua análise estatística recorrendo ao software IBM SPSS *Statistics*, versão 29. Procedeu-se a uma análise de frequências com o objetivo de caracterizar as variáveis sociodemográficas dos participantes. Posteriormente foi efetuada uma análise descritiva dos resultados obtidos nos instrumentos BERQ, CERQ e EMMBP, com base na média, no desvio padrão e nos valores mínimos e máximos. Com o intuito de analisar as relações entre as variáveis em estudo, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, permitindo identificar a intensidade e a direção das associações observadas. Posteriormente, com o intuito de averiguar a existência de diferenças em função de características sociodemográficas, foram realizados testes *t* de Student para amostras independentes (tendo sido calculado adicionalmente o tamanho do efeito através do *d* de Cohen), bem como análises de variância unifatoriais (ANOVA). Antes da realização das regressões lineares múltiplas, foram verificadas as pressuposições associadas à utilização deste modelo, nomeadamente a linearidade das relações entre variáveis e a ausência de multicolinearidade. Para o efeito, analisaram-se as correlações entre as variáveis preditoras e os índices de colinearidade (tolerância e VIF). Embora tenha sido observada uma correlação elevada entre as variáveis Replaneamento e Reavaliação Positiva ($r = .79$), os valores de tolerância ($> .20$) e de VIF (< 5) mantiveram-se dentro dos limites considerados aceitáveis (Hair et al., 2019), indicando que não existem problemas de multicolinearidade que comprometam a validade do modelo. Assim, realizou-se uma regressão linear múltipla, de natureza exploratória, de forma a clarificar em que medida as estratégias de regulação emocional, tanto de carácter comportamental como cognitivo (BERQ e CERQ, respetivamente), contribuem para a explicação do nível de bem-estar psicológico dos participantes.

Resultados

Estatísticas descritivas

No que diz respeito aos resultados relativos às estratégias de regulação emocional comportamental, medidas através do questionário BERQ, observou-se que as estratégias de regulação emocional comportamental que apresentaram médias mais elevadas foram as mais adaptativas. Em particular, as estratégias "Abordar Ativamente" ($M = 2.84$, $DP = 0.92$), "Procurar Distração" ($M = 2.69$, $DP = 0.84$) e "Procurar Apoio Social" ($M = 2.56$, $DP = 1.10$), destacaram-se em comparação com as estratégias menos adaptativas, como "Afastar-se" ($M = 2.53$, $DP = 1.02$) e "Ignorar" ($M = 2.25$, $DP = 0.98$).

No questionário CERQ, que avalia as estratégias de regulação emocional cognitivas, os fatores que apresentaram as médias mais elevadas, superiores a 3, foram a "Ruminação" ($M = 3.36$, $DP = 0.98$), a "Aceitação" ($M = 3.22$, $DP = 0.84$), o "Replaneamento" ($M = 3.11$, $DP = 0.92$) e a "Reavaliação Positiva" ($M = 3.07$, $DP = 1.02$).

Quanto ao bem-estar psicológico, avaliado pelo questionário EMMBP, todos os fatores registaram médias acima de 3, destacando-se, entre eles, a "Sociabilidade" ($M = 3.55$, $DP = 0.95$), o "Equilíbrio" ($M = 3.28$, $DP = 0.90$) e o "Envolvimento Social" ($M = 3.22$, $DP = 0.96$) (Tabela 2). O valor mais baixo foi encontrado na dimensão Controlo de Si e dos Acontecimentos ($M = 3.01$, $DP = 0.93$).

Tabela 2
Estatísticas Descritivas do BERQ, CERQ e EMMBP (N = 393)

Escala	Fator	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min. - Máx</i>
BERQ	Procurar Distração	2.69	0.84	1 - 5
	Afastar-se	2.53	1.02	1 - 5
	Abordar Ativamente	2.84	0.92	1 - 5
	Procurar Apoio Social	2.56	1.10	1 - 5
	Ignorar	2.25	0.98	1 - 5
CERQ	Aceitação	3.22	0.84	1 - 5
	Replaneamento	3.11	0.92	1 - 5
	Colocar em Perspetiva	2.98	0.90	1 - 5
	Reavaliação Positiva	3.07	1.02	1 - 5
	Reorientação Positiva	2.70	0.90	1 - 5
	Ruminação	3.36	0.98	1 - 5
	Catastrofização	2.24	0.90	1 - 5
	Auto crítica	2.98	0.93	1 - 5
Culpar os Outros	2.04	0.82	1 - 5	

EMMBP	Felicidade	3.07	0.94	1 - 5
	Sociabilidade	3.55	0.95	1 - 5
	Controlo de Si dos Acontecimentos	3.01	0.93	1 - 5
	Envolvimento Social	3.22	0.96	1 - 5
	Autoestima	3.19	0.83	1 - 5
	Equilíbrio	3.28	0.90	1 - 5

Correlações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico

Com o objetivo de analisar as associações entre as estratégias de regulação emocional e as variáveis de bem-estar psicológico, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Na matriz de correlações entre as estratégias de regulação emocional comportamental (BERQ) e o bem-estar (EMMBP) (Tabela 3) observou-se que a maioria das correlações se revelou estatisticamente significativa. A estratégia Abordar Ativamente apresentou correlações positivas de intensidade moderada com a Felicidade ($r = .339, p < .01$), a Sociabilidade ($r = .350, p < .01$) e o Controlo de Si e dos Acontecimentos ($r = .406, p < .01$) (Marôco, 2021). Em contrapartida, a estratégia Afastar-se correlacionou-se negativamente com várias dimensões do EMMBP, destacando-se a associação negativa com a Felicidade ($r = -.249, p < .01$). Também a estratégia Ignorar apresentou correlações negativas fracas com dimensões do bem-estar, nomeadamente com a Autoestima ($r = -.153, p < .01$) e o Envolvimento Social ($r = -.148, p < .01$) (Marôco, 2021).

Tabela 3*Matriz de Correlações de Pearson entre os Fatores do BERQ e do EMMBP*

Fatores	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Proc. Dist.	-								
2. Afastar-se	.119*	-							
3. Abordar Ativam.	.435**	-.001	-						
4. Proc. Apoio Social	.302**	-.119*	.406**	-					
5. Ignorar	.351**	.481**	-.072	-.063	-				
6. Felicidade	.248**	-.249**	.339**	.164**	-.130*	-			
7. Sociabilid.	.282**	-.166**	.350**	.236**	-.095	.733**	-		
8. Controlo Si e Acontec.	.221**	-.226**	.406**	.087	-.122*	.773**	.655**	-	
9. Envolvim. Social	.198**	-.140**	.371**	.142**	-.148**	.665**	.583**	.625**	-
10. Autoestima	.251**	-.225**	.361**	.188**	-.153**	.751**	.639**	.662**	.614**
11. Equilíbrio	.194**	-.132**	.284**	.135**	-.135**	.663**	.581**	.583**	.524**

Legenda:

Proc. Dist. – Procurar Distração; Abordar Ativam. – Abordar Ativamente; Proc. Apoio Social – Procurar Apoio Social; Sociabilid. – Sociabilidade; Controlo Si e Acontec. – Controlo de Si e dos Acontecimentos; Envolvim. Social – Envolvimento Social.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Relativamente às correlações entre as estratégias de regulação emocional cognitivas (CERQ) e as dimensões do bem-estar (EMMBP) (Tabela 4), verificaram-se igualmente várias associações significativas. No que respeita às associações com as dimensões do bem-estar, observou-se que a Reorientação Positiva e a Reavaliação Positiva apresentaram correlações moderadas com a Autoestima ($r = .404$ e $r = .410$, $p < .01$), com a Felicidade ($r = .392$ e $r = .395$, $p < .01$, respetivamente) e com a Sociabilidade ($r = .323$ e $r = .360$, $p < .01$) (Marôco, 2021). Por sua vez, a estratégia Autocrítica correlacionou-se negativamente com a Felicidade ($r = -.195$, $p < .01$) e a Autoestima ($r = -.235$, $p < .01$), e a Catastrofização apresentou também uma correlação negativa, ainda que mais fraca, com a Autoestima ($r = -.122$, $p < .05$) (Marôco, 2021).

Tabela 4*Matriz de Correlações de Pearson entre os Fatores do CERQ e do EMMBP*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Aceitação	-													
2. Replaneam.	.495**	-												
3. Colocar Perspetiva	.508**	.595**	-											
4. Reavaliaç. Positiva	.451**	.782**	.685**	-										
5. Reorient. Positiva	.367**	.679**	.616**	.676**	-									
6. Ruminaç.	.608**	.392**	.348**	.303**	.210**	-								
7. Catastrof.	.328**	.088	.113*	.006	.061	.459**	-							
8. Autocrítica	.541**	.210**	.267**	.159**	.120**	.582**	.429**	-						
9. Culpar Outros	.291**	.188**	.251**	.131**	.186**	.326**	.480**	.265**	-					
10. Felicidade	.063	.380**	.231**	.395**	.392**	-.103*	-.140**	-.195**	.026	-				
11. Sociabilidade	.201**	.386**	.252**	.360**	.323**	.118*	-.092	-.017	.026	.733**	-			
12. Controlo Si e Acontec.	.106*	.444**	.288**	.477**	.379**	-.098	-.133**	-.161**	.022	.773**	.655**	-		
13. Envolvim. Social	.100*	.373**	.183**	.379**	.318**	.033	-.083	-.092	.001	.665**	.583**	.625**	-	
14. Autoestima	.087	.466**	.275**	.410**	.404**	-.012	-.122*	-.235**	.018	.751**	.639**	.662**	.614**	-
15. Equilíbrio	.122*	.335**	.215**	.302**	.292**	-.008	-.111*	-.123*	.030	.663**	.581**	.583**	.524**	.583**

Legenda:

Replaneam. – Replaneamento; Colocar Perspetiva – Colocar em Perspetiva; Reavaliaç. Positiva – Reavaliação Positiva; Reorient. Positiva – Reorientação Positiva; Ruminaç. – Ruminação; Catastrof. – Catastrofização; Culpar Outros – Culpar os Outros; Controlo Si e Acontec. – Controlo de Si e dos Acontecimentos; Envolvim. Social – Envolvimento Social.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Diferenças em função do ciclo de estudos

No que se refere às diferenças entre os ciclos de estudo decidiu-se não incluir os estudantes de 3º ciclo devido ao número reduzido de participantes deste nível de ensino. A análise das diferenças entre os estudantes de 1º e de 2º ciclo revelou diferenças estatisticamente significativas entre estudantes de licenciatura e de mestrado em várias estratégias de regulação emocional (Tabela 5). Os resultados indicam que os estudantes de mestrado recorrem mais a estratégias ativas, apresentando médias mais elevadas na dimensão Abordar Ativamente ($t(365) = -2.75, p < .01$) e no Replaneamento ($t(365) = -1.98, p < .05$). Por outro lado, os estudantes de licenciatura revelaram níveis superiores de Catastrofização ($t(335) = 2.00, p < .05$). Embora as diferenças observadas sejam estatisticamente significativas, os valores de *Cohen's d* indicam que a magnitude dos efeitos é pequena em todas as dimensões analisadas (Abordar Ativamente: $d = -.29$; Replaneamento: $d = -.21$; Catastrofização: $d = .21$). Estes resultados sugerem que, apesar de existirem diferenças reais entre ciclos de estudo, a discrepância entre estudantes de licenciatura e de mestrado é reduzida em termos práticos. Assim, parece que os estudantes de mestrado tendem a recorrer ligeiramente mais a estratégias adaptativas de regulação emocional, enquanto os estudantes de licenciatura apresentam níveis ligeiramente superiores de Catastrofização, embora estas diferenças sejam de baixa magnitude.

Tabela 5

Comparação das Médias nas Dimensões do BERQ e do CERQ em Função da Variável Ciclo de Estudo (teste t para Amostras Independentes)

Variável	Licenciatura		Mestrado		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Procurar Distração	2.62	0.82	2.76	0.84	-1.60	.111	-.17
Afastar	2.58	1.05	2.65	0.98	-0.62	.537	-.07
Abordar Ativamente	2.72	0.93	2.99	0.89	-2.75	.006	-.29
Procurar Apoio Social	2.49	1.11	2.70	1.09	-1.78	.076	-.19
Ignorar	2.32	1.01	2.16	0.93	1.48	.139	.16
Aceitação	3.16	0.93	3.32	0.72	-1.77	.077	-.19
Replaneamento	3.01	0.96	3.21	0.84	-1.98	.048	-.21
Colocar em Perspetiva	2.97	0.93	3.04	0.88	-0.70	.482	-.08
Reavaliação Positiva	3.00	1.05	3.16	0.98	-1.42	.155	-.15
Reorientação Positiva	2.67	0.91	2.72	0.86	-0.57	.567	-.06
Ruminação	3.31	1.07	3.49	0.84	-1.70	.090	-.18
Catastrofização	2.33	0.94	2.14	0.82	2.0	.046	.21
Autocrítica	2.99	1.00	3.01	0.83	-0.19	.846	-.02
Culpar os Outros	2.08	0.86	1.99	0.76	1.04	.301	.11

Diferenças em função do gênero

Relativamente às diferenças entre gêneros, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas em várias estratégias de regulação emocional (Tabela 6). As mulheres apresentaram médias mais elevadas na estratégia Procurar Apoio Social ($t(383) = -3.37, p < .001$) e na Ruminação ($t(383) = -3.17, p < .01$), indicando uma maior tendência para recorrer ao suporte interpessoal e para ruminar em situações emocionalmente exigentes. Por outro lado, as mulheres revelaram valores significativamente superiores na estratégia Afastar-se ($t(383) = -2.25, p < .05$), sugerindo uma maior propensão para evitamento ou distanciamento face a eventos stressantes. Apesar de estatisticamente significativas, as magnitudes dos efeitos foram pequenas a moderadas (Procurar Apoio Social: $d = -.39$; Ruminação: $d = -.37$; Afastar: $d = -.26$), o que indica que, embora existam diferenças reais entre gêneros, estas são de baixa expressão prática. Em termos gerais, as mulheres tendem a recorrer ligeiramente mais a estratégias emocionais de cariz interpessoal (e.g., Procurar Apoio Social) e reflexivo (e.g., Ruminação) e apresentaram também valores superiores em Afastar (evitamento).

Tabela 6

Comparação das Médias nas Dimensões do BERQ e do CERQ em Função da Variável Género (teste t para Amostras Independentes)

Variável	Masculino		Feminino		t	p	Cohen's d
	M	DP	M	DP			
Procurar Distração	2.68	0.90	2.68	0.81	0.00	.997	.00
Afastar	2.38	0.99	2.65	1.02	-2.25	.024	-.26
Abordar Ativamente	2.92	0.98	2.82	0.90	0.97	.335	.11
Procurar Apoio Social	2.25	0.92	2.67	1.12	-3.37	<.001	-.39
Ignorar	2.24	0.91	2.26	0.99	-0.16	.876	-.02
Aceitação	3.09	0.97	3.27	0.79	-1.86	.064	-.21
Replaneamento	3.25	1.02	3.06	0.88	1.84	.066	.21
Colocar em Perspetiva	2.88	0.88	3.03	0.90	-1.47	.144	-.17
Reavaliação Positiva	3.22	1.05	3.02	1.00	1.71	.088	.20
Reorientação Positiva	2.72	0.93	2.69	0.89	0.27	.788	.03
Ruminação	3.10	1.09	3.45	0.93	-3.17	.002	-.37
Catastrofização	2.22	0.94	2.24	0.88	-0.19	.848	-.02
Autocrítica	2.92	1.00	3.00	0.89	-0.78	.435	-.09
Culpar os Outros	2.03	0.74	2.03	0.85	0.00	.999	.00

Diferenças em função da área de estudo

No que concerne às diferenças em função da área de estudo, a análise de variância (ANOVA) revelou diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão Ruminação ($F(2, 390) = 4.00, p = .001, \eta^2 = .05$) (Tabela 7). De forma mais específica, observou-se que os estudantes das áreas das Ciências da Vida e da Saúde e das Ciências Sociais e Humanas apresentaram valores médios mais elevados de Ruminação quando comparados com os estudantes das Ciências Exatas e Engenharias. Este resultado sugere que os alunos das áreas mais ligadas ao contacto humano e às relações interpessoais tendem a apresentar uma maior tendência para a reflexão persistente sobre experiências negativas, o que poderá estar associado à natureza emocional e relacional das suas formações académicas. Apesar da significância estatística, o valor de η^2 indica um efeito pequeno a moderado, sugerindo que a área de estudo explica apenas uma parte limitada da variação nos níveis de Ruminação.

Tabela 7

Comparação das Médias das Dimensões do BERQ e CERQ em Função da Área de Estudo (ANOVA)

Medida	Ciências Exatas / Engenharias		Ciências Sociais e Humanas		Ciências da Vida e Saúde		F(2, 390)	η^2
	M	DP	M	DP	M	DP		
Procurar Distração	2.65	0.80	2.61	0.85	2.73	0.83	1.25	.01
Afastar	2.59	1.01	2.63	1.02	2.58	0.98	0.92	.00
Abordar Ativamente	2.90	0.92	2.85	0.90	3.00	0.88	0.84	.00
Procurar Apoio Social	2.40	1.09	2.67	1.12	2.74	1.10	1.88	.02
Ignorar	2.28	0.98	2.23	0.99	2.21	0.93	0.67	.00
Aceitação	3.05	0.89	3.32	0.77	3.26	0.72	2.12	.03
Replaneamento	3.06	0.94	3.15	0.88	3.20	0.83	1.46	.01
Colocar em Perspetiva	2.94	0.90	3.06	0.91	3.02	0.87	0.78	.00
Reavaliação Positiva	3.01	1.04	3.14	0.99	3.16	0.98	1.94	.02
Reorientação Positiva	2.70	0.90	2.71	0.89	2.67	0.87	0.54	.00
Ruminação	3.14	0.96	3.54	0.91	3.52	0.86	4.00*	.05
Catastrofização	2.20	0.89	2.25	0.88	2.17	0.83	0.73	.00
Autocrítica	2.97	0.91	3.05	0.88	3.00	0.84	1.37	.01
Culpar os Outros	2.04	0.83	2.02	0.85	2.00	0.76	0.95	.00

* $p < .05$;

Efeito das estratégias de regulação emocional no nível de bem-estar

Para compreender de que forma as estratégias de regulação emocional cognitiva e comportamental predizem o nível bem-estar psicológico dos estudantes, realizou-se uma regressão linear múltipla (Tabela 8).

Tabela 8

Coefficientes e Estatísticas do Modelo de Regressão Linear Múltipla com os Fatores do BERQ e do CERQ

como Preditores do Bem-estar Psicológico Total

Variável	B	SE	95% CI		β	t	p
			LL	UL			
(Constante)	2.361	0.178	2.010	2.712	-	13.235	<.001
Procurar Distração	0.124	0.050	0.026	0.223	0.132	2.477	.014
Afastar	-0.035	0.044	-0.121	0.050	-0.046	-0.811	.418
Abordar Ativamente	0.118	0.053	0.014	0.223	0.138	2.225	.027
Procurar Apoio Social	0.003	0.036	-0.069	0.074	0.004	0.077	.939
Ignorar	-0.087	0.044	-0.173	-0.001	-0.108	-1.988	.048
Aceitação	0.050	0.058	-0.065	0.164	0.053	0.856	.392
Replaneamento	0.112	0.074	-0.033	0.258	0.131	1.520	.129
Colocar em Perspetiva	-0.036	0.055	-0.145	0.072	-0.042	-0.662	.508
Reavaliação Positiva	0.151	0.060	0.032	0.269	0.194	2.507	.013
Reorientação Positiva	0.116	0.058	0.002	0.230	0.132	1.995	.047
Ruminação	-0.077	0.052	-0.179	0.025	-0.096	-1.487	.138
Catastrofização	-0.030	0.047	-0.122	0.063	-0.034	-0.627	.531
Autocrítica	-0.171	0.047	-0.264	-0.078	-0.200	-3.610	<.001
Culpar os Outros	0.052	0.047	-0.040	0.145	0.055	1.113	.267

$$R^2 = .361$$

$$R^2 \text{ ajustado} = .337$$

$$F(14, 374) = 15.088, p < .001$$

A análise de regressão linear múltipla revelou que o modelo global apresentou um ajustamento significativo, explicando 36,1% da variância do bem-estar psicológico ($F(14, 374) = 15.09, p < .001$). Conforme se observa na Tabela 8, as estratégias comportamentais Procurar Distração ($\beta = .132, p = .014$), Abordar Ativamente ($\beta = .138, p = .027$), e Ignorar ($\beta = -0.108, p = .048$), assim como as estratégias cognitivas da Reavaliação Positiva ($\beta = .194, p = .013$), Reorientação Positiva ($\beta = .132, p = .047$) e Autocrítica ($\beta = -.200, p < .001$) surgiram como preditores significativos do bem-estar psicológico. As estratégias Procurar Distração, Abordar Ativamente, Reavaliação Positiva e Reorientação Positiva apresentaram relações positivas, indicando que o recurso a estratégias cognitivas e

comportamentais de carácter mais adaptativo se associa a níveis mais elevados de bem-estar. Por outro lado, a Autocrítica apresentou uma relação negativa e a estratégia Ignorar revelou um efeito negativo significativo ($p = .048$), com uma associação negativa.

Discussão

Esta investigação pretendeu contribuir para o conhecimento sobre a relação entre estratégias de regulação emocional, cognitivas e comportamentais, e a saúde mental em estudantes do ensino superior em Portugal. Assim, a presente investigação teve como objetivos centrais: (1) identificar as estratégias de regulação emocional mais utilizadas por estudantes do ensino superior (comportamentais e cognitivas), (2) avaliar os seus níveis de bem-estar psicológico, (3) analisar as associações entre regulação emocional e bem-estar, e (4) explorar diferenças em função de características sociodemográficas/ académicas (ciclo de estudos, género e área científica). Adicionalmente, pretendeu-se compreender em que medida as estratégias de regulação emocional predizem o bem-estar psicológico global dos estudantes.

Em relação ao primeiro objetivo, verificou-se que os estudantes recorrem sobretudo às estratégias de regulação emocional comportamental Abordar Ativamente, Procurar Distração e Procurar Apoio Social, em comparação com dimensões como Afastar-se e Ignorar. Considerando o referencial apresentado por diversos autores como Domínguez-Sánchez et al. (2011), Garnefski et al. (2001) e Garnefski e Kraaij (2007), que diferenciam as estratégias de regulação emocional de acordo com a contribuição para a capacidade de adaptação do indivíduo, podemos verificar que os estudantes recorrem com maior frequência a estratégias consideradas adaptativas, como Abordar Ativamente a situação desafiante, procurar uma distração ou procurar o apoio de alguém, em comparação com estratégias desadaptativas, como Afastar-se e Ignorar a situação.

Relativamente às estratégias de regulação emocional cognitivas (avaliadas pelo CERQ), observaram-se valores mais elevados nas estratégias Ruminação, Aceitação, Replaneamento e Reavaliação Positiva. Este padrão sugere que os estudantes mobilizam um conjunto diversificado de estratégias de regulação emocional, combinando diferentes formas de lidar com as exigências próprias do contexto académico. Destaca-se o uso da Ruminação como a estratégia mais utilizada, caracterizada por pensamentos repetitivo e persistente, geralmente de natureza negativa, sobre problemas ou preocupações. Esta tendência para uma focalização repetitiva nos pensamentos negativos associados a acontecimentos adversos é considerada uma estratégia desadaptativa, estando associada a níveis mais baixos de bem-estar (Garnefski et al., 2001). Este resultado é consistente com a literatura que tem sublinhado que a vida universitária se caracteriza por múltiplas exigências que podem constituir fontes significativas de stress para os estudantes (Misra et al., 2000).

A Aceitação, por sua vez, corresponde à capacidade de reconhecer e aceitar as emoções ou situações vividas, podendo assumir um papel adaptativo, especialmente quando acompanhada de outras estratégias mais construtivas. O Replaneamento e a Reavaliação Positiva refletem um esforço cognitivo de reformulação da situação, procurando extrair aprendizagens ou reenquadrar os acontecimentos de forma positiva, sendo estratégias claramente adaptativas, frequentemente associadas a melhor ajustamento psicológico e maior bem-estar (Garnefski & Kraaij, 2007; Matos et al., 2019). Estes resultados sugerem que, embora os estudantes revelem alguma tendência para a Ruminação, também recorrem amplamente a estratégias cognitivas adaptativas, o que poderá explicar os níveis globalmente satisfatórios de bem-estar observados nesta amostra.

Este padrão vai ao encontro da literatura que evidencia o efeito protetor das estratégias cognitivas de reenquadramento, como a Reavaliação Positiva e o Replaneamento, e das estratégias comportamentais ativas, como o Abordar Ativamente os problemas, na promoção do bem-estar psicológico. Estas estratégias permitem reinterpretar as situações adversas de forma construtiva e adotar respostas orientadas para a resolução, favorecendo uma maior adaptação emocional e funcionamento psicológico equilibrado (Brewer et al., 2016; Esmaeilinasab et al., 2016; Gross, 2014). A Ruminação, tal como já descrito anteriormente, surgiu nesta amostra como estratégia frequente já que a sua elevada utilização é consistente com as exigências cognitivas e emocionais do contexto académico e com a sua associação a níveis mais baixos de bem-estar (Garnefski et al., 2001). Estes fatores podem favorecer a preocupação e a autoanálise excessiva, conduzindo ao uso mais recorrente de processos ruminativos como tentativa de controlo emocional. No entanto, apesar de poder surgir como uma forma de compreender e dar sentido às dificuldades, tal como referido anteriormente, a Ruminação está associada a piores indicadores de bem-estar, refletindo o impacto emocional negativo que este tipo de focalização repetitiva pode gerar e uma maior vulnerabilidade psicológica (Garnefski & Kraaij, 2007). Assim, a sua elevada utilização nesta amostra poderá traduzir um esforço cognitivo de adaptação ainda pouco funcional, particularmente em fases académicas mais exigentes ou emocionalmente desafiantes.

A capacidade de autorregulação emocional é entendida como um processo dinâmico que envolve componentes metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais, orientados para enfrentar de modo flexível as exigências situacionais e alcançar objetivos pessoais e académicos (Pellisson & Boruchovitch, 2022; Westphal et al., 2010). Os resultados obtidos nesta investigação ilustram esta dinâmica, ao mostrarem que os estudantes recorrem a um repertório diversificado de estratégias cognitivas e comportamentais para gerir as suas emoções no contexto académico. Estes reforçam a evidência anteriormente descrita, indicando que o uso consistente de estratégias

adaptativas, como a Reavaliação Positiva, o Replaneamento e o Abordar Ativamente, se associa a um melhor ajustamento emocional e psicológico dos estudantes, traduzindo uma capacidade mais eficaz de lidar com as exigências emocionais e comportamentais do ensino superior. Assim, estar bem regulado emocionalmente não significa apenas conter ou modificar emoções, mas sobretudo ajustá-las de forma funcional ao contexto, promovendo um equilíbrio entre o bem-estar psicológico e a adaptação académica.

Adicionalmente, evidências recentes reforçam que a regulação emocional se encontra intimamente associada ao desenvolvimento da competência socioemocional, sendo que estudantes com maior capacidade regulatória a nível emocional tendem a estabelecer relações interpessoais mais positivas, gerir conflitos de forma construtiva e usufruir de redes de apoio mais sólidas (Fang et al., 2025). Tal competência, ao mesmo tempo, potencia aprendizagens autorreguladas mais eficazes, com repercussões não apenas no sucesso académico, mas também em dimensões profissionais e relacionais ao longo da vida (Stiller, 2020)

Quanto ao segundo objetivo, todas as dimensões do bem-estar psicológico, avaliado pela EMMBP, apresentaram níveis acima do ponto médio da escala, indicando uma perceção globalmente positiva do bem-estar psicológico entre os estudantes. Destacaram-se as dimensões Sociabilidade, Equilíbrio e Envolvimento Social. A Sociabilidade reflete a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais positivas e significativas, traduzindo o sentimento de pertença e integração social. O Equilíbrio representa a capacidade de gerir de forma harmoniosa as diferentes esferas da vida pessoal, académica e social, assegurando estabilidade emocional face às exigências quotidianas. Já o Envolvimento Social diz respeito à participação ativa em atividades e contextos coletivos, associando-se a sentimentos de utilidade, apoio mútuo e realização pessoal (Monteiro et al., 2012). O predomínio destas dimensões sugere que os estudantes valorizam fortemente o apoio interpessoal, a integração social e a estabilidade emocional, fatores que, em conjunto, contribuem para a manutenção de um funcionamento psicológico positivo durante o percurso académico. A dimensão com o valor mais baixo foi o Controlo de Si e dos Acontecimentos, o que poderá traduzir alguma dificuldade em enfrentar as situações desafiantes colocadas pela vida académica.

Relativamente ao terceiro objetivo, através da análise das correlações entre as estratégias de regulação emocional e as dimensões do bem-estar psicológico emergiu um padrão consistente: as estratégias mais adaptativas (Abordar Ativamente, Procurar Distração, Replaneamento e Reavaliação Positiva) apresentaram associações positivas com diferentes indicadores de bem-estar, enquanto as estratégias desadaptativas (Autocrítica, Catastrofização, Ignorar e em menor grau a Ruminação) se relacionaram negativamente.

No domínio comportamental, Abordar Ativamente mostrou-se associado (moderadamente correlacionado) a níveis mais elevados de Felicidade, Sociabilidade e Controlo de Si e dos Acontecimentos, ao passo que Afastar-se e Ignorar se relacionaram com níveis mais baixos de Autoestima e Envolvimento Social, sendo que, no caso de Afastar-se, a associação negativa mais elevada ocorreu com a Felicidade. Em termos de adaptação verificou-se que as estratégias consideradas adaptativas se correlacionam de forma positiva com indicadores de bem-estar, como Felicidade, Sociabilidade e Autoestima, enquanto as estratégias desadaptativas, como a Autocrítica e a Catastrofização, apresentaram associações negativas (sobretudo com a Felicidade e a Autoestima). A Ruminação evidenciou um padrão misto, com associação negativa (fraca) à Felicidade e associações não significativas ou fracas com as restantes dimensões. No plano cognitivo, a Reavaliação Positiva e a Reorientação Positiva mostraram associações positivas com a Autoestima, a Felicidade e a Sociabilidade. Em sentido oposto, a Autocrítica correlacionou-se negativamente com a Felicidade e a Autoestima, sendo que a Catastrofização apresentou uma associação negativa (ainda que mais fraca) com a Autoestima. Em conjunto, estes resultados demonstram que diferentes formas de regulação emocional exercem impactos distintos no bem-estar dos estudantes e que estratégias cognitivas de resignificação (e.g., Reavaliação Positiva) se ligam a perfis de maior bem-estar, enquanto a Autocrítica e Catastrofização se associam a um pior ajustamento. Assim, estes resultados vão ao encontro da evidência empírica que aponta para o facto de estudantes com maiores dificuldades em orientar o seu comportamento para o alcance de metas, bem como em reconhecer, diferenciar e aceitar as suas emoções negativas, tenderem a apresentar níveis mais baixos de bem-estar psicológico (Bermúdez et al., 2003). Em contrapartida, os indivíduos que demonstram maior facilidade ou flexibilidade no uso de estratégias de regulação emocional, parecem revelar uma alargada capacidade para compreender e aceitar as suas experiências internas, sendo também aqueles que reportam níveis mais elevados de bem-estar. Tal como sugerem outros autores, quando confrontados com emoções negativas, os estudantes que não recorrem à inibição ou ao evitamento, mas procuram ativamente soluções para os seus problemas, desenvolvem maior autonomia e perceção de controlo sobre o ambiente, fatores que se associam positivamente ao seu bem-estar global (Santana & Gondim, 2016).

No quarto objetivo, observaram-se diferenças entre grupos em função de variáveis sociodemográficas e académicas. Relativamente às diferenças entre os estudantes do 1º e do 2º ciclo de estudo, verificou-se que os estudantes de mestrado recorreram mais a estratégias como o Replaneamento e o Abordar Ativamente, enquanto os estudantes de licenciatura reportaram níveis mais elevados de Catastrofização. A intensidade dessas dificuldades emocionais tende a aumentar à medida que os estudantes avançam nos seus estudos, afetando de forma significativa o seu desempenho e sucesso académico em

múltiplos níveis (Cunha, 2019). Estes resultados relativos aos estudantes do 1º ciclo encontram respaldo em investigações que sugerem que, sobretudo nos primeiros anos do ensino superior, os estudantes tendem a recorrer com maior frequência a estratégias desadaptativas de regulação emocional, ou mesmo o recurso a substâncias, em detrimento de estratégias mais funcionais, como a reavaliação cognitiva (Conley et al., 2020). Embora tais estratégias de evitamento possam proporcionar algum alívio momentâneo, revelam-se pouco eficazes a médio e longo prazo. Esta tendência tem sido relacionada com os processos de maturação cerebral característicos do início da idade adulta, em particular com o desenvolvimento do córtex pré-frontal, responsável por um maior controlo regulatório, pela orientação para o futuro e por uma melhor gestão de incentivos e recompensas (Laure et al., 2024). Esta evolução neurobiológica está associada a uma alteração progressiva na forma como os jovens respondem ao *feedback*, deslocando-se da valorização do *feedback* positivo para uma maior sensibilidade ao *feedback* negativo, o que, paradoxalmente, pode contribuir para o aumento de comportamentos evitativos (Laure et al., 2024). De modo geral, estes resultados poderão ser explicados pela maior maturidade pessoal e académica dos estudantes de mestrado, que tende a traduzir-se em maior experiência na gestão de exigências académicas, maior consciência emocional e maior capacidade de autorregulação, conduzindo, conseqüentemente, a um uso mais frequente de estratégias adaptativas de regulação emocional, como o Replaneamento e o Abordar Ativamente (Conley et al., 2020; Laure et al., 2024).

No que respeita ao género, no presente estudo as estudantes indicaram recorrer mais a estratégias como o Procurar Apoio Social, à Ruminação, bem como à estratégia Afastar-se (evitamento), ao passo que não se observaram diferenças significativas por género em Abordar Ativamente e Reavaliação Positiva. Estas descobertas são consistentes com a literatura que atribui às mulheres maior expressividade emocional e dependência do suporte social, mas também maior tendência para perseverança cognitiva, ao passo que os homens revelam maior autocontrolo e supressão emocional (Flynn et al., 2010; Shi, 2024; Vitorino, 2018). Estudos anteriores apontam que as mulheres recorrem mais frequentemente a estratégias como a Ruminação e o Procurar Apoio Social, mas também apresentam maior utilização de estratégias adaptativas, como a reavaliação cognitiva e o confronto ativo (Shi, 2024). Esta tendência ajuda a compreender a maior vulnerabilidade feminina a perturbações do humor, dado o peso que estratégias menos funcionais, como a Ruminação e a inibição, podem assumir (Shi, 2024). Ainda relativamente à reavaliação cognitiva, não se têm encontrado diferenças de género suficientemente significativas, sugerindo que ambos os sexos recorrem de forma semelhante a esta estratégia considerada protetora e promotora de bem-estar psicológico (Vitorino, 2018).

Embora a presente investigação não tenha analisado diferenças de género no bem-estar, investigações anteriores têm demonstrado padrões distintos entre homens e mulheres, com as mulheres a revelarem níveis mais elevados de crescimento pessoal e autoaceitação, e os homens maior autonomia e sentido de vida (Rosa-Rodríguez et al., 2015; Shi, 2024; Urquijo et al., 2015). Estes resultados reforçam a ideia de que as diferenças de género na regulação emocional e no bem-estar refletem uma combinação de fatores biológicos, sociais e de desenvolvimento, que influenciam a forma como cada indivíduo lida com as suas experiências emocionais e constrói o seu funcionamento adaptativo (Rosa-Rodríguez et al., 2015; Shi, 2024; Urquijo et al., 2015; Vitorino, 2018;).

Por sua vez, em termos de área científica, os estudantes de Ciências da Vida e da Saúde e de Ciências Sociais e Humanas apresentaram níveis mais elevados de Ruminação em comparação com os estudantes de Ciências Exatas e Engenharias. Este resultado encontra suporte na literatura, que aponta que estudantes de áreas académicas mais expostas a exigências relacionais e emocionais, como as Ciências Sociais, Humanas e da Saúde, tendem a apresentar níveis mais elevados de stress e maior vulnerabilidade a estratégias de regulação emocional menos adaptativas, como a Ruminação (Leahy et al., 2010; Vibe et al., 2013). No caso particular dos estudantes de Psicologia e Medicina, têm sido reportados níveis mais acentuados de stress, com impacto negativo tanto no desempenho académico como na qualidade de vida (Thomas et al., 2014). Apesar disso, outras investigações evidenciam que o recurso a estratégias de coping baseadas na aproximação, em detrimento do evitamento, se associa a melhores resultados de saúde mental, sugerindo que a promoção de competências de regulação emocional pode constituir um fator protetor essencial para o bem-estar destes estudantes (Wright et al., 2023).

De modo geral, estes resultados apontam para o facto de características individuais e académicas influenciarem a escolha e o uso de determinadas estratégias de regulação emocional. Assim, estas diferenças sugerem que exigências formativas e perfis de socialização académica distintos podem influenciar o repertório de regulação utilizado, apontando para a necessidade de intervenções diferenciadas por ciclo, género e área. Neste sentido, importa reconhecer que a regulação emocional é influenciada por múltiplos fatores individuais e situacionais. Estudos indicam que variáveis como a idade, o género, o historial psicológico e o contexto em que os indivíduos se inserem moldam o tipo de estratégias utilizadas (Shi, 2024). Os fatores situacionais, como o grau de controlo percebido sobre os acontecimentos ou a intensidade emocional da experiência, influenciam diretamente a escolha de estratégias. Quando os indivíduos percecionam ter controlo sobre a situação, é mais provável que optem por estratégias de confronto ativo; já em contextos onde esse controlo é reduzido, a reavaliação cognitiva emerge como recurso mais funcional (Shi, 2024).

Com a finalidade de entender qual o valor preditivo das estratégias de regulação emocional comportamentais e cognitivas no bem-estar psicológico, foi concretizada uma regressão linear múltipla. Esta regressão confirmou o contributo explicativo das estratégias de regulação no bem-estar psicológico total, ou seja, o modelo foi significativo e explicou 36% da variância nos níveis de bem-estar. Na direção positiva, destacaram-se Procurar Distração, Abordar Ativamente, Reavaliação Positiva e Reorientação Positiva. As estratégias associadas negativamente, foram a Autocrítica e o Ignorar. Este padrão poderá indicar que estratégias de envolvimento ativo e ressignificação cognitiva são protetoras do bem-estar psicológico, ao passo que o evitamento/negação e a Autocrítica o poderão comprometer.

Assim, a forma como os estudantes recorrem a diferentes estratégias de regulação emocional mostrou-se relevante para a compreensão do seu nível de bem-estar. Estudos prévios demonstram que as estratégias de regulação emocional funcionam como amortecedores do stress, prevenindo o *burnout* e a ideação de abandono (Enguídanos et al., 2023; Yunus & Chaudhary, 2023). Em linha com os presentes resultados, as dimensões tipificadas como desadaptativas (e.g, Ruminação, Catastrofização, autoculpabilização) associam-se a maiores dificuldades de regulação emocional, ao passo que estratégias adaptativas (reorientação para o planeamento, Reavaliação Positiva e Reorientação Positiva) se relacionam com menos dificuldades (Martins et al., 2016). De forma convergente, investigações em estudantes universitários mostraram que o uso frequente de reavaliação e planeamento prediz níveis superiores de bem-estar, como afeto positivo e satisfação com a vida, enquanto Ruminação, Catastrofização e autoculpabilização se ligam a níveis mais baixos de bem-estar (Balzarotti et al., 2014; Haga et al., 2009).

Estes resultados, ainda que coexistindo com o uso de estratégias cognitivas potencialmente desajustadas (e.g., Ruminação), reforçam a natureza multidimensional do bem-estar e a possibilidade de perfis mistos de regulação emocional na população universitária (Schmitt, 2018). Algumas meta-análises reforçam este padrão, mostrando que a reavaliação cognitiva se correlaciona positivamente com indicadores de saúde mental positiva e negativamente com indicadores de saúde mental negativa (Hu et al., 2014). No contexto educativo, a Reavaliação Positiva mostra-se particularmente eficiente: tende a ser menos “dispendiosa” em recursos de autocontrolo do que a supressão, favorecendo a experiência emocional positiva e apoia processos de aprendizagem autorregulada (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2013; Leroy et al., 2012).

Neste sentido, importa realizar uma leitura detalhada do repertório de estratégias de regulação emocional, ou seja, os efeitos das estratégias não operam isoladamente, mas em interação, e a rotulagem rígida em “boas” vs. “más” ou “adaptativas” vs. “desadaptativas”

pode ocultar nuances contextuais (Schmitt, 2018). Há indícios de que a reavaliação é especialmente útil perante stressores incontroláveis, podendo ser menos indicada quando a situação é controlável e exige mudança comportamental direta (Troy et al., 2013). Ainda assim, o balanço global da literatura é claro indicando que níveis mais elevados de regulação emocional associam-se a experiências afetivas mais positivas, maior satisfação com a vida e melhor funcionamento interpessoal (Gross & John, 2003; Haines et al., 2016; Vally & Ahmed, 2020), o que sustenta a interpretação de que estratégias de envolvimento ativo (e.g., Abordar Ativamente, Procurar Distração) e de reenquadramento cognitivo (Reavaliação/Reorientação Positiva) tendem a proteger o bem-estar psicológico, enquanto evitamento/negação e Autocrítica o comprometem. Em síntese, os resultados sugerem que é o repertório global de estratégias de regulação emocional, mais do que o recurso isolado a qualquer uma delas, que assume relevância explicativa no bem-estar psicológico em contexto académico.

Em termos de aplicação prática, os resultados sustentam a pertinência de programas de promoção de competências de regulação emocional nas instituições de ensino superior, privilegiando o fortalecimento de estratégias associadas a melhor bem-estar psicológico (por exemplo focados nas estratégias de Reavaliação Positiva, Replaneamento e abordagem ativa) como indicam alguns autores (Cunha et al., 2022; Laure et al., 2024b; Stiller, 2020) e uma redução nas estratégias associadas a piores indicadores (Autocrítica/evitamento). Tais programas deverão ser sensíveis ao ciclo de estudos (potenciando mais recursos nos estudantes de licenciatura) e atentos às diferenças de género (promovendo por exemplo alternativas a estratégias como a ruminação e fazendo recurso a estratégias mais funcionais e adaptativas) e área científica, fomentando abordagens ajustadas às necessidades específicas dos estudantes.

Em termos científicos, o presente estudo reforça a importância de considerar diferentes estratégias de regulação emocional (comportamental e cognitiva) para compreender o bem-estar psicológico no ensino superior. Ao enfatizar a perceção de bem-estar psicológico desta população, a investigação preenche uma lacuna na literatura existente, que frequentemente se foca em aspetos patológicos, como ansiedade ou depressão, negligenciando os processos psicológicos que sustentam o bem-estar. Além disso, ao explorar um contexto educativo diversificado e português, os resultados poderão fornecer dados empíricos relevantes para a formulação de intervenções e políticas de promoção de saúde mental ajustadas às necessidades específicas destes estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de ambientes educativos mais inclusivos e saudáveis.

Limitações e sugestões para futuros estudos

A presente investigação não está isenta de limitações que importam salientar. No que se refere à amostra, trata-se de uma amostra de conveniência, recolhida através da divulgação e preenchimento *online* dos questionários, o que poderá ter favorecido a participação de estudantes com maior disponibilidade, comprometendo assim a representatividade da população académica. A amostra, embora com uma dimensão adequada (considerando uma população de cerca de 488000 estudantes no ensino superior, e considerando um grau de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%, o tamanho da amostra deveria ser de 384 estudantes), mostra uma distribuição desigual em algumas variáveis sociodemográficas como o género, a área de estudo ou a instituição de ensino frequentada, o que constitui uma limitação, dificultando a generalização dos resultados. A maioria dos participantes encontrava-se inscrita em instituições públicas localizadas na região centro do país, o que restringe a possibilidade de comparação com estudantes de outras regiões geográficas ou do ensino privado. No plano metodológico, destaca-se a utilização exclusiva de instrumentos de autorrelato, suscetíveis a enviesamentos relacionados com a desejabilidade social ou a perceção subjetiva dos participantes. A extensão do protocolo aplicado poderá ter conduzido a respostas menos refletidas e cuidadas, comprometendo em certa medida a robustez dos dados. A recolha de dados num único momento temporal constitui outra limitação, pois impossibilita o controlo de fatores conjunturais, como o período de exames ou o início de semestre, que podem influenciar os níveis de bem-estar e as estratégias de regulação emocional reportadas. Por fim, a natureza transversal do estudo permite apenas identificar associações entre variáveis, sem permitir estabelecer relações de causalidade.

Relativamente a perspetivas de investigação futura, considera-se pertinente a realização de estudos com amostras mais alargadas e heterogéneas, que integrem estudantes de diferentes regiões do país, instituições privadas, cursos de natureza artística e tecnológica, de forma a captar de modo mais fiel a diversidade do meio académico. A incorporação de outras variáveis, como o apoio social, a resiliência, a literacia em saúde mental, poderá igualmente enriquecer a compreensão desta problemática. Estudos longitudinais assumem também especial relevância, ao permitirem acompanhar a evolução das estratégias de regulação emocional e do bem-estar psicológico ao longo do percurso académico, identificando fatores de risco e de proteção em diferentes momentos. Abordagens interculturais, comparando estudantes nacionais e internacionais, constituem igualmente um contributo relevante para explorar eventuais diferenças culturais no recurso a estratégias de regulação e nas perceções de bem-estar. De igual modo, a utilização de

metodologias qualitativas, como entrevistas, poderia aprofundar a experiência subjetiva dos estudantes, complementando os dados obtidos por instrumentos quantitativos.

Por outro lado, importa salientar a relevância de investir em programas que capacitem os estudantes com competências de regulação emocional adaptativas, uma vez que estas podem promover maior resiliência perante adversidades e estabelecer as bases para um bem-estar sustentado a longo prazo (Aldao et al., 2016; Finkelstein-Fox et al., 2017; Gatto et al., 2022; Wu et al., 2013). Neste sentido, os psicólogos podem desempenhar um papel crucial, ajudando os jovens adultos a clarificar objetivos e expectativas no processo de regulação emocional, que, embora exigente, se revela também gratificante (Mastrokourou et al., 2024; Van Doren et al., 2021). Adicionalmente, a consideração de fatores emocionais em processos e iniciativas que visam reter os estudantes no ensino superior poderá oferecer uma compreensão mais aprofundada dos determinantes da intenção de abandono (Enguídanos et al., 2023). Intervenções que reforcem a flexibilidade cognitiva, a consciência emocional e as competências de expressão revelam-se ainda eficazes na melhoria da gestão do stress (Yunus & Chaudhary, 2023). Por fim, destaca-se a pertinência de implementar programas de formação estruturados em estratégias de regulação emocional, concebidos como recurso educativo no Ensino Superior, capazes de favorecer não apenas o bem-estar psicológico, mas também o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Conclusão

Os resultados desta investigação convergem em três conclusões principais: (1) os estudantes recorrem a uma variedade de estratégias de regulação emocional adaptativas e percecionam níveis satisfatórios de bem-estar; (2) algumas estratégias de regulação emocional, como a Reavaliação Positiva, a Reorientação Positiva, o Abordar Ativamente e o Procurar Distração, mostraram-se positivamente associadas a indicadores de bem-estar, enquanto outras, como a Autocrítica e o Ignorar, se associaram a níveis mais baixos nesses indicadores; (3) existem diferenças relevantes nas estratégias de regulação emocional em função do ciclo de estudos, género e área científica, que devem ser consideradas no desenvolvimento de respostas institucionais. De forma global, estes resultados reforçam o papel protetor de determinadas estratégias de regulação cognitiva e comportamental (como Procurar Distração e Reavaliação Positiva) e o impacto prejudicial de outras (como a Autocrítica), contribuindo para explicar mais de um terço da variância do bem-estar psicológico na amostra.

Em conclusão, este trabalho assente numa abordagem orientada para o bem-estar, assumindo uma ótica menos patologizante, evidencia que a forma como os estudantes regulam as suas emoções é um fator determinante para o seu bem-estar psicológico. Diferentes estratégias exercem impactos distintos no bem-estar psicológico dos estudantes. As estratégias adaptativas, nomeadamente a Reavaliação Positiva, a Reorientação Positiva, o Abordar Ativamente e o Procurar Distração, mostraram-se associadas a níveis mais elevados de Felicidade, Sociabilidade e Autoestima, refletindo um funcionamento psicológico mais positivo e resiliente. Em contrapartida, as estratégias desadaptativas, como a Autocrítica, o Ignorar e em menor grau, a Ruminação, evidenciaram relações negativas com os indicadores de bem-estar, sugerindo que a autodesvalorização, o evitamento emocional e a persistência em pensamentos negativos tendem a comprometer o equilíbrio emocional e o funcionamento global dos estudantes. Estas descobertas, obtidas numa amostra de estudantes do ensino superior português, contribuem para preencher a lacuna nacional ao integrar estratégias cognitivas e comportamentais na explicação do bem-estar, num contexto em que a saúde mental estudantil tem sido alvo de crescente atenção. Estes resultados sublinham também a importância de promover o desenvolvimento e a utilização de competências de regulação emocional adaptativas no contexto académico, uma vez que o bem-estar dos estudantes depende não apenas da adaptação ao meio universitário, mas igualmente dos recursos internos de que dispõem para enfrentar as exigências do quotidiano (Mouatsou & Koutra, 2023). De facto, a utilização de estratégias de regulação emocional mais adaptativas influencia positivamente o bem-estar psicológico dos estudantes, promovendo uma gestão mais eficaz das dificuldades académicas e

favorecendo um funcionamento psicológico equilibrado. (Velásquez et al., 2008). Importa ainda reconhecer que os efeitos das estratégias de regulação emocional não são universais, uma vez que a sua eficácia pode variar em função do contexto em que são aplicadas (Thompson & Calkins, 1996). Os resultados deste estudo corroboram esta perspectiva, evidenciando diferenças entre ciclos de estudo, com os estudantes de mestrado a recorrerem com maior frequência a estratégias adaptativas, como o Abordar Ativamente e o Replaneamento, enquanto os estudantes de licenciatura revelaram níveis superiores de Catastrofização. A literatura aponta que a acumulação de experiência ao longo da experiência universitária tende a favorecer a utilização de um repertório mais diversificado, caracterizado por maior recurso a estratégias adaptativas e menor dependência de estratégias desadaptativas, o que constitui um fator protetor para a estabilidade emocional e o bem-estar ao longo do tempo (Dixon-Gordon et al., 2014; Schmitt, 2018).

Referências

- ACCES. (2023). Programa para a promoção da saúde mental no ensino superior. Despacho n.º 5506/2023. *Diário da República, 2.ª série, n.º 92. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*.
https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/ppsmes_acces_2023-vf.pdf
- Aldao, A., Gee, D.G., De Los Reyes, A., Seager, I., 2016. Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: current and future directions. *Development and Psychopathology, 28*(4pt1), 927–946. <https://doi.org/10.1017/S095457941600063>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alwesmi, M. B., Bayounes, R. M., Binrushaydan, N. N., Alanazi, M. A., Salem, R. M., Alomairi, R. A., Albugami, A. Z., Alzahrani, E. M., Alahmari, L. A., & Youssef, N. (2024). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional manipulation among health colleges students: a cross-sectional correlational study. *Frontiers in Psychiatry, 15*, 1469527. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1469527>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 17*(1), 125-143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>

- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37(3), 558–573. <http://doi.org/10.1007/s11031-012-9332-3>
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 485–494. <https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligència emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bonanno, G. A., & Burton, C.L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspective on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
- Brewer, S. K., Zahniser, E., & Conley, C. S. (2016). Longitudinal impacts of emotion regulation on emerging adults: Variable- and person-centered approaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.09.002>
- Camacho, K. a. V., Gómez, J. O. M., & Jiménez, D. C. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385>
- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Conley, C.S., Shapiro, J.B., Huguenel, B.M., Kirsch, A.C., 2020. Navigating the college years: developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood* 8(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>.

- Cunha, N. H. A., Bonfim, C. B., Santos-Lima, C., & Siquara, G. M. (2022). Emotion regulation, subjective happiness and meaning of life of university students in the pandemic. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3219>
- Cunha, S. R. (2019). *Efetividade do programa de primeiros socorros em saúde mental em estudantes do 1.º ano de Enfermagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]. Repositório Científico da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. <http://web.esenfc.pt/?url=H4DEpIcb>
- Daros, A. R., Haefner, S. A., Asadi, S., Kazi, S., Rodak, T., & Quilty, L. C. (2021). A meta-analysis of emotional regulation outcomes in psychological interventions for youth with depression and anxiety. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1443–1457. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01191-9>
- Dawel, A., Shou, Y., Gulliver, A., Cherbuin, N., Banfield, M., Murray, K., Calear, A. L., Morse, A. R., Farrer, L. M., & Smithson, M. (2021). Cause or symptom? A longitudinal test of bidirectional relationships between emotion regulation strategies and mental health symptoms. *Emotion*, 21(7), 1511–1521. <https://doi.org/10.1037/emo0001018>
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dixon-Gordon, K., Aldao, A., & De, L. R. (2014). Repertoires of emotion regulation: A person-centered approach to assessing emotion regulation strategies and links to psychopathology. *Cognition and Emotion*, 29(7), 1314-1325.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the cognitive Emotion Regulation

questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253261. <https://doi.org/10.1177/1073191110397274>

Enguídanos, D., Aroztegui, J., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., & Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13(11), 1152. <https://doi.org/10.3390/educsci13111152>

Esmailinasab, M., Khoshk, A. A., & Makhmal, A. (2016). Emotion regulation and life satisfaction in university students: Gender differences. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.82>

Fang, Z., Fu, Y., Liu, D., & Chen, C. (2025). The impact of school climate on college students' socio-emotional competence: the mediating role of psychological resilience and emotion regulation. *BMC Psychology*, 13, 682. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03019-x>

Figueiras, M., Cunha, P., & Simões, M. (2021). Psychological well-being, self-esteem and happiness among higher education students in Portugal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(01), 116–127. <https://doi.org/10.15309/21psd220111>

Finkelstein-Fox, L., Park, C. L. and Riley, K. E. (2017) Mindfulness and emotion regulation: promoting well-being during the transition to college. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(6) pp. 639-653.

Flynn, J. J., Hollenstein, T., & Mackey, A. (2010). The effect of suppressing and not accepting emotions on depressive symptoms: Is suppression different for men and women? *Personality and Individual Differences*, 49(6), 582-586. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.022>

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>

- Fruehwirth, J. C., Biswas, S., & Perreira, K. M. (2021). The Covid- 19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. *PloS One*, *16*(3), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999>.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. In M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11-38). Lugar Editorial.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, *23*(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2016). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, *32*(7), 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional 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)
- Gatto, A.J., Elliott, T.J., Briganti, J.S., Stamper, M.J., Porter, N.D., Brown, A.M., Harden, S.M., Cooper, L.D., Dunsmore, J.C., 2022. Development and feasibility of an online Brief Emotion Regulation Training (BERT) program for emerging adults. *Front. Public Health*. *10*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.858370>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>.

- Greenberg, L. S. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 36*(2), 87-93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin, & O. P. Johns (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 525-552). Guilford.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). Guilford.
- 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>
- Gross, J. J., & John, O. P. (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. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). American Psychological Association.
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*, 1-26.

- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). The Guilford Press
- Guedes, F. L., Guimarães, S. C., Ramos, L., Silva, C. M., & Oliveira, E. P. (2024). Contributos para a Validação da Versão Portuguesa do Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 75(1), 193-202. <https://doi.org/10.21865/RIDEP75.1.14>
- Guedes, F., Guimarães, C., Ramos, L., Silva, C., Oliveira, E., Afonso, R. (2022). Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ): A preliminary validation study of the portuguese version. *Proceedings of the 2nd International Conference of Applied Psychology "Current Affairs and Perspectives in Psychological Research"* (pp. 362-369). Moldova State University. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360666>
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10, 271–291. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- Haines, S. J., Gleeson, J., Kuppens, P., Hollenstein, T., Ciarrochi, J., Labuschagne, I., . . . Koval, P. (2016). The wisdom to know the difference: Strategy-situation fit in emotion regulation in daily life is associated with well-being. *Psychological Science*, 27(12), 1651–1659. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0956797616669086>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hu, T., Zhang, D. and Wang, J. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 114(2) pp. 341-362.
- Huta, V. (2015). The Complementary Roles of Eudaimonia and Hedonia and how they can be Pursued in Practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice:*

Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life (Second Edition) (pp. 159-182). Wiley.

- Huta, V. (2016). Eudaimonia versus hedonia: What is the difference? And is it real? International Journal of Special Issue: Existential Psychology & Psychotherapy Proceedings of the 2016 Meaning Conference. *Journal of Existential Psychology, 1*. <http://journal.existentialpsychology.org>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*, 735-762.
- Jia-Yuan, Z., Xiang-Zi, J., Yi-Nan, F., & Yu-Xia, C. (2022). Emotion Management for College students: Effectiveness of a Mindfulness-Based Emotion Management intervention on emotional regulation and resilience of college students. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 210(9)*, 716–722. <https://doi.org/10.1097/nmd.000000000000148>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43(2)*, 207. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Krueger, R.F., & Eaton, N.R. (2015) Transdiagnostic factors of mental disorders. *World Psychiatry, 14(1)* 27-9. <https://doi.org/10.1002/wps.20175>.
- Laure, T., Boffo, M., Engels, R. C., & Remmerswaal, D. (2024b). Effectiveness and uptake of a transdiagnostic emotion regulation mobile intervention among university students: Protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions, 37*, 100750. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2024.100750>
- Leahy, C. M., Peterson, R. F., Wilson, I. G., Newbury, J.W., Tonkin, A. L., & Turnbull, D. (2010). Distress Levels and Self-Reported Treatment Rates for Medicine, Law, Psychology and Mechanical Engineering Tertiary Students: Cross-Sectional Study. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 44(7)*, 608-615. <https://doi.org/10.3109/00048671003649052>

- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 263–268. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.003>
- Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J., Patterson, A., Singh, M., & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity: Findings from the national healthy minds study, 2013–2021. *Journal of Affective Disorders*, 306, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.038>
- Machado, W., & Bandeira, D. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>.
- Marôco, J. (2021). Análise Estatística com o SPSS Statistics (8ª ed.). ReportNumber.
- Martins, E. C., Freire, M., & Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: associations with diverse psychological symptoms in college students. *Studia Psychologica*, 58(1), 59–73. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.01.707>
- Mastrokourou, S., Lin, S., Longobardi, C., Berchiatti, M., & Bozzato, P. (2024). Resilience and psychological distress in the transition to university: the mediating role of emotion regulation. *Current Psychology*, 43, 23675–23685. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06138-7>
- Matos, A.P., Antunes, J., Salvador, M.C., Pinheiro, M.R. & Costa, J.J. (2019). Estudo da estrutura fatorial do Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) em adolescentes portugueses. Diagnóstico e Avaliação Psicológica: Atas do 10º Congresso da AIDAP/AIDEP, pp 233-249. Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Mouatsou, C., Koutra, K., 2023. Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: the mediating role of self-esteem. *Current Psychology*, 42(1), 734–747.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2023). *Perfil dos Psicólogos nas Instituições de Ensino Superior*. OPP.
- Padovani, R. C.; Neufeld, C. B.; Maltoni, J.; Barbosa, L. N. F.; Souza, W. F.; Cavalcanti, H. A. F.; Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10.
<https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>.
- Pellisson, S., & Boruchovitch, E. (2022). Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: Uma revisão sistemática da literatura. *Educação & Formação*, 7(1), e7152. doi:10.25053/redufor.v7i1.71
- Reyes-Martín, S., García-Sancho, E., Ramos-Cejudo, J., & Salguero, J. M. (2022). Emotional regulation, depressive symptoms, and anhedonia: The specific role of adaptive and maladaptive strategies. *Ansiedad y Estrés*, 28(3), 172-178.
<https://doi.org/10.5093/anyes2022a20>
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón-Cartagena, N., Maldonado- Peña, Y., Quiñones-Berrios, A., & Toledo-Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>

- Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researcher. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *14*(4), 323-328. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00093.x>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2021). Adaptação e Saúde Mental do Estudante Universitário: Revisão Sistemática da Literatura. *Psicologia Escolar E Educacional*, *25*, 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *21*(1), 58-68. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>
- Santos, A. C., Simões, C., Daniel, J. R., & Arriaga, P. (2021). Portuguese validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire short version in youth: Validity, reliability and invariance across gender and age. *European journal of developmental psychology*, *20*(2), 384-399. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.2011201>
- Schmitt, M. (2018). *Emotion Regulation Repertoire: Which Strategies Drive Mental Health?* (Tese de doutoramento). Arizona State University.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *287*, 282–292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Shi, B. (2024). Influencing factors and impact of emotion regulation. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *50*(1), 177–183. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/50/20240932>
- Stiller, A. (2020). *Emotion regulation in educational contexts: the role of positive strategies and self-control* (Doctoral dissertation, Technische Universität Darmstadt). <https://doi.org/10.25534/tuprints-00009287>
- Sutama, Anif, S., Prayitno, H. J., Narimo, S., Fuadi, D., Sari, D. P., & Adnan, M. (2021). Metacognition of junior high school students in mathematics Problem solving based on cognitive style. *Asian Journal of University Education*, *17*(1), 134. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12604>
- Tasneem, S. A., & Panwar, N. (2020). Emotion regulation and psychological well-being as contributors towards mindfulness among Under-Graduate students. *Human Arenas*, *5*(2), 279–297. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00144-4>
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education*, *5*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>
- Thomas, S. J., Caputi, P., & Wilson, C. J. (2014). Specific attitudes which predict psychology students' intentions to seek help for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, *70*(3), 273–282. <https://doi.org/10.1002/jclp.22022>
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, *8*(1), 163–182. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007021>

- Thorley, C. (2017) *Not by Degrees: Improving student mental health in the UKs Universities*. Institute for Public Policy Research. <http://www.ippr.org/research/publications/not-by-degrees>
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, *24*, 2505–2514
- Urquijo, S., Andrés, M. L., Valle, M. del, & Rodríguez- Carvajal, R. (2015). Efecto moderador del sexo en la relación a la personalidad y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, *21*(2), 329- 340.
- Vally, Z., & Ahmed, K. (2020). Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, *38*, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2020.09.001>
- Van Doren, N., Shields, S. A., & Soto, J. A. (2021). Emotion regulation training in a first-year experience course: A qualitative analysis of students' experiences. *Journal of College Student Psychotherapy*, *35*(4), 377–393. <https://doi.org/10.1080/87568225.2020.1740067>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico em estudiantes universitários sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, *11*(2), 139-152. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C. and Agnoli, S. (2016) Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, *3*(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294>
- Vibe, M. de, Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., Sørli, T., & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, *13*(1), 13-107. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>

- Vitorino, A. M. (2018). *Relações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança nos adolescentes* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Westphal, M., Seivert, N. H., & Bonanno, G. A. (2010). Expressive flexibility. *Emotion, 10*(1), 92-100.
- Wright, C. J., Wilson, S. A., Hammer, J. H., Hargis, L. E., Miller, M. E., & Usher, E. L. (2023). Mental health in undergraduate engineering students: Identifying facilitators and barriers to seeking help. *Journal of Engineering Education, 1*(24), 963-986. <https://doi.org/10.1002/jee.20551>
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J.J., Calderon, S., Charney, D.S., Math'e, A.A., 2013. Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 7*. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00010>.
- Yunus, M., & Chaudhary, P. K. (2023). The Role of Emotion Regulation in Stress Management: An Overview. *Journal of Clinical Research and Applied Medicine, 3*(1), 09–12. <https://doi.org/10.5530/jcram.3.1.3>
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>

ANEXOS

ANEXO I – Anexo teórico

Saúde mental no contexto do Ensino Superior

A saúde mental dos alunos do ensino superior representa um alicerce essencial para a sua trajetória académica, assim como para o seu desenvolvimento, englobando tanto a dimensão formativa como o crescimento pessoal. Atualmente, o ensino superior em Portugal acolhe aproximadamente 430 mil estudantes na faixa etária dos 18 aos 25 anos, sendo este apontado como um período amplamente reconhecido como crítico para o eventual aparecimento de perturbações mentais graves (ACCES, 2023; Sahão & Kienen, 2021; Wright et al., 2023). A transição do ensino secundário para o ensino superior, o percurso académico neste nível de formação e, posteriormente, a inserção no mercado de trabalho constituem etapas marcadas por desafios significativos para os estudantes. Estas fases de transição são frequentemente associadas a dificuldades de adaptação e ajustamento às novas exigências e contextos, frequentemente acompanhadas por manifestações de ansiedade, alterações de humor, como a depressão, ou outros sintomas, que podem comprometer a saúde mental (ACCES, 2023; Cunha, 2019). Estes quadros podem ser tanto pré-existentes, com a possibilidade de agravamento ao longo do tempo, como também podem surgir durante o percurso académico. A intensidade desses problemas tende a aumentar à medida que os estudantes avançam nos seus estudos, afetando de forma significativa o seu desempenho e sucesso académico em múltiplos níveis (Cunha, 2019), originando, em muitos casos, um aumento significativo das taxas de abandono no ensino superior (OPP, 2023; Sahão & Kienen, 2021). Assim, além de se repercutirem no bem-estar psicológico, podem influenciar de forma determinante o desempenho académico e o desenvolvimento profissional, sublinhando a necessidade de um apoio e acompanhamento adequados ao longo destas etapas críticas (ACCES, 2023).

O sofrimento psicológico relatado pelos estudantes universitários parece estar intimamente ligado a diversas exigências e desafios típicos do processo de transição para o ambiente académico (Sahão & Kienen, 2021). Os fatores como o início da vida académica no ensino superior, a necessidade de enfrentar desafios inéditos, assumir decisões de forma mais autónoma e adaptar-se às exigências académicas e ao novo ambiente podem exercer um impacto significativo no bem-estar psicológico dos estudantes (Padovani et al., 2014; Sheldon et al., 2021). A transição para a vida académica revela-se, em muitos casos, uma experiência stressante para os jovens estudantes, com implicações diretas sobre a maneira como eles irão aproveitar as oportunidades oferecidas pela universidade, em relação à sua formação profissional e ao seu desenvolvimento psicossocial (Sahão & Kienen, 2021). Esse

processo pode ser particularmente desafiante, dado que muitos estudantes ao ingressarem no ensino superior, sentem-se desorientados, sem saber a quem recorrer para esclarecer dúvidas ou procurar apoio, sendo que muitas vezes desconhecem a existência dos serviços de apoio disponíveis na instituição (Sahão & Kienen, 2021). A incapacidade de superar estas adversidades pode comprometer a saúde mental, resultando, conseqüentemente, em repercussões negativas no equilíbrio e bem-estar emocional.

De acordo com uma investigação conduzida junto de estudantes universitários de 10 países, incluindo o Reino Unido, Estados Unidos, Países Baixos, França, Espanha, Austrália e nações nórdicas, verificou-se que 76% dos participantes enfrentaram dificuldades significativas para preservar o seu bem-estar (Sutama et al., 2021). Noutro estudo, no contexto específico do ano letivo de 2020/2021, mais de 60% dos estudantes inquiridos, provenientes de diferentes universidades nos Estados Unidos, preencheram os critérios diagnósticos para pelo menos uma perturbação psiquiátrica (Lipson et al., 2022). Em relação à realidade portuguesa, importa destacar duas investigações recentes. A primeira resulta do trabalho colaborativo entre a RYSE e a ANEP, onde foi analisada uma amostra de 2084 estudantes, entre os meses de outubro e novembro de 2022. Os resultados indicaram que aproximadamente 48% dos estudantes apresentaram sintomatologia psicopatológica, 22,8% obtiveram resultados compatíveis com perturbação psiquiátrica e 23% relataram, em algum momento da sua vida, já ter ponderado realizar comportamentos que colocavam em causa a sua integridade física (ACCES, 2023). A segunda investigação foi realizada na Universidade de Lisboa, intitulada *Saúde e Bem-Estar na Universidade de Lisboa*, abarcou 7756 estudantes entre os meses de abril e junho de 2022, apresentando como objetivo avaliar os níveis de stress e saúde mental. Os resultados revelaram que cerca de 26,4% dos estudantes inquiridos relataram sintomas de ansiedade, 25,2% de depressão, 25% apresentavam níveis severos ou muito severos de stress e que 15% estavam em risco de *burnout*. Além disso, foram identificados diversos fatores de risco e proteção, sendo importante destacar que a maioria dos estudantes demonstrava um elevado nível de *flourishing*, caracterizado por um forte propósito de vida, autoestima, otimismo, sentimento de competência e capacidade de estabelecer relações interpessoais (ACCES, 2023). De acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), um número significativo de estudantes do Ensino Superior enfrenta dificuldades no seu percurso académico. A OPP (2023) revela que cerca de 30% dos estudantes não concluem a licenciatura, enquanto 40% não chegam a terminar o mestrado. Destaca, ainda, que a entrada no Ensino Superior impõe desafios de natureza diversa, resultando numa vulnerabilidade acrescida para os estudantes, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento pessoal (OPP, 2023). Neste sentido existe uma preocupação crescente, evidenciando uma expressiva necessidade de apoio psicológico entre os estudantes universitários, uma vez que de acordo com dados

da OPP (2023), 42,7% dos estudantes universitários já enfrentaram, em algum momento, problemas de saúde mental, com aproximadamente 17% apresentando sintomas depressivos significativos, os quais podem ser diagnosticados como uma condição clínica.

Este sentimento de desorientação foi ainda mais acentuado pela pandemia da Covid-19, que surgiu como um fator relevante no agravamento das dificuldades psicológicas enfrentadas por muitos estudantes universitários, principalmente os que integram o primeiro ano (Fruehwirth et al., 2021). Estes vivenciam uma fase de transição significativa na sua vida social e acadêmica. O confinamento e as medidas restritivas impostas devido à pandemia intensificaram esses desafios, como apontado por diversos estudos (Fruehwirth et al., 2021). De acordo com as investigações realizadas, observa-se um aumento substancial desses problemas psicológicos, com um agravamento notável durante o período da pandemia (Pereira et al., 2020; Rodríguez-Rey et al., 2020).

Definição de Saúde Mental

Nos últimos anos, a saúde mental tem vindo a assumir uma relevância crescente no debate científico e social, levando a um aprofundamento progressivo do próprio conceito. Este deixou de ser entendido apenas numa perspetiva negativa, como a mera ausência de perturbação psicológica, para passar a ser concebido de forma mais ampla e integradora. Keyes (2002) propõe assim uma visão alternativa ao sugerir que a saúde mental vai além da simples ausência de doença mental, devendo ser definida não apenas pela inexistência de doença, mas considerando também a presença de indicadores de bem-estar subjetivo. Esta perspetiva não se limita à constatação de níveis elevados de satisfação pessoal, defendendo antes que a saúde mental deve ser compreendida como um estado pleno, que resulta simultaneamente da ausência de sintomas de psicopatologia e da manifestação de sinais positivos de funcionamento psicológico e social. Assim, Keyes (2002) concebe a saúde mental como um constructo dinâmico e contínuo, que pode oscilar entre estados completos e incompletos. Os indivíduos que apresentam saúde mental plena encontram-se em situação de *flourishing*, isto é, florescem na vida quotidiana, caracterizando-se por um domínio de emoções positivas e por um funcionamento adaptativo no plano psicológico e social. Pelo contrário, aqueles que revelam saúde mental incompleta encontram-se numa situação de *languishing*, vivendo num estado marcado pela ausência de vitalidade, pela estagnação e pelo vazio existencial, traduzido em níveis reduzidos de bem-estar (Keyes, 2002).

Esta perspetiva sobre a saúde mental é frequentemente explorada no âmbito da Psicologia Positiva. A Psicologia Positiva pode ser definida como a disciplina científica focada no estudo do bem-estar, centrando-se no funcionamento saudável e adaptativo do ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta área surgiu na década de 1990, com

o trabalho de Seligman, que enfatizou a necessidade de olhar para o lado positivo da experiência humana, não se restringindo apenas ao negativo e patológico (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta vertente da Psicologia dedica-se ao estudo de traços psicológicos e experiências positivas, como otimismo, satisfação, bem-estar, felicidade, gratidão, esperança, resiliência e empatia. Ao invés de se concentrar na correção de disfunções ou patologias, a Psicologia Positiva centra-se num modelo de promoção da felicidade e da qualidade de vida, mudando o foco do tratamento para a prevenção e da análise do negativo para o positivo (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Este campo tem defendido que as abordagens tradicionais centradas na psicopatologia sejam complementadas por uma orientação que promove e destaca o conceito de saúde e bem-estar (Gancedo, 2008). Esta perspetiva consiste em complexificar a discussão, expandindo-a para além da preocupação com os aspetos negativos da vida, e integrando o estudo das qualidades positivas das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Em termos práticos, a Psicologia Positiva demonstra que as características psicológicas positivas, ou pontos fortes, estão correlacionadas com um melhor funcionamento físico, psicossocial e psicológico, além de estarem associadas a uma menor incidência de doenças mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Bem-estar Psicológico

Nos dias de hoje, o conceito de bem-estar tem vindo a assumir particular relevância em diversas investigações, sendo geralmente compreendida a partir de dois referenciais filosóficos fundamentais. A sua operacionalização tem sido estruturada em torno de duas dimensões principais: o bem-estar subjetivo (BES) e o bem-estar psicológico (BEP). No que diz respeito ao BES é possível assinalar que este assenta no princípio da maximização do prazer e da minimização da dor, entendendo-se, assim, que o bem-estar corresponde a uma avaliação subjetiva da felicidade (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). Esta perspetiva centra-se nas experiências de satisfação ou sofrimento e na forma como os indivíduos julgam os aspetos positivos e negativos da sua existência, sempre em articulação com os seus próprios valores e necessidades (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999; Novo, 2005). Esta perspetiva, enraizada no hedonismo, contempla a vivência de emoções positivas, a presença de reduzidos níveis de afeto ou humor negativo e, em simultâneo, a perceção de satisfação global com a vida (Diener, Lucas & Oishi, 2002). Em relação ao BEP, este pode ser compreendido como o grau de desenvolvimento pessoal e de autorrealização que o indivíduo alcança mediante a superação de desafios que reconhece como significativos (Ryff & Keyes, 1995). O BEP, segundo Ryff (1989), é entendido como um constructo multidimensional, que reflete o pleno desenvolvimento humano e a busca por significado e propósito na vida. O modelo teórico amplamente reconhecido para o conceito de bem-estar

psicológico é o modelo multidimensional de Carol Ryff que identifica seis dimensões fundamentais que caracterizam o bem-estar psicológico, sendo elas a autonomia (sensação de independência e autodeterminação), a autoaceitação (avaliação positiva de si mesmo e do passado), o domínio do ambiente (capacidade de gerir eficazmente a própria vida e o mundo circundante), o crescimento pessoal (sensação de crescimento e desenvolvimento contínuos como pessoa), as relações positivas com os outros (manutenção de relações positivas com os outros) e o propósito na vida (crença de que a própria vida é útil e significativa) (Ryff & Keyes, 1995). Estas dimensões refletem o grau de satisfação e felicidade de cada indivíduo em relação a si mesmo, às suas condições de vida, aos seus vínculos sociais e relacionais, às suas conquistas pessoais do passado e às suas perspectivas para o futuro (Ryff, 1989b; Ryff & Keyes, 1995). Diversos autores salientam a relevância da avaliação deste constructo como um domínio distinto, ainda que complementar ao bem-estar subjetivo, uma vez que fornece indicadores cruciais sobre o funcionamento psicológico saudável e positivo (Grant et al., 2009; Ryff & Keyes, 1995). De uma forma mais ampla, o conceito de bem-estar psicológico assenta numa perspectiva eudaimónica, a qual valoriza a autorrealização, o crescimento e o florescimento humano (Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008).

Os investigadores frequentemente operacionalizam a hedonia como a busca de experiências prazerosas, enquanto a orientação eudaimónica, em grande parte, se foca na procura de um funcionamento de qualidade (Huta, 2016). A hedonia tende a focar-se em resultados imediatos, enquanto a eudaimonia está mais ligada a resultados a longo prazo e ao desenvolvimento pessoal, sugerindo que ambas as orientações podem promover o bem-estar em diferentes escalas temporais (Huta & Ryan, 2010). Ambas as orientações podem ser definidas como buscas, ou seja, como direções de vida (Huta, 2018). A hedonia pode ser resumida em dois componentes principais: o prazer (que envolve experiências físicas e emocionais como alegria, diversão, satisfação e entretenimento) e o conforto (que inclui atividades de relaxamento e a ausência de dor). Por outro lado, a eudaimonia pode ser sintetizada em quatro conceitos: autenticidade, significado, excelência e crescimento (Huta, 2018). A autenticidade, que implica clarificar o verdadeiro eu e os próprios valores, e agir em conformidade com eles; o significado, que se traduz na busca por aquilo que realmente importa e possui valor, alinhar-se com ele e contribuir para esse todo; a excelência, que envolve a busca por padrões elevados e qualidade nas áreas da ética, comportamento e desempenho; e o crescimento, que se refere à aquisição de conhecimento, à perceção de competência, e ao amadurecimento enquanto ser humano (Huta, 2015). Todos estes quatro elementos envolvem um esforço contínuo para realizar o que é objetivamente bom, correto e significativo, mesmo quando isso implica desafios significativos (Huta, 2016). Assim, o conceito de bem-estar psicológico encontra as suas raízes na ideia de eudaimonia,

procurando refletir a verdadeira essência do bem-estar humano (Ryff, 1989). Neste contexto, ele pode ser entendido como o processo de autoconhecimento e o esforço contínuo para que o indivíduo se torne aquilo que é, em toda a sua autenticidade. Numa ótica científica, a investigação sobre o bem-estar psicológico destaca a importância do indivíduo atribuir significado à sua vida, de contemplar aspectos ligados à sua autorrealização e ao envolvimento pleno deste sujeito nas suas atividades e objetivos (Ryff, 1989). O bem-estar psicológico é, ainda, passível de ser observado de acordo com uma perspectiva de funcionamento positivo a nível intraindividual e interindividual, envolvendo a relação de uma pessoa com os outros e as atitudes autorreferentes que esta adota (Tasneem & Panwar, 2020). Assim, surge uma definição mais abrangente de bem-estar psicológico decorrente de diversas correntes teóricas, que o conceptualizam a partir da perspectiva do desenvolvimento ao longo da vida adotando o conceito de mestria pessoal, bem como o contínuo processo de crescimento individual, sendo assim enfatizados ao longo do ciclo de vida e dos vários desafios que surgem em cada uma das fases (Tasneem & Panwar, 2020). O conceito de bem-estar psicológico é frequentemente confundido com outros termos, como por exemplo a saúde mental e a qualidade de vida. No entanto, trata-se de uma noção mais centrada na avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida, abrangendo várias esferas da sua vida como dimensão conjugal, familiar e laboral (Seligman, 2008). Os indivíduos que apresentam elevados níveis de bem-estar psicológico demonstram uma maior facilidade em enfrentar e gerir as situações e desafios no quotidiano. Perante as adversidades, estes são capazes de experimentar alegria na vida, o que lhes permite cultivar relações mais saudáveis (Camacho et al., 2023). Este aspeto favorece a sua adaptação, tanto no ambiente de trabalho, como nas interações com as pessoas ao seu redor. Como resultado, a sua vida torna-se mais dinâmica e enriquecedora, permitindo-lhes alcançar um equilíbrio que os capacita a desfrutar plenamente da vida, além de contribuir positivamente para o bem-estar daqueles com quem convivem (Camacho et al., 2023).

Bem-estar psicológico em estudantes universitários

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente aumento das preocupações e das investigações relativas ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários (Camacho et al., 2023; Figueiras et al., 2021; Monteiro et al. 2012; Tasneem & Panwar, 2020; Thorley, 2017). No que diz respeito ao bem-estar psicológico na ótica de um estudante universitário, Camacho et al. (2023) defendem que este se refere à capacidade idiossincrática do estudante de avaliar, de forma consciente, os benefícios alcançados ao longo da sua trajetória académica, estabelecendo uma comparação com os objetivos previamente definidos. Os estudantes que apresentam níveis moderados a elevados de bem-estar psicológico apresentam uma influência significativa na diminuição de sintomas de stress, ansiedade e

depressão, o que por sua vez contribui de forma positiva para o processo de aprendizagem, tendo igualmente impacto positivo no desempenho acadêmico (Camacho et al., 2023; Figueiras et al., 2021). Este estado reflete-se em comportamentos positivos, como o esforço para manter uma visão saudável de si próprios, a consciência das suas limitações e a adoção de uma atitude positiva. Além disso, os estudantes desenvolvem relações interpessoais de qualidade, pautadas pela empatia, solidariedade e apoio mútuo entre colegas. Estes revelam ainda independência, perseverança na concretização dos seus objetivos, resiliência face às pressões sociais e uma capacidade efetiva de autorregulação comportamental. Estes estudantes são também capazes de criar ambientes propícios ao alcance das suas metas, assumindo uma postura ativa na construção do seu sucesso, assumindo-se como indivíduos comprometidos com o seu desenvolvimento integral (Camacho et al., 2023; Velásquez et al., 2008).

Regulação Emocional

A capacidade de regulação emocional é outra variável essencial para o bem-estar psicológico (Dawel et al., 2021). O conceito de regulação emocional tem sido objeto de diversas tentativas de definição, sendo este introduzido nos anos 80 do século XX, através dos trabalhos de Gross (1999). Este descreveu este conceito como um conjunto de processos amplos e interligados através dos quais os indivíduos influenciam não só as emoções que experienciam, mas também o contexto em que essas emoções surgem, bem como os modos como as identificam, experienciam e expressam. Esta definição parece permanecer atual, uma vez que Gross e Thompson (2007) mantêm esta mesma operacionalização do conceito, acrescentando que a regulação emocional abrange não apenas a forma como as emoções influenciam os pensamentos, a fisiologia e o comportamento, mas também a maneira como essas mesmas emoções são reguladas. Este processo envolve diferentes níveis de regulação, como o biológico/fisiológico, o comportamental e o cognitivo (Daros et al., 2021; Fox & Calkins, 2003; Gross, 1999), que surgem em resposta a mudanças significativas no estado emocional. Esta competência de regular a emoções pode ser intrapessoal, originando-se internamente no indivíduo, ou interpessoal, envolvendo interações com outros (Fox & Calkins, 2003; Gross, 2008; Zaki & Williams, 2013).

Importa ainda salientar que a regulação emocional apresenta uma componente cognitiva e comportamental, como, por exemplo, evitar fisicamente uma situação que provoque ansiedade (regulação emocional comportamental), ou o evitamento de pensamentos, emoções e sensações físicas indesejadas (regulação emocional cognitiva). Em relação à regulação emocional comportamental, Gross e Jazaieri (2014) indicam que cada pessoa possui a capacidade de controlar aquilo que deseja expressar ou suprimir, podendo ainda optar por regular as suas emoções, gerindo as situações às quais escolhem se expor,

ou seja, através do evitamento, ou procurar determinados estímulos que desencadeiem as emoções que deseja vivenciar. No que diz respeito à regulação emocional cognitiva, os indivíduos também têm a capacidade de modificar as suas emoções ao destacar diferentes elementos do que está a acontecer. Assim, estes podem atribuir explicações alternativas para a situação, antecipar diversas consequências, centrar-se no acesso a diferentes recursos, tanto internos como externos, e adotar estratégias de *coping* variadas para lidar com a situação (Greenberg, 2006). Ambos os tipos de regulação emocional formam um conjunto extenso de processos e estratégias que geram uma ativação emocional (regulação emocional fisiológica) que permite monitorizar, avaliar e modificar as experiências emocionais, tanto a curto prazo, como de maneira dinâmica ao longo do tempo (Cicchetti et al., 1995; Gross & Jazaieri, 2014).

A regulação emocional pode ter como objetivo diminuir, intensificar ou simplesmente manter a emoção, dependendo das intenções do indivíduo, do controlo que exerce sobre as emoções que experimenta, sobre o momento em que elas surgem e sobre a forma como são vividas e expressas (Gross et al., 2006; McRae & Gross, 2020; Rottenberg & Gross, 2007). No contexto de vida diária, recorreremos então às competências de regulação emocional com o intuito de modificar a frequência, a intensidade e a duração das experiências emocionais negativas, embora esta capacidade também seja usada para aumentar ou manter experiências emocionais positivas, como por exemplo celebrar uma conquista com outras pessoas (Gross & Jazaieri, 2014).

Existem distintos tipos de estratégias destinadas à regulação das emoções, não sendo possível classificá-las de forma absoluta como positivas ou negativas. O foco central reside na sua adaptabilidade, ou seja, na medida em que cada estratégia se mostra funcional e ajustada às exigências de uma situação específica para o indivíduo (Gross & Thompson, 2007).

Para além da modulação da ativação emocional, a regulação emocional envolve igualmente a capacidade de estar consciente das próprias emoções, compreendê-las e aceitá-las, incluindo também a competência para controlar comportamentos impulsivos e aplicar estratégias de regulação emocional de forma adequada e flexível, de modo a satisfazer tanto os objetivos individuais como as exigências específicas de cada contexto (Gratz & Roemer, 2004)

No que diz respeito ao estudo da regulação emocional o Modelo de Processo da Regulação Emocional, desenvolvido por James Gross (1998, 2015), é o modelo mais comumente utilizado. Este modelo indica que existem cinco momentos distintos ao longo do processo gerador das emoções, em que estas podem ser reguladas.

O primeiro momento diz respeito à seleção da situação, que envolve a adoção de medidas que tornam mais ou menos provável o encontro com um estímulo emocional específico. O segundo momento refere-se à modificação da situação, em que o indivíduo toma ações para alterar uma situação a fim de mudar o impacto emocional que esta provoca. O terceiro momento considera o deslocamento da atenção, que diz respeito à capacidade de direcionar a atenção de forma a influenciar a resposta emocional. O quarto momento é a mudança cognitiva, que envolve a modificação da avaliação da situação com o objetivo de alterar o seu impacto emocional. Por fim, o quinto momento identificado é a modulação da resposta, que consiste em influenciar certos componentes da resposta emocional depois de a emoção já ter sido desenvolvida (Gross, 1998). As emoções podem ser tanto reguladas como intensificadas em qualquer uma das cinco fases descritas, sendo esse processo realizado de forma consciente ou deliberada. Contudo, Gross (2015) esclarece que cada uma dessas fases constitui uma oportunidade para a regulação emocional, embora a sua utilização não seja assegurada em todas as circunstâncias.

Mais recentemente, Gross (2015) desenvolveu o seu modelo de processo da RE com o propósito de explorar as diferenças individuais na capacidade de regular as emoções e na flexibilidade de adaptação, dando origem ao modelo de processo alargado da regulação emocional. Este modelo é constituído por três etapas principais, que representam pontos cruciais para o sucesso ou falha no processo de regulação emocional. A primeira etapa, denominada *identificação*, envolve o reconhecimento de que existe a necessidade de regular a emoção. Um elemento fundamental deste processo é a consciência emocional, também conhecida como consciência interoceptiva, que pode ser operacionalizada como a capacidade de perceber sinais corporais (Gross, 2015). Numa segunda etapa, a *seleção*, ocorre quando o indivíduo seleciona uma estratégia específica para lidar com a situação. Sendo que este processo pode ser realizado de maneira consciente e deliberada, ou de forma inconsciente e automática. Neste estágio, o indivíduo avalia qual estratégia é mais adequada, levando em consideração fatores como os recursos cognitivos disponíveis e a intensidade da emoção em questão (Gross, 2015). Uma componente essencial desta etapa consiste no *repertório* de estratégias, ou seja, a variedade de opções que o indivíduo tem à disposição para utilizar em determinado momento (Gross, 2015). Na terceira etapa a *implementação*, refere-se à execução da estratégia escolhida. Neste último estágio, o indivíduo coloca em prática a estratégia selecionada de forma adequada à situação específica (Gross, 2015). Importa ainda destacar que dois componentes importantes desta etapa são a capacidade do indivíduo de aplicar corretamente a estratégia escolhida e a avaliação contínua da sua eficácia, determinando posteriormente se será necessário ajustar a estratégia ou selecionar uma alternativa (Gross, 2015).

Outros investigadores que se dedicam ao estudo da regulação das emoções propuseram um modelo que permite analisar as diferenças individuais no processo de regulação emocional e *coping*, dando destaque à importância da flexibilidade regulatória (Bonanno & Burton, 2013). De acordo com esta investigação, as variáveis contextuais, temporais e a liberdade de escolha influenciam diretamente quais estratégias serão eficazes, em que momento e para que tipo de indivíduo. O modelo da flexibilidade regulatória proposto por Bonanno e Burton (2013) apresenta uma estrutura semelhante ao modelo de processo alargado de regulação emocional de Gross (2015), dividindo o processo de regulação emocional em três etapas sequenciais. A primeira etapa, a *sensibilidade ao contexto*, consiste na avaliação dos custos e benefícios das diversas estratégias de regulação emocional, a fim de selecionar a mais adequada para a situação. Esta avaliação é influenciada por diversos fatores, como o estado emocional do indivíduo, as condições sociais e os seus objetivos pessoais (Bonanno & Burton, 2013). Em relação à segunda etapa, o *repertório*, os autores fazem referência ao conjunto de estratégias que o indivíduo tem à sua disposição para regular as suas emoções. Sendo este repertório moldado pelas diferenças individuais na capacidade de empregar uma gama diversificada de estratégias, o que, por sua vez, influencia a escolha da estratégia mais apropriada em dado momento (Bonanno & Burton, 2013). No que diz respeito à terceira etapa, a *resposta ao feedback*, envolve a monitorização contínua da eficácia da estratégia escolhida. O indivíduo observa os resultados da sua ação e a evolução da situação, ajustando a estratégia conforme necessário, de modo a garantir uma regulação emocional mais eficaz e adaptativa (Bonanno & Burton, 2013).

Ambos os modelos expostos de Bonanno e Burton (2013) e de Gross (2015) apresentam pontos de interceção, podendo ser complementares e ajudando a explicar o facto de alguns indivíduos regularem eficazmente as suas emoções, enquanto outros encontram dificuldades nesse processo. Nos dois modelos identificam-se três componentes centrais: a percepção da necessidade de regulação (*sensibilidade ao contexto e identificação*), a capacidade de escolher estratégias adequadas (*repertório e seleção*) e a avaliação da eficácia da estratégia aplicada (*resposta ao feedback e implementação*). Estes modelos enfatizam que a flexibilidade na expressão e regulação emocional, ajustando-se ao contexto e às características individuais, é essencial para gerir com sucesso experiências emocionais (Bonanno & Burton, 2013; Gross, 2015).

Entre as estratégias regulação emocional mais amplamente investigadas destacam-se a reavaliação cognitiva e a supressão emocional (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006). A reavaliação caracteriza-se como uma estratégia cognitiva, onde a pessoa reformula ou ressignifica uma situação emocionalmente carregada com o intuito de alterar sua percepção e reduzir, na maioria das vezes, o impacto emocional dessa experiência (Gross & John,

2003). Isto significa que a reavaliação cognitiva envolve a modificação do significado atribuído por um indivíduo a uma situação emocionalmente provocadora, o que permite uma mudança na resposta emocional face a tal situação (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007). A estratégia da reavaliação cognitiva consiste na reinterpretação de um evento ou dos seus resultados com o objetivo de modificar antecipadamente uma resposta emocional prevista, estando associada a resultados adaptativos no que diz respeito à saúde mental (Aldao et al., 2010).

No que diz respeito à supressão emocional, importa assinalar que esta se enquadra como uma técnica de modulação da resposta emocional, em que existe uma alteração da resposta comportamental já em curso, onde o indivíduo exerce um controlo consciente para inibir a manifestação emocional que se está a desenrolar. Assim, o indivíduo tenta reprimir a expressão emocional, evitando manifestações visíveis dos seus sentimentos (Gross & John, 2003; Gross, 1998). O recurso a estas duas estratégias de regulação emocional é idiossincrático, sendo que estas variações individuais desempenham um papel significativo no bem-estar psicológico e nas dinâmicas das relações sociais (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006). As estratégias de regulação emocional a que um indivíduo faz recurso ao longo da vida tendem a variar com o passar do tempo, estando em permanente evolução (Daros et al., 2021; Gross et al., 2006).

No que diz respeito às estratégias de regulação emocional cognitivas é importante assinalar que estas são consideradas mecanismos de *coping* que permitem enfrentar experiências de vida adversas ou situações stressantes (Garnefski et al., 2001), sendo que diversos investigadores têm vindo a classificá-las de acordo com um referencial associado à sua capacidade de adaptação. Assim, estas estratégias podem assumir-se como adaptativas ou mal adaptativas (Domínguez-Sánchez et al., 2011; Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007). Entre as estratégias consideradas adaptativas é possível destacar a Aceitação, que envolve um processo de resignação no qual o indivíduo reconhece e se internaliza o ocorrido; colocar em perspetiva, sendo esta uma forma de suavizar a gravidade do sucedido, comparando-o com outras situações passadas, de modo a torná-lo menos impactante; a reorientação positiva, sendo que esta estratégia se refere à capacidade de direcionar os pensamentos para tópicos agradáveis, afastando-se do evento em si; a reorientação no planeamento, que consiste em adotar uma postura prática, focando nas ações concretas que podem ser tomadas para lidar com as consequências do evento; e a Reavaliação Positiva, que implica atribuir um significado construtivo ao ocorrido, reinterpretando-o como uma oportunidade para o crescimento e amadurecimento pessoal (Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007, 2016). No que respeita às estratégias consideradas mal adaptativas podemos enumerar a ruminação, que envolve a repetição constante de pensamentos e emoções relacionados ao evento negativo, sem conseguir ultrapassá-los ou

encontrar alívio; a catastrofização, que se caracteriza pela tendência de amplificar o impacto do evento, aumentando a sua gravidade e gerando uma percepção distorcida da experiência; a culpa alheia, que surge quando a pessoa direciona a responsabilidade do ocorrido para outros, atribuindo a estes a causa do sofrimento vivido; a autculpa, que se refere ao processo mental em que o indivíduo assume para si mesmo a responsabilidade pelo que aconteceu; e a supressão emocional que consiste em inibir processos cognitivos ou controlar a expressão das emoções, sendo frequentemente colocada nesta categoria (Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2007, 2016). Apesar desta dicotomia associada estratégias cognitivas de regulação emocional, é imperativo esclarecer que os indivíduos tendem a utilizar uma combinação destas estratégias, ajustando-as de acordo com as suas preferências e as situações que enfrentam (Yunus & Chaudhary, 2023), contudo nenhuma estratégia é plenamente eficaz em todas as circunstâncias (Bonanno & Burton, 2013).

Regulação emocional e saúde mental

As dificuldades na regulação emocional têm sido identificadas como uma característica transdiagnóstica do sofrimento psicopatológico, sendo comuns em várias perturbações mentais, como por exemplo a depressão e a ansiedade (Dawel et al., 2021; Krueger & Eaton, 2015). Atualmente existem fundamentações teóricas e empíricas que sugerem que as dificuldades de regulação emocional podem ser vistas não apenas como uma causa, mas também como um resultado do sofrimento psicológico. As estratégias de regulação emocional são ativadas quando há uma discrepância entre o que uma pessoa sente ou antecipa sentir e aquilo que deseja sentir, isto é, o estado emocional desejado (Gross, 2015). Os estudos que abordam a regulação emocional espontânea corroboram essa ideia, mostrando que os indivíduos tentam regular as suas emoções especialmente em contextos onde são mais propensos a vivenciar emoções angustiantes, ou quando possuem um historial de psicopatologia (Dawel et al., 2021). Assim, Berking et al. (2008) postula que a promoção de competências de regulação das emoções apresenta-se como um importante objetivo no tratamento e prevenção de problemas de saúde mental.

De acordo com a meta análise realizada por Daros et al. (2021), as competências de regulação emocional podem ser estruturadas em duas categorias gerais. As estratégias de regulação emocional de *engagement*, frequentemente relacionadas com um envolvimento ativo com uma experiência ou estímulo emocional, sendo exemplo as estratégias como a aceitação, a reavaliação cognitiva, a resolução de problemas, a procura de apoio social e a prática da autocompaixão. Estas competências de envolvimento na regulação emocional apresentam uma associação negativa com os sintomas de depressão e ansiedade. Em relação às estratégias de regulação de *disengagement*, estas estão frequentemente associadas ao distanciamento de uma experiência emocional, sendo expressas através de

estratégias como o evitamento, a supressão/inibição de pensamentos, ou a contenção da expressão emocional e a Ruminação. As estratégias de distanciamento na regulação emocional indicam por sua vez uma associação positiva com os sintomas de depressão e ansiedade (Daros et al., 2021).

A capacidade de regular de forma eficaz as próprias emoções tem vindo a ser associada a múltiplos benefícios para a saúde mental e física (Yunus & Chaudhary, 2023). Entre estes evidencia-se a redução de sintomas de psicopatológicos, uma vez que estratégias adaptativas, como por exemplo a reavaliação cognitiva, têm demonstrado aliviar tais manifestações emocionais. Além disso, os indivíduos com uma boa capacidade de se regular emocionalmente revelam uma maior resiliência perante o stress, conseguindo atenuar os efeitos negativos que este pode exercer sobre o bem-estar psicológico e fisiológico (Yunus & Chaudhary, 2023). A regulação emocional eficaz também contribui para relações interpessoais mais harmoniosas, facilitando a expressão adequada das emoções e promovendo interações sociais satisfatórias (Yunus & Chaudhary, 2023). Por outro lado, a gestão adequada das emoções mostra-se benéfica para o sistema imunitário, uma vez que o stress prolongado e as emoções negativas tendem a comprometer a função imunológica, enquanto a regulação emocional reforça a capacidade defensiva do organismo (Yunus & Chaudhary, 2023). Estas descobertas sublinham a relevância de desenvolver e aprimorar competências de regulação emocional para a promoção do bem-estar físico e mental (Yunus & Chaudhary, 2023).

A capacidade de regular as emoções, no âmbito do ensino superior, desempenha um papel crucial na gestão do sofrimento psicológico, promovendo uma adaptação mais eficiente e positiva aos contextos e desafios próprios da vida universitária (Mastrokourou et al., 2024). Uma meta-análise, realizada por Jia-Yuan e colaboradores (2022), encontrou uma correlação significativa entre elevados níveis de resiliência e a utilização de estratégias eficazes de regulação emocional, evidenciando que estas estratégias contribuem para a diminuição do sofrimento psicológico e favorecem um ajustamento mais eficaz à vivência universitária. No mesmo sentido, um estudo recente sobre a regulação emocional em estudantes universitários indica que a adoção de estratégias eficazes de regulação das emoções, como a reavaliação cognitiva, desempenha um papel relevante na promoção da resiliência (Thomas & Zolkoski, 2020), ou seja, na capacidade do estudante enfrentar, adaptar-se e superar adversidades, desafios, mantendo ou até fortalecendo o equilíbrio emocional e funcional.

Relação entre as estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico

Na atualidade, a literatura disponível tem vindo a evidenciar estudos que abordam a relação entre as estratégias de regulação emocional e bem-estar, contudo a grande maioria destes estudos centra-se na relação entre a regulação emocional e o bem-estar enquanto conceito mais geral (Aldao et al., 2010; Alwesmi et al., 2024; Gross, 2007) incidindo em populações mais gerais. A regulação emocional revela-se um fator essencial para o bem-estar, a nível das competências sociais e da adaptação e ajustamento das pessoas aos diferentes domínios da sua vida (Garnefski et al., 2001).

No domínio específico do ensino superior, a investigação sobre o impacto das estratégias de regulação emocional no bem-estar dos estudantes tem privilegiado a análise das estratégias de natureza cognitiva (Gross & John, 2003), apontando, de forma consistente, para associações positivas entre a utilização de estratégias de regulação e níveis superiores de bem-estar psicológico (Balzarotti et al., 2014). Algumas investigações realizadas por Verzeletti et al. (2016) e Finkelstein-Fox et al. (2017) reforçam esta ideia, salientando a forte associação entre regulação emocional e bem-estar, sendo que o estudo conduzido por Verzeletti e colaboradores foi desenvolvido numa amostra de estudantes universitários italianos. Dada a escassez de estudos e que examinem de forma integrada a influência das estratégias de regulação emocional cognitivas e comportamentais no bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior em Portugal, e esta distinção entre as estratégias de regulação emocional considerada, é possível evidenciar essa lacuna na literatura existente, bem com justificar a pertinência da presente investigação.

Referências

- ACCES. (2023). Programa para a promoção da saúde mental no ensino superior. Despacho n.º 5506/2023. *Diário da República*, 2.^a série, n.º 92. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/ppsmes_acces_2023-vf.pdf
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alwesmi, M. B., Bayounes, R. M., Binrushaydan, N. N., Alanazi, M. A., Salem, R. M., Alomairi, R. A., Albugami, A. Z., Alzahrani, E. M., Alahmari, L. A., & Youssef, N. (2024). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional manipulation among health colleges students: a cross-sectional correlational study. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1469527. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1469527>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 485–494. <https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Bonanno, G. A., & Burton, C.L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspective on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
- Camacho, K. a. V., Gómez, J. O. M., & Jiménez, D. C. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La*

- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Cunha, S. R. (2019). *Efetividade do programa de primeiros socorros em saúde mental em estudantes do 1.º ano de Enfermagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]. Repositório Científico da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. <http://web.esenfc.pt/?url=H4DEpIcb>
- Daros, A. R., Haefner, S. A., Asadi, S., Kazi, S., Rodak, T., & Quilty, L. C. (2021). A meta-analysis of emotional regulation outcomes in psychological interventions for youth with depression and anxiety. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1443–1457. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01191-9>
- Dawel, A., Shou, Y., Gulliver, A., Cherbuin, N., Banfield, M., Murray, K., Calear, A. L., Morse, A. R., Farrer, L. M., & Smithson, M. (2021). Cause or symptom? A longitudinal test of bidirectional relationships between emotion regulation strategies and mental health symptoms. *Emotion*, 21(7), 1511–1521. <https://doi.org/10.1037/emo0001018>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the cognitive Emotion Regulation questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261. <https://doi.org/10.1177/1073191110397274>

- Figueiras, M., Cunha, P., & Simões, M. (2021). Psychological well-being, self-esteem and happiness among higher education students in Portugal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(01), 116–127. <https://doi.org/10.15309/21psd220111>
- Finkelstein-Fox, L., Park, C. L. and Riley, K. E. (2017) Mindfulness and emotion regulation: promoting well-being during the transition to college. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(6) pp. 639-653.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. In M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11-38). Lugar Editorial.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2016). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional 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)
- Grant, S., Langan-Fox, J., & Anglim, J. (2009). The Big Five Traits as Predictors of Subjective and Psychological Well-Being. *Psychological Reports*, 105(1), 205-231. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.1.205-231>

- Greenberg, L. S. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 87-93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 525-552). Guilford.
- 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>
- Gross, J. J., & John, O. P. (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. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). American Psychological Association.
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26.
- Huta, V. (2015). The Complementary Roles of Eudaimonia and Hedonia and how they can be Pursued in Practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice:*

Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life (Second Edition) (pp. 159-182). Wiley.

- Huta, V. (2016). Eudaimonia versus hedonia: What is the difference? And is it real? International Journal of Special Issue: Existential Psychology & Psychotherapy Proceedings of the 2016 Meaning Conference. *Journal of Existential Psychology, 1*. <http://journal.existentialpsychology.org>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*, 735-762.
- Jia-Yuan, Z., Xiang-Zi, J., Yi-Nan, F., & Yu-Xia, C. (2022). Emotion Management for College students: Effectiveness of a Mindfulness-Based Emotion Management intervention on emotional regulation and resilience of college students. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 210(9)*, 716–722. <https://doi.org/10.1097/nmd.000000000000148>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) (1999). Well-being: The foundations of hedonic psychology. Russell Sage Foundation. <https://doi.org/10.1017/S0953820806231972>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43(2)*, 207. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Krueger, R.F., & Eaton, N.R. (2015) Transdiagnostic factors of mental disorders. *World Psychiatry, 14(1)* 27-9. <https://doi.org/10.1002/wps.20175>.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J., Patterson, A., Singh, M., & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity: Findings from the national healthy minds study, 2013–2021. *Journal of Affective Disorders, 306*, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.038>

- Mastrokourou, S., Lin, S., Longobardi, C., Berchiatti, M., & Bozzato, P. (2024). Resilience and psychological distress in the transition to university: the mediating role of emotion regulation. *Current Psychology*, 43, 23675–23685. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06138-7>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 183-203.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2023). *Perfil dos Psicólogos nas Instituições de Ensino Superior*. OPP.
- Padovani, R. C.; Neufeld, C. B.; Maltoni, J.; Barbosa, L. N. F.; Souza, W. F.; Cavalcanti, H. A. F.; Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>.
- Pereira, R. M. S., Selvati, F. S., Ramos, K. S., Teixeira, L. G. F., & Conceição, M. V. (2020). Experience of university students in Covid-19 pandemic times. *Revista Práxis*, 12(Suppl. 1), 47–56.
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550–552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tra0000943>
- Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researcher. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 323-328. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00093.x>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2021). Adaptação e Saúde Mental do Estudante Universitário: Revisão Sistemática da Literatura. *Psicologia Escolar E Educacional*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>
- Seligman, M. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282–292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Sutama, Anif, S., Prayitno, H. J., Narimo, S., Fuadi, D., Sari, D. P., & Adnan, M. (2021). Metacognition of junior high school students in mathematics Problem solving based on cognitive style. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 134. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12604>

- Tasneem, S. A., & Panwar, N. (2020). Emotion regulation and psychological well-being as contributors towards mindfulness among Under-Graduate students. *Human Arenas*, 5(2), 279–297. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00144-4>
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>
- Thorley, C. (2017) *Not by Degrees: Improving student mental health in the UKs Universities*. Institute for Public Policy Research, <http://www.ippr.org/research/publications/not-by-degrees>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico em estudiantes universitários sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Wright, C. J., Wilson, S. A., Hammer, J. H., Hargis, L. E., Miller, M. E., & Usher, E. L. (2023). Mental health in undergraduate engineering students: Identifying facilitators and barriers to seeking help. *Journal of Engineering Education*, 1(24), 963-986. <https://doi.org/10.1002/jee.20551>
- Yunus, M., & Chaudhary, P. K. (2023). The Role of Emotion Regulation in Stress Management: An Overview. *Journal of Clinical Research and Applied Medicine*, 3(1), 09–12. <https://doi.org/10.5530/jcram.3.1.3>
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>

ANEXO II – Questionário sociodemográfico

Investigação sobre Saúde Mental e Regulação Emocional no Ensino Superior

Vimos convidá-lo(a) a participar numa investigação cujo objetivo geral é enriquecer a visão atual da Saúde Mental e a promoção da mesma no Ensino Superior, com benefícios para o bem-estar e para a qualidade de vida do estudante. O projeto não conta com fontes de financiamento.

A participação requerida neste estudo consiste, apenas, em responder às questões que serão colocadas em seguida, pelo que não existem quaisquer riscos, inconvenientes ou contrapartidas associados à sua participação.

O tempo estimado de resposta é de 15 minutos.

A participação é

anónima, confidencial e

voluntária e poderá recusar participar ou desistir em qualquer momento. Os dados recolhidos serão, exclusivamente, usados para fins de investigação. Serão sempre assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

Assim, a sua decisão de participar é livre e informada pelo presente documento, mas também esclarecida face a eventuais dúvidas: qualquer pergunta ou informação adicional de que necessite poderá ser-nos colocada ou transmitida através de um dos seguintes e-mails: cmsilva@ubi.pt; scmg@ubi.pt

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

As investigadoras responsáveis:

Cláudia Mendes Silva (cmsilva@ubi.pt)

Sandra Carina Guimarães (scmg@ubi.pt)

(Professoras Auxiliares do Departamento de Psicologia e Educação (DPE) Universidade da Beira Interior)

1. Os questionários que seguidamente se apresentam estão dirigidos, exclusivamente, a ***** pessoas com 18 ou mais anos de idade. Ao iniciar, está ciente dos objetivos desta investigação e aceita disponibilizar as suas respostas unicamente para análise e tratamento estatístico. *****

Concordo e aceito participar na investigação

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Parte I

Informações gerais

2. Idade: *****

Introduza um número superior ou igual a 18

3. Género: *****

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

4. Estado marital: *****

Marcar apenas uma oval.

Casado(a) ou em união de facto

Solteiro/a

Divorciado/a ou Separado/a

Viúvo/a

Outro

5. Nacionalidade: *

6. Curso que frequenta: *

7. Ano que frequenta: *

O valor tem de ser um número

8. Ciclo de estudos que frequenta: *

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

9. A instituição de Ensino Superior que frequenta é de natureza: *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

10. Média no curso atual, até ao último semestre concluído: *

O valor tem de ser um número

11. O ingresso no Ensino Superior implicou a sua deslocação da residência habitual? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. É estudante-trabalhador? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não