

DM

**Bem-estar e Diversidade Sexual  
nos Estudantes do Ensino Superior**  
O papel da saúde mental, o otimismo,  
o rendimento e a motivação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Diana Manuela Sousa Fernandes**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2025

**Bem-estar e Diversidade Sexual  
nos Estudantes do Ensino Superior**  
O papel da saúde mental, o otimismo,  
o rendimento e a motivação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Diana Manuela Sousa Fernandes**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

COORIENTAÇÃO

José Alberto Ribeiro Gonçalves

## Agradecimentos

“Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.”

Fernando Pessoa

Finalizo esta importante etapa do meu percurso acadêmico com gratidão profunda a todas as pessoas que me acompanharam, apoiaram e motivaram ao longo desta jornada.

Em primeiro lugar, aos meus orientadores: à Professora Doutora Margarida Pocinho, pela generosidade com que partilhou os seus conhecimentos, pelas oportunidades de reflexão, pela empatia e pelo apoio constante, não apenas nesta etapa, mas ao longo de todo o Mestrado. Ao Professor Doutor José Alberto Gonçalves, por ter abraçado esta investigação, pela sua disponibilidade, empatia, paciência e orientação dedicada. A ambos, o meu reconhecimento sincero, por serem exemplos de excelência profissional que levarei sempre como referência.

À minha mãe, por ser um verdadeiro exemplo de luta e resiliência, e por me ter ensinado que, antes de ter, é preciso saber ser. É uma felicidade imensa tê-la ao meu lado, com saúde, a testemunhar de perto a concretização desta conquista.

Ao meu namorado e melhor amigo, Juan, que esteve presente nos momentos mais difíceis, quando os cansaços físicos e psicológicos se sobrepunham e as lágrimas caíam. Sempre me deste forças para continuar esta caminhada, uma das mais desafiantes da minha vida. Continuaremos, lado a lado, a construir o nosso caminho.

À minha filha Victória, por todos os momentos únicos que me oferece e que enchem o meu coração. A Victória ainda não compreende os sonhos da mãe, mas foi nos momentos de dúvida que encontrei, no seu sorriso, a resposta de que precisava. Obrigada por me encheres de esperança, por me mostrares que o mundo é bonito e que a vida só faz sentido se lutarmos pelos nossos sonhos.

## Resumo

O ingresso no ensino superior representa uma etapa desafiante, marcada por mudanças significativas que influenciam o bem-estar, a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes. Estes desafios podem ser particularmente intensificados em estudantes LGBTQ+, frequentemente sujeitos a experiências de exclusão e discriminação. O presente estudo, teve como objetivo analisar de que forma o bem-estar se relaciona com a saúde mental, o otimismo, a motivação e o rendimento acadêmico, em função da orientação sexual dos estudantes. A amostra foi constituída por 285 estudantes do ensino superior em Portugal, dos quais 129 se identificaram como heterossexuais e 156 LGBTQ+, com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos. Foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Bem-Estar Experiencial, Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (DASS-21), Escala de Otimismo e dois itens únicos, um sobre motivação e outro sobre o rendimento acadêmico. Os resultados revelaram que os estudantes LGBTQ+ apresentaram níveis significativamente mais baixos de saúde mental, otimismo e motivação, mas níveis superiores de rendimento acadêmico, em comparação com os estudantes heterossexuais. A análise de regressão indicou que, em ambos os grupos, o bem-estar se relacionou positivamente com a saúde mental, o otimismo e a motivação. Contudo, entre os estudantes LGBTQ+, o otimismo assumiu um peso preditivo mais acentuado, funcionando como um recurso de resiliência face ao stress minoritário. As implicações práticas são também apresentadas e discutidas.

**Palavras-chave:** Bem-estar, estudantes LGBTQ+, saúde mental, otimismo, motivação, rendimento acadêmico, ensino superior.

### Abstract

Entering higher education represents a challenging stage, marked by significant changes that impact students' well-being, mental health, and academic performance. These challenges can be particularly intensified for LGBT+ students, who are often subject to experiences of exclusion and discrimination. This study aimed to analyse how well-being relates to mental health, optimism, motivation, and academic performance, according to students' sexual orientation. The sample consisted of 285 higher education students in Portugal, of whom 129 identified as heterosexual and 156 as LGBT+, aged between 18 and 69 years. The following instruments were used: the Experiential Well-Being Scale, the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21), the Optimism Scale, and two single items assessing motivation and perceived academic performance. The results showed that LGBT+ students reported significantly lower levels of mental health, optimism, and motivation, but higher levels of perceived academic performance compared to heterosexual students. Regression analysis indicated that, in both groups, well-being was positively associated with mental health, optimism, and motivation. However, among LGBT+ students, optimism had a stronger predictive value, acting as a resilience resource in the face of minority stress. Practical implications of the findings are also presented and discussed.

**Key words:** Well-being, LGBT+ students, mental health, optimism, motivation, academic performance, higher education.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I – Enquadramento teórico .....</b>	<b>4</b>
Conceitualização sobre o Bem-estar .....	4
O Bem-estar no ensino Superior .....	6
Comunidade LGBTQ+ e Ensino Superior .....	7
Panorama português nos direitos das minorias sexuais e discriminação no contexto universitário.....	10
Orientação sexual no ensino superior: O papel do bem-estar, na saúde mental, o otimismo, o rendimento académico e a motivação .....	12
Abordagem Teórica: O Modelo de Stress Minoritário .....	15
<b>II - Metodologia .....</b>	<b>18</b>
Breve Descrição Método e do Delineamento .....	18
Objetivos e Hipóteses de Investigação .....	19
Participantes .....	19
Instrumentos .....	19
Questionário Sociodemográfico .....	20
Bem-Estar Experiencial .....	20
Otimismo .....	21
Ansiedade, Depressão e Stress (Saúde Mental) .....	21
Motivação .....	22
Rendimento Académico .....	22

Procedimentos .....	22
<b>III – Resultados .....</b>	<b>24</b>
Análise Descritiva da amostra .....	24
Estatística Correlacional .....	27
Níveis de Bem-estar, Rendimento Académico, Saúde Mental, Otimismo e Motivação segundo a orientação sexual .....	28
Regressão Linear .....	29
<b>IV – Discussão e Conclusão .....</b>	<b>31</b>
Referências Bibliográficas .....	38
Legislação Portuguesa.....	52
Anexos .....	53
Anexo I: Protocolo de Investigação .....	53

**Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Características da amostra por orientação sexual

Tabela 2 – Correlação de *Pearson* entre todas as variáveis por orientação sexual

Tabela 3 – Dados descritivos e testes de hipóteses das variáveis em estudo por orientação sexual

Tabela 4 – Regressão Linear para o bem-estar por orientação sexual

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - MSM - Processo de Stress Minoritário na população Lésbica, Gay e Bissexual

## Introdução

O ingresso no ensino superior constitui uma etapa de significativas transformações e crescimento para os estudantes, marcada por desafios de natureza académica, pessoal e social. A adaptação a novas exigências, ambientes e relações pode ter impacto direto no bem-estar, saúde mental e rendimento académico dos jovens universitários (Costa & Leal, 2008; Barros de Oliveira, 2010). Este processo torna-se particularmente complexo quando o estudante pertence a uma minoria social, como é o caso das pessoas LGBTQ+, frequentemente confrontadas com discriminação, invisibilidade e exclusão nos contextos educativos (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género [CIG], 2020; Pizmony-Levy et al., 2019).

Apesar dos avanços legislativos significativos em Portugal na proteção dos direitos das pessoas LGBTQ+ (Diário da República, 2005; Diário da República, 2007; Diário da República, 2010), o ambiente académico nem sempre reflete plenamente os princípios de equidade e inclusão. Estudos apontam que estudantes LGBTQ+ continuam a experienciar formas subtis e explícitas de preconceito e exclusão, o que afeta negativamente a sua saúde mental, motivação, autoestima e, em alguns casos, o seu desempenho académico (Gonçalves, 2025; Russell & Fish, 2016). A vulnerabilidade acrescida destes estudantes pode ser compreendida à luz do Modelo de Stress Minoritário (Meyer, 2003), que descreve como fatores de stress específicos, como a expectativa de rejeição, o preconceito internalizado e a necessidade de ocultar a identidade, contribuem para desfechos negativos em saúde psicológica. Segundo este modelo, os indivíduos pertencentes a minorias sexuais estão expostos a stressores adicionais que se somam aos desafios já vividos por qualquer estudante universitário, afetando o seu bem-estar. No entanto, o próprio modelo reconhece a importância dos fatores de proteção, como o suporte social, a identidade positiva e os recursos pessoais de *coping*, que podem mitigar esses efeitos adversos e promover a resiliência (Gonçalves et al., 2020; Meyer, 2015).

Neste enquadramento, a Psicologia Positiva ganha particular relevância ao estudar variáveis promotoras do florescimento humano, como o bem-estar, o otimismo e a motivação (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O bem-estar é entendido como um constructo multidimensional que combina o sentir-se bem com um funcionamento eficaz e significativo (Huppert & So, 2013). O otimismo, definido como a tendência a esperar acontecimentos positivos no futuro, associa-se a uma maior capacidade de adaptação, resiliência emocional e sucesso académico (Brissette et al., 2002; Scheier & Carver, 1985). A motivação, sobretudo quando autodeterminada, influencia diretamente o envolvimento, a persistência e o sucesso no percurso académico (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2011).

Importa assim, compreender como estas dimensões se articulam no contexto do ensino superior, considerando os diferentes percursos dos estudantes LGBTQ+ e heterossexuais. A investigação sobre a forma como a orientação sexual pode influenciar o bem-estar, a saúde mental, o otimismo, a motivação e o rendimento académico assume particular importância, que pela escassez de estudos nesta área em Portugal, quer pela necessidade de promover práticas educativas mais inclusivas. A análise integrada destas variáveis permite não apenas identificar desigualdades, mas também compreender mecanismos de resiliência e desempenho que podem parecer paradoxais, como níveis académicos mais altos coexistindo com maiores dificuldades emocionais (Fernandes, 2020; Figueiredo et al., 2024).

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No Capítulo I, é apresentado o enquadramento teórico, abordando os conceitos de bem-estar, saúde mental, otimismo, motivação e rendimento académico, bem como a realidade dos estudantes LGBTQ+ no ensino superior e o modelo de stress minoritário. O Capítulo II descreve a metodologia utilizada, incluindo a amostra, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. No Capítulo III, são apresentados os resultados obtidos. O Capítulo IV dedica-se à discussão dos

resultados à luz da literatura existente, assim como as conclusões, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações e práticas educativas mais inclusivas.

## **I – Enquadramento teórico**

### **Conceitualização sobre o Bem-estar**

O interesse pelo estudo sobre o bem-estar remonta à Grécia Antiga, tendo sido tema de reflexão filosófica desde os primórdios da civilização ocidental. Contudo, a sua inclusão no domínio da psicologia científica só ocorre a partir da década de 1960, impulsionada pelas transformações sociais do pós-Segunda Guerra Mundial e pela necessidade crescente de desenvolver indicadores que promovessem a qualidade de vida (Machado & Bandeira, 2012).

Na década de 1970, emergiu o conceito de bem-estar subjetivo, que marcou uma mudança no foco da psicologia: passou-se da ênfase exclusiva em perturbações como a ansiedade e a depressão para uma valorização dos aspetos positivos da experiência humana (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Este conceito baseia-se na avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida, considerando os seus valores, necessidades e sentimentos, independentemente de critérios normativos ou universais. O bem-estar subjetivo pressupõe que o principal objetivo da vida humana é experienciar prazer e satisfação (Ryan & Deci, 2011).

No final dos anos 1980, surgiu o modelo de bem-estar psicológico, com o propósito de identificar a estrutura subjacente ao bem-estar, a um nível mais profundo e desenvolvimental. Este modelo integra duas perspetivas: a eudemónica, que relaciona a felicidade com a realização do verdadeiro potencial e o desenvolvimento das capacidades únicas de cada indivíduo; e a hedónica, que associa o bem-estar à predominância de experiências agradáveis sobre as desagradáveis (Maia et al., 2020). Estudos contemporâneos demonstram que, apesar de relacionados, os dois construtos são distintos e possuem características próprias (Machado, 2010).

Após várias definições sobre o bem-estar, surgiu ainda a necessidade de criar outro conceito mais abrangente, e como tal, surgiu o Florescimento Humano ou Florescimento Psicológico. Este conceito abrange as conceptualizações referidas anteriormente, definindo-se como a combinação entre o sentir-se bem e o funcionar de forma eficiente (Huppert & So, 2013). Com esta viragem do foco da investigação para a dimensão positiva da saúde mental, o bem-estar subjetivo assume-se como o conceito-chave de um campo emergente, designado Psicologia Positiva, onde a felicidade, a autodeterminação e a criatividade são exemplos de traços humanos que os defensores da Psicologia Positiva têm associado a um desenvolvimento saudável do ser humano (Maia et al., 2020).

Martin Seligman, um dos principais impulsionadores da Psicologia Positiva, propôs o modelo PERMA, que define o bem-estar através de cinco componentes fundamentais: emoções positivas, envolvimento, relações positivas, sentido de vida e realização pessoal (Seligman, 2011). Segundo este autor, cada um destes elementos contribui para o florescimento individual, sendo que alguns podem ser mais relevantes do que outros, consoante a pessoa e o contexto. Emoções positivas e envolvimento são dimensões eminentemente subjetivas, enquanto o sentido, a realização e os relacionamentos positivos incluem componentes objetivas e subjetivas (Camaliente & Boccalandro, 2017). Para Satıcı et al. (2013), o florescimento não pode ser reduzido apenas à perceção subjetiva, pois é necessário que esta corresponda à realidade vivida. Um indivíduo pode acreditar que está bem, mas, se os seus relacionamentos, saúde ou realizações não o confirmarem, então não estará verdadeiramente a florescer. Assim, o florescimento pressupõe uma consonância entre a perceção subjetiva, as emoções predominantes, o uso de talentos, as atividades quotidianas, o estado de saúde física e mental, e os resultados efetivamente alcançados (Satici et al., 2013).

## O Bem-estar no ensino Superior

A educação superior tem sido alvo de inúmeras discussões e debates, sobretudo devido às mudanças que tem sofrido ao longo dos últimos anos, impulsionadas pelo crescimento significativo das oportunidades de acesso ao ensino superior a partir da década de 1950. Naquela época, existiam cerca de 7 milhões de estudantes universitários em todo o mundo, e já na década de 1990, esse número aumentara para aproximadamente 64 milhões, o que evidencia um crescimento expressivo (Joly et al., 2005). Este aumento do número de estudantes suscitou reflexões sobre as novas exigências, tanto em função da maior heterogeneidade das características dos estudantes como gênero, classe social, idade, situação laboral, objetivos e expectativas, quanto pelas necessidades que apresentam, sejam elas de natureza acadêmica ou psicossocial (Joly et al., 2005).

Estudos indicam que os estudantes que estabelecem mais interações sociais, relacionamentos afetivos e procuram evitar o isolamento tendem a estabelecer relações positivas com os colegas, desenvolver mais amizades e, em consequência, apresentar níveis mais elevados de felicidade e bem-estar (Coleta & Coleta, 2006). Outro estudo, conduzido por Andretta et al. (2014), demonstrou que atitudes mais positivas face ao presente e ao futuro estão associadas a menor absentismo escolar, melhores médias acadêmicas e melhor ajustamento psicossocial, traduzido em níveis superiores de autoestima, autoeficácia e bem-estar em geral.

Seligman (2008, p. 61) afirma que *“a investigação sugere que mais felicidade causa, na realidade, mais produtividade e um rendimento mais elevado”*. O autor acrescenta ainda:

Quando se tenta definir se é a felicidade ou a produtividade que surge primeiro (induzindo a felicidade experimental e depois verificando a realização posterior), verifica-se que os adultos e as crianças a quem se induz o bom humor escolhem

objetivos mais elevados, são melhores trabalhadores e persistem durante mais tempo numa diversidade de tarefas laboratoriais.

Deste modo, torna-se evidente que o ensino superior deve investir no desenvolvimento pessoal, afetivo e social dos estudantes e não somente no desenvolvimento cognitivo (Schleich et al., 2006). Para tal, é necessário um planeamento cuidadoso e um esforço coordenado de todos os agentes educativos, desde os pais e encarregados de educação até aos diretores, professores, assistentes educativos e os próprios alunos (Antunes, 2017).

### **Comunidade LGBT+ e Ensino Superior**

A entrada no Ensino Superior representa, para muitos estudantes, uma fase marcada por diversos desafios (Oliveira, 2010). Trata-se de um período de transformação a nível pessoal, cognitivo, afetivo, social e profissional (Schleich et al., 2006). Esta transição pode ser dividida em três momentos: o tempo de estranheza, no qual os estudantes enfrentam o afastamento do ambiente familiar e a necessidade de adaptação; o tempo de aprendizagem, geralmente vivido com dúvidas, ansiedade e incertezas; e o tempo de afiliação, quando os estudantes se apropriam das regras e códigos institucionais, dominando melhor as competências académicas de expressão oral e escrita, etapa essencial na construção da sua identidade estudantil (Coulon, 2017).

Para além destes desafios comuns a todos, os estudantes pertencentes a grupos minoritários enfrentam obstáculos adicionais (Gonçalves, 2025). Em Portugal, tem-se verificado um progresso significativo na promoção da educação, impulsionado por políticas demográficas e pela influência de diretrizes internacionais. Este percurso é sustentado por fatores históricos, como o movimento estudantil da década de 1960, que reivindicava a

democracia, a liberdade e a melhoria do sistema de ensino, tornando-o mais democrático e acessível (Thomas Dotta et al., 2019). Na década de 1970, surgiram os primeiros marcos legislativos em prol da educação especial, embora inicialmente sem abranger o ensino superior (Figueiredo et al., 2024). A década de 1990 marcou o início de uma fase de inclusão, que se consolidou no século XXI com avanços significativos em matéria de educação e políticas públicas. Um marco relevante neste contexto foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia (UNICEF, 1990).

A educação inclusiva em Portugal tem evoluído através de políticas e práticas que visam criar ambientes educativos mais equitativos e acessíveis, independentemente da identidade de cada indivíduo. Contudo, apesar das diretrizes gerais do Ministério da Educação, ainda não existem documentos específicos que orientem a inclusão de estudantes LGBTQIA+. Ou seja, embora as instituições de ensino sejam incentivadas a promover ambientes seguros e respeitosos, a implementação destas medidas pode variar significativamente entre contextos (Gonçalves, 2025).

Nos últimos anos, algumas instituições de ensino superior em Portugal têm sido alvo de denúncias relacionadas com assédio sexual e moral, racismo e xenofobia, especialmente contra mulheres (Sales Oliveira & Augusto, 2017). Para muitos estudantes LGBTI+, o ambiente académico continua a ser um espaço de desconforto e insegurança. Segundo Pizmony-Levy et al. (2019), muitos estudantes LGBT+ sentem-se inseguros devido à sua orientação sexual ou expressão de género. Cerca de um quarto evita espaços como casas de banho, recintos desportivos, bares ou cantinas escolares e pelo menos um em cada seis falta às aulas por se sentir inseguro ou desconfortável (Pizmony-Levy et al., 2019). O estudo *A Long Way to Go for LGBTI Equality* (Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais [FRA], 2020), realizado com quase 140.000 participantes, revelou que a educação é uma das

áreas onde as pessoas LGBTI+ experienciam mais discriminação e violência. Em Portugal, apenas uma em cada dez pessoas LGBTI+ entre os 15 e os 17 anos está abertamente assumida quanto à sua identidade de género ou orientação sexual; cerca de dois terços relataram experiências de discriminação e metade foram vítimas de *bullying* (CIG, 2020). Outro estudo europeu aponta para o crescimento de movimentos extremistas que promovem a exclusão de indivíduos da vida académica com base no género, incluindo a discriminação contra pessoas LGBTQIA+, a exclusão de mulheres e atos de ódio contra pessoas trans (Neves et al., 2019; Bradbury-Jones et al., 2020). Apesar de uma maior abertura entre as novas gerações, os episódios de preconceito continuam a ser significativos (rede ex aequo, 2019).

Nos Estados Unidos, o panorama é semelhante. Nas décadas de 1980 e 1990, diversos estudos realizados em grandes universidades revelaram que 90% dos estudantes do sexo masculino e 75% das estudantes do sexo feminino LGBT+ sofreram assédio verbal devido à sua orientação sexual (Hansen, 1982; Hayes, 1995; Herek, 1984, 1988). Em geral, as mulheres demonstram atitudes mais tolerantes face à homossexualidade do que os homens (Herek, 1988). Homens heterossexuais tendem a ser mais hostis com homens *gays*, enquanto mulheres heterossexuais revelam mais preconceito contra lésbicas (Cuenot & Fugita, 1982). Adicionalmente, atitudes tradicionais sobre papéis de género correlacionam-se com visões negativas sobre a homossexualidade (Herek, 1988; Kerns & Fine, 1994). Pessoas religiosas ou ligadas a organizações com ideologias conservadoras também tendem a ter atitudes mais negativas (Cameron & Ross, 1981; Hansen, 1982; Herek, 1988).

Atualmente, apesar dos avanços legislativos, as instituições de ensino nos EUA continuam a ser, muitas vezes, ambientes hostis para estudantes LGBT+. Estes continuam expostos a *bullying*, exclusão curricular, assédio, discriminação e intolerância, tanto por colegas como de funcionários. Um estudo realizado pela *Human Rights Watch* com base em

350 alunos e 145 pais, professores e administradores em estados como Alabama, Pensilvânia, Texas, Dakota do Sul e Utah, recolheu testemunhos sobre episódios de violência, censura de conteúdos informativos, limitação da liberdade de expressão e discriminação institucional. Em alguns casos, os próprios professores foram cúmplices ou temeram represálias por apoiar estudantes LGBT+ ou se identificarem como tal (Human Rights Watch, 2016).

### **Panorama português nos direitos das minorias sexuais e discriminação no contexto universitário**

Atitudes discriminatórias são sustentadas pelo estigma social, cuja função hierárquica coloca indivíduos LGBT+ numa categoria inferior, baseada em desigualdades e práticas preconceituosas (Cedeño Astudillo, 2019; Goffman, 2006). Segundo um estudo de 2019 *The Trevor Project* sobre bem-estar psicológico LGBT+, 71% dos jovens relataram ter sofrido discriminação devido ao género ou à sexualidade (Chan et al., 2022). De acordo com Meyer (2003), as experiências de discriminação estão intimamente ligadas à saúde mental e física. Estudos indicam que atitudes discriminatórias estão associadas a maiores índices de depressão, automutilação e ideação suicida em jovens LGBT, em comparação com os seus pares não LGBT+. Além disso, estes jovens reportam frequentemente falta de apoio familiar, da comunidade escolar e da sociedade em geral (Chan et al., 2022). Como possível consequência, estudos revelam discrepâncias nos resultados académicos e de saúde associados em contextos escolares negativos para estudantes LGBTQ, em comparação com os estudantes heterossexuais (Kosciw et al., 2016).

No plano legislativo, Portugal destaca-se no cenário internacional pelo seu compromisso com a proteção de pessoas LGBT+ e no combate à discriminação baseada na

orientação sexual, identidade de género, características sexuais e expressão de género (Moreira, 2023). O artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa, princípio da igualdade, estabelece que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de (...) orientação sexual.” (Diário da República, 2005). O artigo 240.º do Código Penal trata do crime de discriminação e incitamento ao ódio e à violência, prevendo pena de prisão de seis meses a cinco anos para quem incitar à violência ou ao ódio com base, entre outros, na orientação sexual ou identidade de género (Diário da República, 2007). Já o artigo 24.º do Código de Trabalho, referente à igualdade no acesso ao emprego e no trabalho, determina que “o empregador deve afixar na empresa, em local apropriado, a informação relativa aos direitos e deveres do trabalhador em matéria de igualdade e não discriminação” (Diário da República, 2009). O artigo 16.º consagra ainda a proteção da intimidade da vida privada, incluindo explicitamente a orientação sexual e identidade de género como categorias protegidas (Diário da República, 2009).

O casamento entre duas pessoas do mesmo sexo passou a ser legalmente reconhecido em 2010, com a promulgação da Lei n.º 9/2010 (Diário da República, 2010). A primeira legislação relativa à identidade de género remonta a 2011 (Diário da República, 2011) e foi posteriormente atualizada, permitindo o reconhecimento legal do nome e género a partir dos 16 anos, sem necessidade de diagnóstico de disforia de género (Diário da República, 2018). Em 2016, foram também assegurados os direitos de parentalidade a pessoas LGBTQ+, incluindo a adoção e o acesso à procriação medicamente assistida (Diário da República, 2016).

No âmbito educativo, a legislação tem procurado combater a discriminação em função da orientação sexual e identidade de género, como previsto pela Lei n.º 60/2009, que regula a educação sexual em contexto escolar (Diário da República, 2009), e na Lei n.º 51/2012, sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Diário da República, 2012), a qual estipula que as que as

escolas devem adotar medidas de apoio e acompanhamento sempre que necessário (Fernandes, 2020).

Apesar dos avanços legislativos, Portugal assinalou junto do Comité de Ministro do Conselho da Europa que muitas recomendações ainda não foram plenamente implementadas, sobretudo no contexto educativo (Fernandes, 2020). Em particular, destaca-se a medida 3.2.1, que visa a integração da temática da orientação sexual, expressão e identidade de género, e características sexuais na estratégia nacional de educação para a cidadania, nos materiais e referenciais educativos, na formação de pessoal docente e não docente, e os programas curriculares e extracurriculares do ensino superior (CIG, 2020).

Em agosto de 2019 foi publicado o Despacho n.º 7247/2019 (Diário da República, 2019), que estabelece medidas a implementar pelo sistema educativo em todos os níveis de ensino, visando garantir o exercício do direito à autodeterminação da identidade e expressão de género e à proteção das características sexuais. Em simultâneo, o Gabinete do Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior emitiu uma recomendação às instituições de ensino superior para assegurarem “as condições necessárias para o exercício do direito à autodeterminação da identidade e expressão de género e à proteção das características sexuais” (Fernandes, 2020).

### **Orientação sexual no ensino superior: O papel do bem-estar, na saúde mental, o otimismo, o rendimento académico e a motivação**

Os ambientes de ensino superior são caracterizados pela diversidade e multiplicidade, sendo espaços fundamentais para o desenvolvimento e socialização dos estudantes (Oakes & Price, 2008). Contudo, para indivíduos que se distanciam dos padrões cis-heteronormativos,

como as pessoas LGBTQ+, esses mesmos espaços podem tornar-se hostis, com efeitos profundos no seu bem-estar e saúde mental. A violência e discriminação contra indivíduos com orientação sexual diversa, ainda que muitas vezes sutis e silenciosas, têm sido identificadas como fontes de sofrimento psicológico, incluindo perturbações de ansiedade e depressão (Minayo, 2013; Araújo et al., 2016). Vários estudos indicam que ambientes institucionais, apoio social e discriminação influenciam o bem-estar, a saúde mental, o otimismo, a motivação e, conseqüentemente, o rendimento acadêmico dos alunos LGBTQ+ (Diaz et al., 2010). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), a saúde mental é o aproveitamento pleno das potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas e relacionais, estando também associada às habilidades de enfrentamento de momentos de *stress* e à produtividade com contribuição social. A saúde mental é um componente crucial do bem-estar humano e, na população LGBTQ+, requer atenção especial devido às particularidades das vivências, frequentemente marcadas por desafios psicológicos, sociais e culturais (da Silva Júnior et al., 2025).

A literatura tem evidenciado de forma consistente a relação entre a orientação sexual minoritária e saúde mental, revelando padrões persistentes ao longo do tempo (Ferreira & Anastácio, 2022). Em um estudo realizado por Han et al. (2020), constatou-se que homens homossexuais apresentavam maior prevalência de doenças crônicas e perturbações mentais em comparação com homens heterossexuais. Por sua vez, mulheres bissexuais relataram maior probabilidade de desenvolver perturbações mentais e fazer uso abusivo de substâncias em comparação com as mulheres heterossexuais. Russell & Fish (2016) destacam que a discriminação institucional em contextos educativos, religiosos e médicos, ou a internalização de sentimentos de inferioridade resultantes de homofobia, bifobia ou transfobia, pode gerar desafios psicológicos significativos. Outros estudos indicam que a exclusão, o isolamento e o *bullying* são fontes de *stress* social para jovens de minorias sexuais e de gênero (Hafeez et al.,

2017). Gruber & Fineran (2015) concluíram que o *bullying* em instituições de ensino está diretamente relacionado ao aumento de ansiedade e depressão entre jovens LGBTQ+. De forma semelhante, Francisco et al. (2020) associam sinais de ansiedade em pessoas LGBTQ+ à vergonha, ao evitamento social, à falta de apoio familiar e à discriminação intensa.

Quando estudantes LGBTQ+ enfrentam *bullying*, discriminação ou exclusão, isso não só gera ansiedade, mas também pode causar baixa autoestima, diminuição da motivação e dificuldades de concentração, afetando significativamente o seu rendimento acadêmico (Kosciw et al., 2016; Russell & Fish, 2016). A saúde mental e o bem-estar psicológico revelam-se, assim, fundamentais para o sucesso acadêmico. Estudantes que se sentem bem consigo próprios, apoiados e seguros no ambiente educativo tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação e otimismo, os quais estão diretamente ligados à sua persistência e rendimento acadêmico. O bem-estar subjetivo, que envolve sentimentos de satisfação com a vida, autoestima e sentido de pertença, está positivamente associado à capacidade dos estudantes de enfrentar desafios e alcançar os seus objetivos acadêmicos (Russell & Fish, 2016).

O otimismo é geralmente definido como a tendência a esperar que acontecimentos positivos ocorram no futuro (Scheier & Carver, 1985). Segundo a Psicologia Positiva, o otimismo é considerado um fator protetor que contribui para uma maior resiliência ao *stress*, melhor adaptação a desafios acadêmicos e maior persistência e motivação em contextos adversos. Estudos indicam que estudantes com níveis mais elevados de otimismo tendem a apresentar melhor rendimento acadêmico, maior bem-estar subjetivo (Chemers et al., 2001), estabelecem novas relações interpessoais e exploram o contexto acadêmico com uma visão positiva, o que resulta em níveis mais elevados de bem-estar, de envolvimento e de rendimento acadêmico (Brissette et al., 2002).

Neste contexto, a motivação assume um papel central. De acordo com Deci & Ryan (1985), a motivação pode ser definida como um conjunto de razões internas e externas que orientam e sustentam o comportamento do estudante nas suas atividades académicas. A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – SDT), proposta por estes autores, distingue três tipos principais de motivação: a motivação intrínseca, que ocorre quando o estudante se envolve nas tarefas pelo interesse ou prazer que lhes proporcionam; a motivação extrínseca, que se verifica quando a ação é realizada em função de recompensas externas ou de modo a evitar punições; e a desmotivação, caracterizada pela ausência de intenção ou sentido de ação (Ryan & Deci, 2000). Esta teoria destaca ainda a relevância de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, competência e relação, cuja satisfação promove uma motivação mais autodeterminada, estando associada a maior bem-estar, persistência e rendimento académico (Ryan & Deci, 2017).

Em suma, as evidências sugerem que a interação entre o bem-estar, otimismo e motivação são determinantes para um bom rendimento académico. Quando estes fatores são comprometidos, o impacto pode ser negativo não só para a saúde mental, mas também no sucesso académico. Desta forma, torna-se essencial que o ensino superior promova ambientes inclusivos, seguros e equitativos, que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual (Ryan & Deci, 2017).

### **Abordagem Teórica: O Modelo de Stress Minoritário**

O *Modelo de Stress Minoritário* – MSM, desenvolvido pelo epidemiologista norte-americano Ilan Meyer, propõe que populações minoritárias experienciam condições específicas de vulnerabilidade, que as expõem a níveis acrescidos de *stress* em comparação com a

população majoritária. Este modelo foi particularmente desenvolvido no contexto de pessoas LGB (Fig.1).

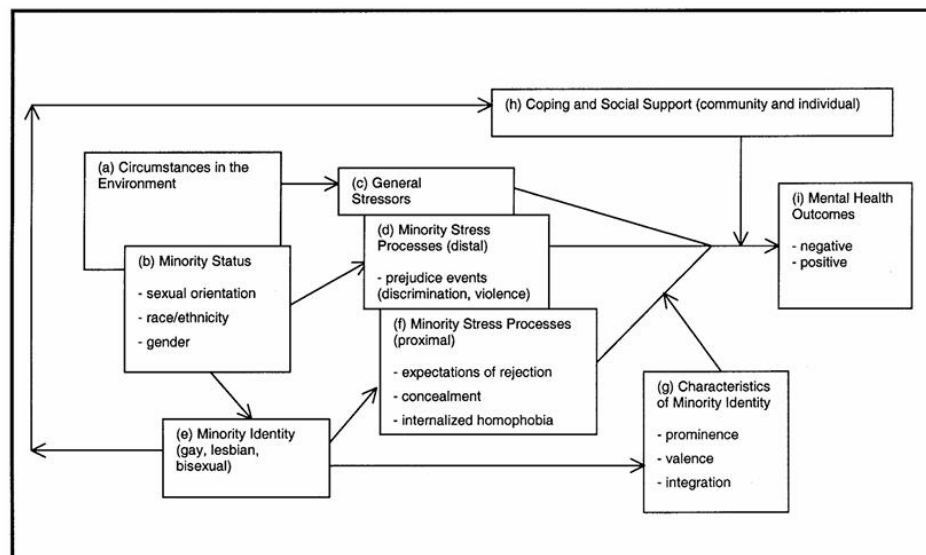
As minorias podem ser entendidas como um grupo que, face a um grupo dominante ou privilegiado, sofrem um conjunto de prejuízos derivados do estigma social que lhes é atribuído (Paveltchuk & Borsa, 2020). O estigma pode assumir a forma de uma marca social negativa e limitadora, atribuída a pessoas com determinadas características, incluindo a orientação sexual ou identidade de género. O estigma sexual, especificamente, diz respeito à rejeição social de identidades, comportamentos, comunidades ou relacionamento não heteronormativos, e exige muitas vezes um esforço de adaptação do indivíduo ao seu meio social, o que pode acarretar sofrimento significativo e prejuízos para a saúde mental e física (Gonçalves et al., 2020; Herek, 2009).

Neste contexto, o MSM, oferece uma estrutura teórica para compreender as disparidades de saúde mental entre pessoas LGBT+ e os processos subjacentes e essas desigualdades. Meyer (1995, 2003) descreve o impacto do estigma, rejeição e assédio como fatores de stress que comprometem o bem-estar emocional de indivíduos em situação minoritária. Segundo o modelo, para além das condições ambientais gerais (a), que originam stressores comuns a todos os indivíduos (c), as pessoas LGBT+ enfrentam ainda stressores minoritários, divididos em distais e proximais.

Os stressores distais (d) referem-se a fontes externas de discriminação direcionadas ao grupo minoritário. Estes incluem rejeição familiar e social, agressões verbais e físicas, abuso sexual, discriminação no trabalho, *bullying* escolar e legislação restritiva à expressão sexual e de género. Trata-se de uma visão objetiva do stress, focada nas suas causas ambientais e sociais, sendo estas independentes das características pessoais ou estratégias de *coping* dos indivíduos.

Estes stressores não afetam apenas diretamente o sujeito enquanto indivíduo isolado, mas sim o grupo a que pertence, com consequências sobre a sua vivência pessoal (Gonçalves et al., 2020; Meyer, 1995, 2003). Por outro lado, os stressores proximais (f) são internos e subjetivos, afetando diretamente o indivíduo estigmatizado. São mediados pela identidade minoritária pessoal (e), como por exemplo ser gay, lésbica ou bissexual, e incluem o preconceito internalizado (autoimagem negativa, da própria sexualidade), a necessidade de ocultar a identidade sexual (como mecanismo de autoproteção), e a hipersensibilidade à rejeição (medo ou antecipação de discriminação ou exclusão). Estes fatores variam de acordo com o significado social e pessoal atribuído à identidade, podendo influenciar fortemente o impacto emocional do stress vivido (Meyer, 1995, 2003).

**Figura 1.** MSM – Processo de Stress Minoritário na população Lésbica, Gay e Bissexual



Retirado de: Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, p. 679. Copyright© 2003, National Institute of Health.

Importa referir que o MSM reconhece também o potencial transformador da identidade minoritária neste processo. Dependendo das suas características (g), como a centralidade, valência e integração com outras identidades do sujeito, a identidade pode agravar ou atenuar os efeitos do stress. Por exemplo, um indivíduo mais vulnerável pode sentir que a sua identidade está a ser atacada perante um episódio de discriminação, no entanto, se essa identidade estiver associada a oportunidades de apoio social ou pertença comunitária, pode ser fonte de força, resiliência e proteção face ao stress minoritário (h) (Meyer, 2003, 2015).

Assim, os resultados em saúde mental e física (i) decorrem da interação entre os fatores de stress e os fatores de proteção. Estes últimos podem incluir recursos sociais e comunitários, (como redes de apoio) e características pessoais (como estratégias de *coping* e traços de personalidade) (Meyer, 1995, 2003).

## **II - Metodologia**

### **Breve Descrição Método e do Delineamento**

O presente estudo adota uma abordagem empírica sobre a diversidade na orientação sexual no ensino superior, inserido num paradigma pós-positivista e de natureza quantitativa. Trata-se de um estudo não-experimental e descritivo-correlacional de carácter transversal (Coutinho, 2014).

## **Objetivos e Hipóteses de Investigação**

O presente estudo tem como objetivo compreender se o bem-estar se associa positivamente ao rendimento académico, à saúde mental, ao otimismo e à motivação de estudantes universitários, tendo em conta a sua orientação sexual. Para tal, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Existem níveis diferenciados de bem-estar, rendimento académico, saúde mental, otimismo e motivação nos estudantes universitários segundo a orientação sexual,

H2: Os níveis de rendimento académico, saúde mental, otimismo e motivação se associam com diferentes níveis de bem-estar nos estudantes universitários segundo a orientação sexual.

## **Participantes**

Este estudo contou com a participação de 285 estudantes do ensino superior, identificados como heterossexuais ou LGBT+, com idade igual ou superior a 18 anos. Os participantes frequentavam instituições públicas e privadas, localizadas em diversas regiões de Portugal Continental e Ilhas. O critério de inclusão definido foi ter, no mínimo, 18 anos de idade.

## **Instrumentos**

Este estudo recorreu a seis instrumentos de avaliação, que são descritos de seguida: o questionário sociodemográfico, a Escala de Bem-Estar Experiencial, a Escala de Otimismo, a

Escala de Depressão, Ansiedade e Stress (indicador de saúde mental), a medida de motivação e a questão relativa ao rendimento académico.

### **Questionário Sociodemográfico**

A primeira parte do questionário foi dedicado a questões de carácter sociodemográfico, construídas especificamente para este estudo, com o objetivo de recolher o maior número de informações pessoais sobre a amostra. Para tal, foram incluídas perguntas de escolha fechadas (e.g., idade, género, estado civil, ciclo de estudos atual, área geográfica de estudos), bem como perguntas de resposta aberta (e.g., qual o ano e curso que frequenta).

### **Bem-Estar Experiencial**

Foi utilizada a Escala de Bem-Estar Experiencial, construída por Pocinho e Garcês (2019). Esta escala tem como objetivo avaliar as variáveis associadas ao bem-estar a partir da perspectiva da Psicologia Positiva, particularmente do modelo *HOPE – Experiência Psicológica Humana Ótica*. A escala dispõe de 10 itens, cada um dos quais avalia as seguintes subvariáveis: Criatividade, Otimismo, Espiritualidade, Resiliência, Significado, Emoções Positivas, Relações, Envolvimento e Realização. Os itens estão apresentados numa escala de *Likert* de 7 pontos, que varia entre 1 - (“Discordo totalmente”) e 7 - (“Concordo totalmente”). Exemplos de itens incluem: “Consegui ver o lado positivo das situações menos agradáveis que ocorreram” (item 4) e “Experienciei uma ligação/relação com algo superior a mim própria/próprio” item (9). A pontuação total resulta da soma de todos os itens, podendo variar entre um mínimo de 10 e um máximo de 70 pontos. No presente estudo, a escala apresentou um coeficiente de consistência interna ( $\alpha$  de *Cronbach*) de .709 o que indica uma fiabilidade aceitável.

## **Otimismo**

Foi utilizada a Escala de Otimismo desenvolvida originalmente por Scheier e Carver (1985) e adaptado para a população portuguesa por Barros de Oliveira (1998). Esta escala é composta por 4 itens, cujas respostas são avaliadas através de uma escala de *Likert* com 5 pontos, variando entre 1 - (“totalmente em desacordo”) e 5 - (“totalmente de acordo”). São exemplos de itens: “Encaro o futuro com otimismo” (item 1) e “Em geral considero-me uma pessoa otimista” (item 4). A interpretação dos dados é realizada mediante a soma dos valores atribuídos a cada item, podendo variar entre um mínimo de 4 e um máximo de 20 pontos. No que respeita à fiabilidade, a escala apresenta um coeficiente  $\alpha$  de *Cronbach* de .893, indicando uma consistência interna adequada.

## **Ansiedade, Depressão e Stress (Saúde Mental)**

Recorremos à Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (DASS-21), desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004), como indicador de saúde mental. Este instrumento avalia sintomas associados à ansiedade, depressão e stress, sendo composto por 21 itens organizados em três subescalas com 7 itens cada. A subescala Ansiedade: Excitação do Sistema Autónomo; Efeitos Músculos Esqueléticos; Ansiedade Situacional; Experiências subjetivas de Ansiedade. Na subescala Depressão: Disforia; Desanimo; Desvalorização da vida; Auto depreciação: Falta de interesse ou Envolvimento; Anedonia e Inércia. Na subcategoria Stress: Dificuldade em Relaxar; Excitação Nervosa; Facilmente Agitado/Chateado; Irritação/Reação Exagerada e Impaciência. Esta escala utiliza um formato de resposta *likert* de 4 pontos, que avalia a frequência e intensidade dos sintomas nos último sete dias, onde 0 - (“não se aplica nada a mim”) e 3 - (“aplicou-se a mim a maior parte das vezes”). Exemplos de itens incluem: “Senti

que por vezes estava sensível” (item 18) e “Senti que a vida não tinha sentido” (item 21). Para a interpretação dos resultados, os valores de cada subescala devem ser somados e multiplicados por dois, resultando numa pontuação que permite classificar os níveis de gravidade dos sintomas (normal, leve, moderado, grave e extremamente grave). A escala apresenta uma elevada consistência interna, com um  $\alpha$  de *Cronbach* de .974.

### **Motivação**

Para medir a motivação foi usado o seguinte item único “No seu dia-a-dia o quão motivado se sente para ir à universidade?”, já usado em investigação prévias no contexto do ensino superior (Pocinho, 2009). Este teve como objetivo obter uma perceção da motivação dos estudantes universitários quanto ao Ensino Superior. Este é um item com uma escala de resposta *Likert* de 5 pontos variando entre 0 - (“Nada motivado”) e 5 - (“Muito motivado”).

### **Rendimento Académico**

Para medir o rendimento académico dos alunos, foi utilizada a seguinte pergunta aberta: “Média total das unidades curriculares realizadas até à data.”. Esta questão teve como objetivo avaliar a média global das unidades curriculares concluídas até ao final 1º Semestre do ano letivo de 2024/2025. Optou-se por uma pergunta de autorrelato, em formato aberto, por se tratar de um dado pessoal sensível e para garantir a perceção subjetiva dos participantes, respeitando a sua privacidade e promovendo uma maior adesão à resposta.

### **Procedimentos**

Para a realização deste estudo, foi efetuado um pedido formal via *e-mail* (*Outlook*), ao *Encarregado de Proteção de Dados e ao Secretariado da Comissão de Ética da Universidade*

da Madeira. Após a autorização destas duas entidades, procedeu-se à construção do questionário sociodemográfico, utilizando a plataforma *Microsoft Forms*. Este questionário foi testado repetidamente pelos investigadores, de modo a garantir a sua qualidade e funcionalidade. Ainda nesta fase, realizou-se uma pesquisa exaustiva de contactos institucionais (*e-mails* de Reitores, Diretores e Gabinetes de Comunicação) de todas as universidades localizadas em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas.

Após este procedimento, o estudo foi divulgado através de plataformas eletrónicas, nomeadamente por *e-mail* institucional (*Outlook*) dirigido às universidades, e promovido nas redes sociais *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *X* e *LinkedIn*. O período de recolha de dados decorreu entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025. A participação foi voluntária e precedia de uma explicação breve sobre os objetivos do estudo. Foi também apresentado um termo de consentimento informado na primeira página do questionário, assegurando a confidencialidade e o anonimato da participação.

Após a recolha, procedeu-se à análise dos dados, através do *software IBM SPSS Statistical Program for Social Sciences v.30*. Foram realizadas análises descritivas mediadas de tendência central e de dispersão nas variáveis, bem como testes *t* para amostras independentes. Efetuaram-se também testes de correlação de *Pearson* (*r*), testes de comparação de médias e regressões lineares múltiplas. Todos os pressupostos estatísticos necessários para estas análises foram previamente testados, não tendo verificado qualquer violação. Especificamente, não se verificou violação do pressuposto da normalidade nem da homogeneidade, analisados através dos valores absolutos de assimetria e de curtose, bem como através do teste de *Levene*. Verificou-se igualmente a ausência de multicolinearidade, com valores de tolerância  $< 0.1$  e valores de *VIF*  $< 5$  para todas as variáveis independentes. As variáveis em estudo foram analisadas com o teste *T-Student*, após validação dos pressupostos

de homocedasticidade com o teste de *Levene* onde foi possível validar o pressuposto da normalidade, no entanto, os valores de assimetria e achatamento para tratamento *Standard* e para o tratamento *Teste* não revelaram problemas de assimetria graves que justificassem a utilização de medidas corretivas para a violação do pressuposto de normalidade. Consideram-se estatisticamente significativos os resultados com valores de  $\rho \leq 0.05$ .

### **III – Resultados**

#### **Análise Descritiva da amostra**

A análise descritiva revela que 129 estudantes se identificaram como heterossexuais e 156 como LGBT+. As idades dos participantes heterossexuais variaram entre os 18 e os 57 anos, enquanto entre os LGBT+ oscilaram entre os 18 e os 69 anos. Em ambos os grupos, a maioria dos participantes era do género feminino. A maioria residia em Portugal Continental e frequentava o ciclo de estudos da Licenciatura. No que diz respeito à área geográfica de estudos, verificou-se uma maior concentração de participantes da região Centro em ambos os grupos. Por fim, quanto às áreas científicas, os estudantes heterossexuais estavam sobretudo matriculados em cursos das áreas da saúde e ciências da vida, enquanto os estudantes LGBT+ predominavam nas áreas das ciências sociais, educação e artes (ver Tabela 1).

**Tabela 1***Características da amostra por orientação sexual*

	<b>Heterossexuais</b>	<b>LGBT+</b>
<b>Características</b>	<i>N</i> =129	<i>N</i> =156
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
<b>Idade</b>		
<i>M</i> ( <i>SD</i> )	27,84 (10,33)	24,51 (6,83)
<b>Género</b>		
Feminino	79 (61,2)	96 (61,5)
Masculino	48 (37,2)	50 (32,1)
Outro	2 (1,6)	10 (6,4)
<b>Área de Residência</b>		
Portugal Continental	96 (74,4)	177 (75,0)
Ilhas	33 (25,6)	39 (25,0)
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro	86 (42,6)	116 (57,4)
Casado/Unido por União de facto	35 (72,9)	13 (27,1)
Viúvo/Divorciado/Outro	6 (18,2)	27 (81,8)
<b>Área Geográfica de Estudos</b>		
Centro	33 (26,4)	54 (34,8)
Região de Lisboa	28 (22,4)	30 (19,4)
Ilhas	27 (21,6)	32 (20,6)
Norte	18 (14,4)	15 (9,7)
Sul	16 (12,8)	19 (12,3)
Interior/Alentejo	3 (2,4)	5 (3,2)

<b>Ciclo de Estudo</b>		
<b>Atual</b>		
Licenciatura	77 (59,7)	96 (61,5)
Mestrado	42 (32,6)	53 (34,0)
Doutoramento	10 (7,8)	7 (4,5)
<b>Ano que frequenta</b>		
1º ano da Licenciatura	29 (24,8)	22 (16,2)
2º ano da Licenciatura	36 (30,8)	43 (31,6)
3º ano da Licenciatura	17 (15,5)	33 (24,3)
1º ano de Mestrado	15 (12,8)	15 (11,0)
2º ano de Mestrado	10 (8,5)	20 (14,7)
1º/2º/3º ano de Doutoramento	10 (8,5)	3 (2,2)
<b>Curso que frequenta</b>		
Saúde/Ciências da vida/ Ciências do desporto	33 (30,8)	34 (33,0)
Ciências da Educação/ Ciências Sociais e do Comportamento/ Artes	24 (22,4)	40 (38,8)
Ciências empresariais/ Direito	27 (25,2)	18 (17,5)
Engenharia e Técnicas afins/ Matemática/ Informática	20 (18,7)	3 (2,9)
Serviços Sociais	3 (2,8)	8 (7,8)

## Estadística Correlacional

Para fornecer um panorama geral das relações entre as variáveis em estudo, calcularam-se as correlações de *Pearson* ( $r$ ) entre bem-estar, rendimento académico, saúde mental, otimismo e motivação, separadas por orientação sexual (ver Tabela 2).

**Tabela 2**

*Correlação de Pearson entre todas as variáveis por orientação sexual*

	1	2	3	4	5
<b>1. Bem-estar</b>	-	.148	.579**	.471**	.354**
<b>2. Rendimento Académico</b>	.376**	-	-.149	-.215*	-.137
<b>3. Saúde Mental</b>	.750**	.346**	-	.366**	.282**
<b>4. Otimismo</b>	.744**	.308**	.695**	-	.481**
<b>5. Motivação</b>	.609**	.382**	.517**	.507**	-

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ . Observação: Correlações abaixo da diagonal refere-se à população LGBT+ e correlações acima da diagonal referem-se à população heterossexuais.

A análise das correlações revela que, em ambos os grupos, o bem-estar apresenta associações positivas com a maioria das variáveis analisadas, destacando-se uma relação particularmente forte com a saúde mental e o otimismo. No grupo heterossexual, observou-se ainda uma correlação negativa significativa entre rendimento académico e otimismo ( $p < 0,05$ ). De modo geral, as variáveis relacionadas ao desempenho académico, motivação e aspetos

psicológicos apresentam inter-relações consistentes, oferecendo um retrato inicial das dinâmicas entre bem-estar, saúde mental, motivação e rendimento académico na amostra estudada.

### Níveis de Bem-estar, Rendimento Académico, Saúde Mental, Otimismo e Motivação segundo a orientação sexual

Após a apresentação das correlações entre as variáveis de interesse, procedeu-se à análise das diferenças entre os grupos de estudantes heterossexuais e LGBT+ quanto aos níveis de bem-estar, rendimento académico, saúde mental, otimismo e motivação. Para tal, foram realizados testes *T-Student* para amostras independentes, tendo sido verificados os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 3**

*Dados descritivos e testes de hipóteses das variáveis em estudo por orientação sexual*

	<i>Heterossexuais</i> ( <i>N</i> = 128)			<i>LGBT+</i> ( <i>N</i> = 156)			<i>Estatística de</i> <i>Teste; pvalue</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<b>Bem-estar</b>	127	46.19	9.05	154	43.92	12.77	<i>t</i> = 1.682 <i>p</i> = .094
<b>Rendimento Académico</b>	102	13.91	4.43	145	14.90	2.80	<i>t</i> = -2.052 <i>p</i> = .041

<b>Saúde</b>	122	44.25	16.93	143	38.71	17.45	$t = -2.608$
<b>Mental</b>							$p = .010$
<b>Otimismo</b>	128	16.17	3.12	155	14.61	3.59	$t = 3.874$
							$p = <.001$
<b>Motivação</b>	128	3.57	1.13	156	3.33	1.23	$t = 1.714$
							$p = .088$

Nota:  $n$  = número de observações  $M$  = média;  $SD$  = desvio padrão;  $t$  = estatística de teste do *T-Student* para amostras independentes

Os resultados indicam que os estudantes heterossexuais apresentaram níveis mais elevados de saúde mental e de otimismo, mas um rendimento académico inferior em comparação com os estudantes LGBT+ (ver Tabela 2). Verificam-se ainda diferenças marginalmente significativas ( $p < 0.10$ ) entre os grupos no que respeita aos níveis de bem-estar e motivação, com os estudantes heterossexuais a registarem valores ligeiramente superiores.

### **Regressão Linear**

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a relação do bem-estar na vida dos estudantes universitários heterossexuais e LGBT+, foram realizados dois modelos de regressão linear múltipla, um para cada grupo em análise.

**Tabela 4***Regressão Linear para o bem-estar por orientação sexual*

	Heterossexuais (N=129)				LGBT+ (N=156)				
	(N=285)	B (95% CI)	E	$\beta$	t	B (95% CI)	E	$\beta$	t
<b>Rendimento Académico</b>		.571 (.249 - .893)	.162	.278	3.520** *	.235 (-.245 - .715)	.243	.052	.970
<b>Saúde Mental</b>		.258 (.169 - .347)	.045	.480	5.786** *	.263 (.158 - .368)	.053	.352	4.962 ***
<b>Otimismo</b>		.765 (.239 - 1.291)	.265	.267	2.888**	1.377 (.838 - 1.916)	.272	.365	5.053 ***
<b>Motivação</b>		1.005 (-.406 - 2.416)	.710	.128	1.415*	2.332 (1.084 - 3.580)	.631	.226	3.697 ***

Nota: \* $p < 0.10$ ; \*\* $p < 0.05$ ; \*\*\* $p < 0.01$

Os resultados da Tabela 4 permitem concluir que o modelo de regressão relativo à população de estudantes universitários heterossexuais foi estatisticamente significativo,  $F(3,115) = 19.891$ ;  $p < .001$ , tendo uma variância explicada de 44,8% ( $R^2$ ). O modelo indica que a maiores níveis de saúde mental, de rendimento académico de otimismo e de motivação foram preditores significativos de bem-estar. Quanto aos estudantes LGBT+ o modelo de regressão foi também estatisticamente significativo  $F(3,127) = 75.875$ ;  $p < .001$ , tendo uma variância explicada de 69,6% ( $R^2$ ). O modelo indica que maiores níveis de saúde mental, otimismo e motivação foram preditores significativos de bem-estar. Embora os níveis de rendimento académico não se mostrassem um preditor significativo de bem-estar ( $p = 0.334$ ).

Verificou-se também que a variável com maior peso preditivo nos estudantes heterossexuais foi a saúde mental, enquanto nos estudantes LGBT+ para além da saúde mental destacou-se o otimismo (Ver tabela 4).

#### **IV – Discussão e Conclusão**

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma o rendimento académico, a saúde mental, o otimismo e a motivação influenciam o bem-estar de estudantes do ensino superior, considerando a sua orientação sexual. Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes heterossexuais e LGBT+ em várias destas variáveis.

Relativamente à saúde mental e ao otimismo, os estudantes heterossexuais apresentaram níveis mais elevados em comparação com os estudantes LGBT+. A literatura indica que estudantes LGBT+ enfrentam maiores desafios no domínio da saúde psicológica, nomeadamente níveis acrescidos de ansiedade, depressão, stress e ideação suicida (Gruber & Fineran, 2015; Hafeez et al., 2017; Chan et al., 2022). Estas dificuldades estão frequentemente associadas a contextos educativos que não promovem um ambiente seguro ou acolhedor, onde a discriminação, o preconceito e a invisibilidade da identidade são experiências comuns (Pizmony-Levy et al., 2019). A necessidade de ocultar a orientação sexual, o receio de rejeição por parte de colegas e docentes, bem como a ausência de representações positivas nos conteúdos curriculares, podem intensificar sentimentos de isolamento, vergonha e inadequação, comprometendo a saúde mental destes estudantes (Russell & Fish, 2016; Almeida et al., 2009). O Modelo de Stress Minoritário oferece um enquadramento teórico robusto para compreender como a pertença a um grupo estigmatizado acarreta uma sobrecarga

emocional, sujeitando estes estudantes a stressores gerais e específicos, crónicos e relacionados com a identidade sexual ou de género (Meyer, 2015).

Relativamente ao rendimento académico, os resultados obtidos divergem da literatura que associa a discriminação académica a um pior desempenho entre estudantes LGBT+ (Kosciw et al., 2016), dado que estes reportaram níveis superiores em comparação com os seus pares heterossexuais. Uma explicação plausível reside na teoria da compensação, que sugere que indivíduos pertencentes a grupos minoritários podem empenhar-se de forma mais intensa no desempenho académico como estratégia de validação pessoal e social (Swim & Charles, 1998). Este comportamento configura uma estratégia adaptativa frente ao stress minoritário, funcionando como forma de afirmação pessoal e resistência às expectativas sociais negativas (Meyer, 2003). Riggle e Rostosky (2012) defendem que muitos estudantes LGBT+ transformam adversidades em motivação, desenvolvendo resiliência académica, isto é, a capacidade de manter o compromisso com os estudos e alcançar o sucesso académico mesmo em contextos hostis. É ainda possível que estes estudantes beneficiem de programas institucionais de apoio ao sucesso académico e ao bem-estar, como os recentemente implementados em várias instituições, incluindo o serviço de Psicologia e o programa Well-being UMa, o que pode contribuir positivamente para o seu desempenho (Alves & Pereira, 2025). Por se sentirem mais vulneráveis, estes estudantes poderão recorrer com maior frequência a estes serviços do que os estudantes heterossexuais (Gato et al., 2020).

No que concerne ao bem-estar e à motivação, os estudantes heterossexuais apresentaram níveis ligeiramente superiores. Embora esta diferença seja subtil, poderá refletir a influência de fatores contextuais e relacionais que promovem maior apoio académico e pessoal. O sentimento de pertença, a perceção de segurança e o reconhecimento institucional são fatores que, segundo a literatura, afetam diretamente o bem-estar subjetivo e os níveis de

motivação (Ryan & Deci, 2011). Por outro lado, estudantes LGBTQ+ continuam a reportar ambientes institucionais menos inclusivos, frequentemente marcados por microagressões, invisibilidade curricular e social (Pizmony-Levy et al., 2019; Cardoso et al., 2020). Segundo a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), a motivação intrínseca depende da satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relação. A dificuldade em satisfazer estas necessidades em contextos académicos menos acolhedores poderá contribuir para a diminuição da motivação entre estudantes LGBTQ+, prejudicando a perceção de controlo e a autoeficácia académica (Garvey et al., 2017; Hafeez et al., 2017).

Foi ainda constatado que, tanto entre estudantes heterossexuais como entre estudantes LGBTQ+, níveis mais elevados de motivação, saúde mental e otimismo estiveram associados a maiores níveis de bem-estar, conforme evidenciado pelos resultados das análises de regressão. Estes resultados reforçam a importância destas três variáveis como pilares do funcionamento psicológico positivo no contexto académico, em consonância com os princípios da Psicologia Positiva (Seligman, 2011) e da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). O impacto conjunto destas variáveis pode ser interpretado como reflexo de um equilíbrio interno entre o estado emocional, a perspetiva de futuro e a capacidade de ação orientada para metas significativas. A literatura tem demonstrado consistentemente que estudantes com níveis mais elevados de bem-estar tendem a apresentar maior envolvimento académico, persistência e satisfação com a vida universitária (Morais et al., 2020; Howell, 2009), o que reforça a relevância destes indicadores enquanto fatores protetores no percurso académico.

Ao analisar os preditores do bem-estar segundo a orientação sexual, observou-se que, para os estudantes heterossexuais, a saúde mental foi o fator mais determinante, refletindo um funcionamento emocional mais estável e ajustado. Em contrapartida, entre os estudantes LGBTQ+, além da saúde mental, o otimismo destacou-se como recurso psicológico central e

adaptativo, funcionando como estratégia de enfrentamento face ao stress minoritário (Meyer, 2003; Riggle et al., 2014). O otimismo, definido como a capacidade de antecipar resultados positivos no futuro (Scheier & Carver, 1985), pode constituir um fator protetor crucial para lidar com contextos adversos e reforçar o bem-estar. Esta distinção sugere que, embora os fatores emocionais sejam relevantes para todos os estudantes, os recursos psicológicos mobilizados para lidar com os desafios académicos e pessoais diferem consoante o grupo. Nos estudantes heterossexuais, a saúde mental funciona como alicerce de estabilidade emocional que sustenta o bem-estar. Já nos estudantes LGBT+, o otimismo assume um papel adaptativo fundamental, atuando como força de resiliência psicológica, preservando a esperança e a motivação mesmo em contextos de adversidade (Scheier & Carver, 1985; Fredrickson, 2001). Assim, o otimismo aliado à saúde mental constitui uma ferramenta psicológica essencial na construção do bem-estar destes estudantes.

Relativamente à motivação, os estudantes LGBT+ apresentaram níveis ligeiramente inferiores, o que pode estar associado a contextos académicos menos inclusivos, caracterizados por microagressões, invisibilidade curricular e fraca representatividade institucional (Pizmony-Levy et al., 2019; Cardoso et al., 2020). A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) explica este fenómeno ao evidenciar que a motivação intrínseca depende da satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relação. A dificuldade em satisfazer estas necessidades em ambientes menos acolhedores pode contribuir para a diminuição da motivação, prejudicando a perceção de controlo e a autoeficácia académica.

Em síntese, este estudo evidencia que existem diferenças significativas entre estudantes heterossexuais e LGBT+ relativamente à saúde mental, bem-estar, otimismo, motivação académica e rendimento académico, observadas tanto nos testes *T-Student* quanto nas análises de regressão. De modo geral, os estudantes LGBT+ apresentaram níveis inferiores de saúde

mental, otimismo e motivação, mas reportaram níveis superiores de rendimento académico em comparação com os seus pares heterossexuais. Estes resultados contribuem para uma compreensão aprofundada das dinâmicas psicossociais que influenciam o bem-estar no ensino superior, salientando a necessidade de políticas educativas inclusivas e intervenções psicológicas que promovam ambientes mais equitativos e sustentáveis para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual.

### **Limitações do estudo e sugestões de estudos**

Após o confronto entre os resultados obtidos e a literatura existente, importa referir algumas limitações desta investigação. Uma primeira limitação diz respeito ao delineamento transversal do estudo, que embora tenha permitido observar correlações entre as variáveis analisadas, não possibilita estabelecer relações de causalidade. O estudo transversal consiste na recolha de dados num único ponto no tempo, o que limita a capacidade de inferir direções causais (Wang & Cheng, 2020). De modo a clarificar estas relações, sugere-se estudos longitudinais, de modo a permitir o acompanhamento dos estudantes ao longo do tempo (Menard, 2002).

Outra limitação do estudo diz respeito à amostragem não probabilística, que pode comprometer a representatividade dos resultados. A participação dos estudantes foi voluntária e, provavelmente, influenciada pelo interesse dos indivíduos na temática da diversidade sexual e saúde mental, o que pode introduzir viés de autosseleção (Heckman, 1979). Os instrumentos de autorrelato, embora amplamente utilizados na investigação psicológica, estão sujeitos a enviesamento como a desejabilidade social, a interpretação subjetiva dos itens e a resposta conforme expectativas percebidas (Podsakoff et al., 2003) A utilização de metodologias mistas

em estudos futuros, como entrevistas qualitativas ou grupos focais, que podem proporcionar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das vivências dos estudantes LGBT+.

Por fim, este estudo foi realizado exclusivamente no contexto do ensino superior português, o que limita a generalização para outros contextos socioculturais. A inclusão de análises comparativas internacionais poderá revelar o impacto de fatores culturais e estruturais nas experiências de estudantes LGBT+ (Frohard-Dourlente et al., 2017), fornecendo dados relevantes sobre a influência e políticas institucionais e do clima social na saúde mental e no desempenho académico destes estudantes.

### **Implicações práticas**

Ao nível prático, e considerando que a saúde mental e o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior assumem um papel central no seu percurso académico e pessoal, os resultados obtidos neste estudo apontam para diversas áreas de intervenção promissoras. A evidência de que estudantes LGBT+ apresentam maior vulnerabilidade em domínios como a saúde mental e o bem-estar sugere a importância de implementação de intervenções de base individual que atuem ao nível da prevenção e da promoção da saúde. Estratégias como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) centrada na reformulação de pensamentos automáticos negativos, frequentemente associados a experiências de exclusão, podem ser eficazes na redução da ansiedade e da depressão nesta população (Pachankis, 2014). Para além disso, intervenções baseadas na Psicologia Positiva, como o treino do otimismo e da gratidão, têm demonstrado efeitos significativos na melhoria do bem-estar subjetivo de jovens adultos (Seligman et al., 2009; Carr et al., 2021).

Ao nível organizacional, destaca-se a necessidade urgente de promover ambientes educativos inclusivos, seguros e afirmativos, especialmente para estudantes de orientações sexuais não heteronormativas. Instituições que desenvolvem políticas explícitas contra a discriminação, oferecem formação a docentes e técnicos, e disponibilizam serviços sensíveis à diversidade sexual, contribuem para climas institucionais mais acolhedores e protetores (Garvey et al., 2017; Woodford et al., 2018). A criação de gabinetes de apoio à diversidade de inclusão ou de linhas de apoio psicológico para a população LGBTQ+ pode funcionar como um amortecedor importante face ao stress e à solidão experienciados por muitos estudantes. Além disso, os dados reforçam a importância do suporte social e da conexão entre pares, sendo pertinente o desenvolvimento de projetos que incentivem iniciativas adaptadas ao contexto académico, como programas de mentoria entre pares LGBTQ+ e grupos de pertença, que podem promover o sentimento de pertença, reduzir o isolamento e fomentar a motivação académica (Craig et al., 2021).

Por fim, as ações de sensibilização e formação contínua dirigida a docentes, técnicos superiores e líderes institucionais são essenciais para promover uma abordagem integrada à diversidade e garantir que a inclusão não se limita a declarações formais, mas se concretiza em práticas pedagógicas, administrativas e relacionais efetivamente respeitadoras das identidades sexuais e de género (Taylor, et al., 2016).

## Referências Bibliográficas

- Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais. (2020). *A long way to go for LGBTI equality* (EU-LGBTI II). Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2811/7746>
- Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: the influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 1001–1014. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9397-9>
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological well-being in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51(5), 434–451. <https://doi.org/10.1002/pits.21762>
- Antunes, C. (2017). Otimismo: O que é, para que serve, como se educa? In I. Rodrigues & J. Azevedo (Eds.), *Livro comemorativo dos 10 anos dos cursos de atualização de professores de 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 251–269). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Barros de Oliveira, J. H. (1998). *Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala)* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://hdl.handle.net/10216/91881>

- Barros de Oliveira, J. H. (2010). *Psicologia positiva – Uma nova psicologia*. LivPsic.
- Bradbury-Jones, C., Molloy, E., Clark, M., & Ward, N. (2020). Gender, sexual diversity and professional practice learning: Findings from a systematic search and review. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1618–1636. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564264>
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Camaliente, L. G., & Boccalandro, M. R. (2017). Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 37(93), 206–227.
- Cameron, P., & Ross, K. P. (1981). Social psychological aspects of the Judeo-Christian stance toward homosexuality. *Journal of Psychology and Theology*, 9(1), 40–57. <https://doi.org/10.1177/009164718100900107>
- Cardoso, M. H., Feldens, D. G., & Lucini, M. (2020). Juventude LGBTQI+ e a educação: do governo das crianças em Herbart às políticas inclusivas. *Revista Educação em Questão*, 58(55). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18932>
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O’Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>

- Cedeño Astudillo, L. F. (2019). La estigmatización: Una forma normalizada de la violencia intragénero. *Revista Universidad y Sociedad*, *11*(4), 77–85.
- Chan, A. S., Wu, D., Lo, I. P., Ho, J. M., & Yan, E. (2022). Diversity and inclusion: Impacts on psychological wellbeing among lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer communities. *Frontiers in Psychology*, *13*, 726343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726343>
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2020). *Estratégia Nacional para a Igualdade e não Discriminação (ENIND) 2018–2030*. Autor.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, *11*(3), 533–539. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300009>
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior: Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Orgs.), *Actas do 7.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213–216). Porto: Universidade do Porto.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. *Educação & Pesquisa*, *43*(4), 1239–1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Craig, S. L., Eaton, A. D., Leung, V., Iacono, G., Pang, N., Dillon, F., & Dobinson, C. (2021). Efficacy of affirmative cognitive behavioural group therapy for sexual and gender minority adolescents and young adults in community settings in Ontario, Canada. *BMC Psychology*, *9*(94). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00595-6>
- Cuenot, G. R., & Fugita, S. S. (1982). Perceived homosexuality: Measuring heterosexual attitudinal and nonverbal reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *8*(1), 100–106. <https://doi.org/10.1177/014616728281016>
- da Silva Júnior, V. B., da Silva, W. F., & Mota, S. F. (2025). Saúde mental da população LGBT+ e os impactos do preconceito: Uma revisão bibliográfica. *ARACÊ*, *7*(2), 6083–6097. <https://doi.org/10.56238/arev7n2-092>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Diaz, E. M., Kosciw, J. G., & Greytak, E. A. (2010). School connectedness for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: In-school victimization and institutional supports. *The Prevention Researcher*, *17*(3), 15–17.
- Fernandes, T. F. S. (2020). *Onde mora o arco-íris: Jovens LGBTI, clima escolar e o papel das comunidades* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/129404>

- Francisco, L. C. F. L., Barros, A. C., Pacheco, M. D., Nardi, A. E., & Alves, V. D. (2020). Ansiedade em minorias sexuais e de gênero: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 69(1), 48–56. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000255>
- Ferreira, A. F., & Anastácio, Z. C. (2022). Conscientização sobre discriminação e saúde mental de jovens e adultos LGBTQI+ e adultos não LGBTQI+. *Revista INFAD de Psicologia: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 435–442. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2401>
- Figueiredo, M., Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: Avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Ciências da Educação*, 14(1). <https://hdl.handle.net/10216/159202>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, D. B. A., Doull, M., & Saewyc, E. M. (2017). “I would have preferred more options”: accounting for non-binary youth in health research. *Nursing Inquiry*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/nin.12150>
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203–214. <http://hdl.handle.net/10400.12/1060>

- Garvey, J. C., Rankin, S. R., Beemyn, G., & Windmeyer, S. (2017). Improving the campus climate for LGBTQ students using the Campus Pride Index. *New Directions for Student Services*, 2017(159), 61–70. <https://doi.org/10.1002/ss.20225>
- Gato, J., Leal, D., Coimbra, S., & Tasker, F. (2020). Antecipar a parentalidade entre jovens adultos sem filhos lésbicas, gays, bissexuais e heterossexuais sem filhos em Portugal: preditores e perfis. *Fronteiras em Psicologia*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01058>
- Garvey, J. C., Taylor, J. L., & Rankin, S. R. (2017). An examination of campus climate for LGBTQ community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(4–5), 257–266. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1251359>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Alianza Editorial.
- Gonçalves, J. A. R., Costa, P. A., & Leal, I. (2020). Minority stress in older Portuguese gay and bisexual men and its impact on sexual and relationship satisfaction. *Sexuality Research and Social Policy*, 76(2), 209–218. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00385-1>
- Gonçalves, C. M. A. (2025). *Educação inclusiva em instituições de ensino superior: O caso das pessoas da comunidade LGBTQIA+* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/53024>
- Gruber, J., & Fineran, S. (2015). Sexual harassment, bullying, and school outcomes for high school girls and boys. *Violence Against Women*, 22(1), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1077801215599079>

- Hafeez, H., Zeshan, M., Tahir, M. A., Jahan, N., & Naveed, S. (2017). Health care disparities among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: A literature review. *Cureus*, 9(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.1184>
- Han, B. H., Duncan, D. T., Arcila-Mesa, M., & Palamar, J. J. (2020). Co-occurring mental illness, drug use, and medical multimorbidity among lesbian, gay, and bisexual middle-aged and older adults in the United States: A nationally representative study. *BMC Public Health*, 20, Article 1326. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09210-6>
- Hansen, G. L. (1982). Measuring prejudice against homosexuality (homosexism) among college students: A new scale. *The Journal of Social Psychology*, 117(2), 233–236. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00224545.1982.9713432>
- Hayes, B. C. (1995). Religious identification and morals attitudes: The British case. *The British Journal of Sociology*, 46(3), 457–474. <https://doi.org/10.2307/591851>
- Heckman, J. J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), 153–161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Herek, G. M. (1984). Attitudes toward lesbians and gay men: A factor-analytic study. *Journal of Homosexuality*, 10(1–2), 39–51. [https://doi.org/10.1300/J082v10n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J082v10n01_03)
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbian and gay men: Correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25, 451–477. <https://doi.org/10.1080/00224498809551476>
- Herek, G. M. (2009). Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework. In D. A. Hope (Ed.), *Contemporary perspectives on lesbian, gay, and*

*bisexual identities* (pp. 65–111). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09556-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09556-1_4)

Howell, A. J. (2009). Florescimento: Correlatos relacionados ao desempenho do bem-estar dos alunos. *O Jornal de Psicologia Positiva*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>

Human Rights Watch. (2016, 8 de dezembro). “*Like Walking Through a Hailstorm*”: *Discrimination Against LGBT Youth in US Schools*. Human Rights Watch.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A. & Sisto, F. F. (Orgs.). (2005). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kerns, J. G., & Fine, M. A. (1994). The relation between gender and negative attitudes toward gay men and lesbians: Do gender role attitudes mediate this relation? *Sex Roles*, 31, 297–307. <https://doi.org/10.1007/BF01544590>

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation’s schools*. GLSEN. [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574808.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574808.pdf?utm_source=chatgpt.com)

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression

- and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343.  
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Machado, W. L. (2010). *Escala de bem-estar psicológico: adaptação para o português brasileiro e evidências de validade* [Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/29716>
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: Definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587–595.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>
- Maia, M. F. M., Tolentino, T. M., Lima, C. A. G., de Oliveira Souza, B. V., Lafeta, J. C., Silva, K. R. P., ... & Formiga, N. S. (2020). Psicologia positiva e o bem-estar: Estudo dos aspectos saudáveis do viver. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, 7(9), 2-30. <https://doi.org/10.35258/rn2017070900001>
- Menard, S. (2002). *Longitudinal research* (2nd ed.). Sage Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781412984867>
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38–56. <https://doi.org/10.2307/2137286>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>

- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>
- Minayo, M. C. S. (2013). Violência e educação: Impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, 15(31), 249–264. <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2338>
- Morais, C., Amorin, I., Viana, C. C., & Ferreira, S. (2020). Estilos de vida e bem-estar de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 7(Spe), 57-64. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0248>
- Moreira, J. D. (2023). *O Porto como destino LGBTQ+ friendly* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. RECIPP.
- Neves, S., Borges, J., Silva, E., Vieira, C. P., & Sousa, A. N. (2019). Bullying homofóbico: Crenças e práticas de estudantes do ensino superior em Portugal. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 33(2), 47-59. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v33i2.1460>
- Oakes, T. S., & Price, P. L. (Eds.). (2008). *The cultural geography reader*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931950>
- Oliveira, J. M. (2010). Orientação sexual e identidade de género na psicologia: Notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 19–44). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

- Organização Mundial da Saúde. (2022, 16 de junho). *Relatório mundial de saúde mental: Transformando a saúde mental para todos*. Organização Mundial da Saúde. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Pachankis, J. E. (2014). Uncovering clinical principles and techniques to address minority stress, mental health, and related health risks among gay and bisexual men. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(4), 313–330. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12078>
- Paveltchuk, F., & Borsa, J. C. (2020). A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 41–54.
- Pizmony-Levy, O., Freeman, C., Moleiro, C., Nunes, D., Gato, J., & Leal, D. (2019). *Estudo nacional sobre o ambiente escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017*. ILGA Portugal & GLSEN.
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: Validação de um programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, 10, 168–186. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..940>
- Pocinho, M., & Garcês, S. (2019). Developing the wellbeing experience scale. *Revista Científica AICA*, 11, 50–57. <https://doi.org/10.1590/0001-3765202020190232>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

rede ex aequo – associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes.

(2019). *Relatório do Projeto Educação LGBTI 2019*. <https://rea.pt/arquivo/relatorio-pe-2019.pdf>

Ribeiro, J. L., Honrado, A. A., & Leal, I. P. (2004). Contribuições para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229–239.

Riggle, E. D., & Rostosky, S. S. (2012). *A positive view of LGBTQ: Embracing identity and cultivating well-being*. Rowman & Littlefield.

Riggle, E. D. B., Mohr, J. J., Rostosky, S. S., Fingerhut, A. W., & Balsam, K. F. (2014). Uma Medida Multifatorial de Identidade Positiva para Lésbicas, Gays e Bissexuais (LGB-PIM). *Psicologia da Orientação Sexual e Diversidade de Gênero*, 1(4), 398–411. <https://doi.org/10.1037/sgd0000057>

Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12(1), 465–487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in*

*cross-cultural context* (pp. 45–64). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_3)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Sales Oliveira, C., & Augusto, A. (2017). El gender mainstreaming en la academia portuguesa. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (1), 17-27. <http://doi.org/10.4995/citecma.2017.7625>

Satici, S. A., Uysal, R., & Akin, A. (2013). Investigating the relationship between flourishing and self-compassion: A structural equation modeling approach. *Psychologica Belgica*, 53(4), 85–99. <http://dx.doi.org/10.5334/pb-53-4-85>

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>

Schleich, A. L., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11–20.

Seligman, M. E. P., (2008). *Felicidade autêntica: Os princípios da psicologia positiva*. Pergaminho.

Seligman, M. E. P., (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Swim, J. K., & Charles, S. (1998). *Prejudice: The target's perspective*. Elsevier.
- Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J., & Short, D. (2016). *The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canada's K-12 schools: Final report*. University of Winnipeg. <http://hdl.handle.net/10680/1264>
- Thomas Dotta, L., Lopes, A., & Leite, C. (2019). The movement of higher education access in Portugal from 1960 to 2017: An ecological analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 27(146), 1–30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>
- UNICEF. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Conferência de Jomtien, 1990*. UNICEF.
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1 Suppl), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Woodford, M. R., Kulick, A., Garvey, J. C., Sinco, B. R., & Hong, J. (2018). Contemporary heterosexism on campus and psychological distress among LGBTQ students: The mediating role of self-acceptance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(6), 663–675. <https://doi.org/10.1037/ort0000313>

### **Legislação Portuguesa**

Despacho n.º 7247/2019 de 16 de agosto, Diário da República n.º 156/2019, 2.ª série

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto, Diário da República n.º 155/2005, Série I-A

Lei n.º 59/2007 de 4 de setembro, Diário da República n.º 170/2007, Série I

Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro, Diário da República n.º 30/2009, Série I

Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, Diário da República n.º 151/2009, Série I

Lei n.º 9/2010 de 31 de maio, Diário da República n.º 105/2010, Série I

Lei n.º 7/2011 de 15 de março, Diário da República n.º 52/2011, Série I

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Diário da República n.º 172/2012, Série I

Lei n.º 2/2016 de 29 de fevereiro, Diário da República n.º 41/2016, Série I

Lei n.º 38/2018 de 7 de agosto, Diário da República n.º 151/2018, Série I

## Anexos

### Anexo I: Protocolo de Investigação

Estimado/a participante,

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho e coorientador Professor Doutor José Alberto Gonçalves. Este tem como objetivo estudar o papel do otimismo na saúde mental e rendimento académico dos estudantes universitários LGBTQ+ maiores de 18 anos.

Este questionário destina-se a alunos universitários maiores de 18 anos e que se identifiquem como LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans, +).

As questões colocadas serão de resposta rápida (aproximadamente 10 minutos), não existindo respostas certas ou erradas. A sua participação é voluntária, tendo a opção de não responder ou desistir a qualquer altura. A sua sinceridade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Garantimos o anonimato e confidencialidade das suas respostas. O questionário não dispõe informações que permitam a identificação dos participantes. Todos os dados recolhidos serão armazenados num local seguro no âmbito desta investigação. Os dados recolhidos serão submetidos a tratamento estatístico que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais.

Em caso de eventuais dúvidas, ou esclarecimentos adicionais acerca do estudo, poderá contactar a equipa de investigação através do email [2087414.student.uma.pt](mailto:2087414.student.uma.pt), [mpocinho@staff.uma.pt](mailto:mpocinho@staff.uma.pt) ou [jose.a.goncalves@staff.uma.pt](mailto:jose.a.goncalves@staff.uma.pt)

Antecipadamente gratos pela sua participação.

Declaração de Consentimento Informado:

Declaro que aceito os termos e condições do presente questionário. Declaro ainda que me foram dadas informações suficientes e os esclarecimentos necessários para a realização do questionário. Declaro que consinto a guarda e o tratamento dos meus dados pessoais.

Não concordo com os termos e condições do presente questionário.

### **Dados sociodemográficos**

**Idade:** \_\_\_\_\_

### **País onde vive atualmente**

Portugal Continental

Açores

Madeira

### **Género:**

Feminino

Masculino

Outro

Caso tenha respondido “Outro”, especifique: \_\_\_\_\_

**Orientação sexual:**

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Pansexual

Outro

Caso tenha respondido “Outro”, especifique: \_\_\_\_\_

**Estado civil:**

Pessoa casada

Pessoa solteira

Pessoa em união de facto

Pessoa viúva

Pessoa divorciada

Outro

### **Habilitações académicas**

12º ano Escolaridade

Formação Universitária – Licenciatura

Formação Universitária – Mestrado

Formação Universitária – Doutoramento

### **Ciclo de estudos atual:**

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

### **Área geográfica onde estuda**

Norte

Região de Lisboa

Centro

Sul

Interior/Alentejo

Madeira

Açores

Ano e curso que frequenta: \_\_\_\_\_

**Média total das unidades curriculares realizadas até à data:**

\_\_\_\_\_

**Já revelou a sua orientação/identidade (coming out) sexual?**

Sim

Não

Caso tenha respondido “sim”, quem tem conhecimento da sua orientação sexual?

Pais

Família

Amigos

Comunidade em geral

Colegas/amigos da universidade

Outro

Caso tenha respondido “Outro”, especifique: \_\_\_\_\_

**Já se sentiu discriminado (a) por causa da sua orientação sexual em contexto acadêmico?**

Sim

Não

Caso tenha respondido “sim”, o que sentiu perante essa situação?

---

**No seu dia-a-dia o quão motivado se sente para ir à universidade?**

0      1      2      4      5

Nada motivado

Muito motivado

**Na sua opinião, o que pode melhorar o seu bem-estar?**

---

### Escala de Bem-Estar Experiencial (Pocinho&Garcês, 2019)

**Instruções:** Leia atentamente cada uma das afirmações e indique o quanto de 1 a 7 concorda com a mesma, sendo que 1 é "discordo totalmente" e 7 "concordo totalmente".

**No último mês eu...**

Item	Composição	Discordo						Discordo
		totalmente						
1	Não consegui lidar com a pressão e as exigências das situações.	1	2	3	4	5	6	7
2	Descobri novas formas de ser e de estar que dão significado a aspetos da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
3	Experienciei emoções negativas.	1	2	3	4	5	6	7
4	Consegui ver o lado positivo das situações menos agradáveis que ocorrem.	1	2	3	4	5	6	7
5	Fui capaz de resolver problemas de forma criativa.	1	2	3	4	5	6	7

6	Não me senti bem na relação/interação com outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
7	Envolvei-me pouco nas tarefas.	1	2	3	4	5	6	7
8	Consegui fazer o que queria e senti-me bem com isso.	1	2	3	4	5	6	7
9	Experienciei uma ligação/relação com algo superior a mim própria/próprio	1	2	3	4	5	6	7
10	Enfrentei de forma negativa as adversidades que me surgiram.	1	2	3	4	5	6	7

### Escala de Otimismo de Barros de Oliveira (1998)

**Instruções:** Selecione o número que melhor corresponde à sua situação, conforme esta chave: 1 = Totalmente em desacordo (absolutamente não) 2 = Bastante em desacordo (não) 3 = Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos) 4 = Bastante de acordo (sim) 5 = Totalmente de acordo (absolutamente sim).

#### Afirmações:

Encaro o futuro com otimismo 1 2 3 4 5

Tenho esperança de conseguir o que realmente desejo 1 2 3 4 5

Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei 1 2 3 4 5

Em geral considero-me uma pessoa otimista 1 2 3 4 5

### Escala de Ansiedade, Depressão e Stress de Pais-Ribeiro (2004)

**Instruções:** Leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si durante a semana passada. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

0 = Não se aplicou nada a mim 1 = Aplicou-se a mim algumas vezes 2 = Aplicou-se a mim de muitas vezes 3 = Aplicou-se a mim a maior parte das vezes

1	Tive dificuldades em me acalmar	0	1	2	3
2	Senti a minha boca seca	0	1	2	3
3	Não consegui sentir nenhum sentimento positivo	0	1	2	3
4	Senti dificuldades em respirar	0	1	2	3
5	Tive dificuldades em tomar iniciativa para fazer coisas	0	1	2	3
6	Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações	0	1	2	3
7	Senti tremores (por ex., nas mãos)	0	1	2	3
8	Senti que estava a utilizar muita energia nervosa	0	1	2	3
9	Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula	0	1	2	3
10	Senti que não tinha nada a esperar do futuro	0	1	2	3

11	Dei por mim a ficar agitado	0	1	2	3
12	Senti dificuldades em me relaxar	0	1	2	3
13	Senti-me desanimado e melancólico	0	1	2	3
14	Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer	0	1	2	3
15	Senti-me quase a entrar em pânico	0	1	2	3
16	Não fui capaz de ter entusiasmo por nada	0	1	2	3
17	Senti que não tinha muito valor como pessoa	0	1	2	3
18	Senti que por vezes estava sensível	0	1	2	3
19	Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico	0	1	2	3
20	Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso	0	1	2	3
21	Senti que a vida não tinha sentido	0	1	2	3