



**VINCULAÇÃO, RESILIÊNCIA E *BURNOUT*
EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

SUSANA MANUELA DE SOUSA E SÁ

Orientadora de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA TÂNIA BRANDÃO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Especialidade em Psicologia Clínica

2024/2025

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Tânia Brandão, apresentada no ISPA – Instituto Universitário, para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

“She burn’d with love, as straw with fire flameth
She burn’d out love, as soon as straw outburneth”

William Shakespeare (1599; 1944)

Agradecimentos

À Professora Doutora Tânia Brandão, pela confiança, disponibilidade e por investir na minha autonomia, e assim tornar este um caminho com mais sorrisos que preocupações.

A todos os participantes que contribuíram com o seu tempo e permitiram levar esta investigação adiante.

À Professora Doutora Maria da Conceição Santos Rocha, ao Professor Doutor Orfeu Bertolami, Professor Doutor Robert Merrill, Professor Doutor Manuel Pizarro e ao Professor Doutor José Castro Silva, Professor Doutor António Montiel e Professor Doutor José Abreu Afonso, que, entre as suas inúmeras responsabilidades, se mostraram tão simpaticamente disponíveis para divulgar o questionário deste estudo aos seus alunos, enriquecendo-o com as suas colaborações Lisboa e além Lisboa.

Ao Professor Doutor Carlos Lopes pelos conselhos e pela imensa humanidade.

Ao ISPA-IU, pela qualidade e rigor no ensino, pelos desafios, pelo respeito que impele aos alunos ao longo destes cinco anos sobre o que é a Psicologia e a importância do nosso olhar sobre o valor do outro.

À Ralyne Gomes e ao Frederico Zezola, meus colegas e amigos, sempre apoiantes, sempre solares.

À Ana e à Isabel, ao Júlio e ao Pedro, por compreenderem tantas ausências.

Ao núcleo duro da minha existência, pelo entusiasmo constante: à minha mãe Laura, ao Tiago Saraiva Lima e ao Fernando Monteiro, obrigada!

Resumo

No contexto do ensino superior, caracterizado por desafios emocionais, cognitivas e sociais, observa-se uma prevalência preocupante de *burnout* entre estudantes universitários. Definido como um estado de exaustão emocional, físico e mental associado ao stress crónico, este fenómeno tem impacto negativo em múltiplos domínios, incluindo o bem-estar psicológico, o desempenho académico e as relações interpessoais. A resiliência, entendida como a capacidade de adaptação e recuperação perante adversidades, assume um papel particularmente protetor em estudantes com estilos de vinculação insegura — ansiosa e evitante —, que apresentam maior vulnerabilidade ao *burnout*.

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre vinculação insegura, *burnout* e resiliência, examinando especificamente o papel mediador dos fatores da resiliência — competência pessoal (CP) e aceitação de si e da vida (ASV). Participaram 563 estudantes universitários portugueses (77.3% mulheres), com idades entre 18 e 67 anos. Foram aplicados um questionário sociodemográfico e as versões portuguesas de escalas de autorrelato que avaliam a vinculação, a resiliência e o *burnout*. Os resultados revelaram níveis moderados de *burnout*, sobretudo nas dimensões pessoal ($M = 3.14$; $DP = .71$) e académica ($M = 3.08$; $DP = .81$), com diferenças significativas entre grupos em função do género, idade, relação estável, condição cohabitante, envolvimento em atividades extracurriculares, pensamentos de desistência e diagnóstico de doença. A resiliência, no fator aceitação de si e da vida, destacou-se como mediadora parcial da relação entre vinculação ansiosa e *burnout* ($\beta = 0.01$; IC95% [0.01; 0.03]) e mediadora total da relação entre vinculação evitante e *burnout* ($\beta = 0.04$; IC95% [0.02; 0.07]). O fator competência pessoal não apresentou efeito mediador significativo.

Conclui-se que a vinculação insegura parece ser um fator de risco significativo para o *burnout* em estudantes, sendo a resiliência — sobretudo a dimensão aceitação de si e da vida — um mecanismo explicativo desta associação. Estes resultados reforçam a relevância de intervenções que integrem competências de resiliência emocional e considerem os padrões de vinculação, como elementos fundamentais na prevenção do *burnout*.

Palavras-chave: *Burnout* Académico; Estudantes Universitários; Resiliência; Vinculação Ansiosa; Vinculação Evitante.

Abstract

Within the context of higher education — marked by emotional, cognitive, and social challenges — there is a troubling prevalence of *burnout* among university students. Defined as a state of emotional, physical, and mental exhaustion associated with chronic stress, this phenomenon negatively affects multiple domains, including psychological well-being, academic performance, and interpersonal relationships. Resilience, understood as the capacity to adapt and recover in the face of adversity, plays a particularly protective role in students with insecure attachment styles — anxious and avoidant — who are more vulnerable to *burnout*.

This study aimed to analyze the relationship between insecure attachment, *burnout*, and resilience, examining specifically the mediating role of resilience factors — personal competence (PC) and acceptance of self and life (ASL). Participants were 563 portuguese university students (77.3% women), aged 18 to 67. A sociodemographic questionnaire and the portuguese versions of self-report scales assessing attachment, resilience, and *burnout* were administered. Results showed moderate levels of *burnout*, especially in the personal ($M = 3.14$) and academic ($M = 3.08$) dimensions, with significant group differences as a function of gender, age, stable relationship, cohabitant condition, involvement in extracurricular activities, thoughts of dropping out, and medical diagnosis. Resilience — specifically the acceptance of self and life factor— emerged as a partial mediator of the relationship between anxious attachment and *burnout* ($\beta = 0.01$; 95% CI [0.01, 0.03]) and a full mediator of the relationship between avoidant attachment and *burnout* ($\beta = 0.04$; 95% CI [0.02, 0.07]). The personal competence factor did not show a significant mediating effect.

The findings suggest that insecure attachment may constitute a significant risk factor for *burnout* among students, with resilience — particularly the dimension of self and life acceptance — functioning as an explanatory mechanism underlying this association. These findings underscore the relevance of interventions that cultivate emotional resilience skills and take attachment patterns into account as fundamental elements in preventing *burnout*.

Keywords: Academic *Burnout*; University Students; Resilience; Anxious Attachment; Avoidant Attachment.

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Síndrome do <i>Burnout</i>	3
Vinculação.....	10
Resiliência	16
Vinculação, Resiliência e <i>Burnout</i>	20
Objetivo do Estudo.....	22
Método	24
Design/Tipo de Estudo.....	24
Participantes	24
Instrumentos e Medidas	24
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	24
<i>Experiências nas Relações Próximas – Estruturas Relacionais</i>	25
<i>Inventário de Burnout de Copenhaga</i>	26
<i>Escala de Resiliência</i>	26
Procedimento.....	27
Tratamento e Análise dos dados	29
Análises Adicionais.....	32
Resultados	33
Caracterização da amostra.....	33
Consistência Interna	36
Estatística descritiva.....	37
Análises Correlacionais.....	38
Análise Correlacional - Relação da Idade com Níveis de <i>Burnout</i> e Resiliência	41
Estatística Inferencial	42
Análises da Mediação	45
<i>Mod.1 – Efeito da Vinculação Ansiosa sobre o Burnout mediado pela Resiliência</i> .	45
<i>Mod.2 – Efeito da Vinculação Evitante sobre o Burnout mediado pela Resiliência</i> .	46

Análise de mediação com covariável Género	46
Discussão.....	48
Caracterização da amostra e correlações entre variáveis.....	48
Diferenças de género, idade e outras variáveis contextuais	49
Vinculação insegura, <i>burnout</i> e o papel mediador da resiliência	50
Implicações Práticas	54
Limitações.....	55
Sugestões para investigações futuras.....	56
Considerações Finais	90
Referências	58
Anexos.....	81
Anexo A <i>Variáveis sociodemográficas, académicas, contextuais e individuais associadas ao burnout em estudantes do Ensino Superior - Pesquisa Adicional</i>	81
Anexo B <i>Questionário Sociodemográfico</i>	85
Anexo C <i>Consentimento Informado</i>	87
Anexo D <i>Análises Adicionais</i>	88

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização Sociodemográfica da Amostra	34
Tabela 2 – Consistência Interna das Escalas de Vinculação, <i>Burnout</i> e Resiliência	37
Tabela 3 – Estatística Descritiva das Escalas, Dimensões e Fatores	38
Tabela 4 – Matriz de Correlações: Vinculação e Resiliência	39
Tabela 5 – Matriz de Correlações: Vinculação e <i>Burnout</i>	40
Tabela 6 – Matriz de Correlações: Resiliência e <i>Burnout</i>	41
Tabela 7 – Matriz de Correlações: Idade, <i>Burnout</i> , Resiliência, Vinculação	42
Tabela 8 – Diferenças: Género, <i>Burnout</i> , Vinculação e Resiliência.....	42
Tabela 9 – Diferenças: Relação Estável, Resiliência.....	43
Tabela 10 – Diferenças: Condição Cohabitante, <i>Burnout</i>	44
Tabela 11 – Diferenças: Envolvimento em Atividades Extracurriculares, <i>Burnout</i> , Resiliência.....	44
Tabela 12 – Efeito do Género	47

Índice de Figuras

Figura 1: Efeito da Vinculação Ansiosa sobre o <i>Burnout</i> mediado pela Resiliência	45
Figura 2: Efeito da Vinculação Evitante sobre o <i>Burnout</i> mediado pela Resiliência.....	46

Introdução

A transição e adaptação ao ensino superior apresenta-se como um desafio de múltiplas facetas: desde as condições de acesso, a integração ao novo contexto, o estabelecimento de novas relações interpessoais com colegas e professores e interdependência com pares, a adaptação à cultura e valores da instituição de ensino, aos novos currículos e formatos de conhecimento científico e tecnológico, o desenvolvimento de estratégias de estudo, a exploração e criação de projetos, o transitar para uma área de residência distante da família, a elevada competição entre alunos e a exigência de rankings nacionais e internacionais (Calainho et al., 2022), as expectativas de sucesso e a preparação para o mercado de trabalho (Coughlan, 2015; Pereira, 1998). Desafio que poderá ser percebido pelo estudante como adversidade, sendo recorrente encontrar na literatura a sua comparação com o protocolo da Situação Estranha (Canavarro, 1999; Lopez & Gormley, 2002; Kenny, 1987; Kural & Özyurt, 2023) na medida em que esta transição acarreta vivências de descontinuidade, adaptação e exploração, concretamente a construção do equilíbrio vinculação-autonomia, a reorganização dos modos de relacionamento com as figuras vinculativas ou o estabelecimento de identidade e estilo de vida, processos associados teoricamente ao sistema de vinculação, e que diferem em função da qualidade securizante vinculativa e dos modelos internos dinâmicos de representação do indivíduo (Bowlby, 1989; Canavarro, 1999; Kenny, 1987; Kural & Ozyurt, 2023).

Enquanto desafio desenvolvimental, o ajustamento dos estudantes ao contexto universitário pode gerar níveis elevados de stress que, quando persistente, pode contribuir para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Campos et al., 2013; McLean et al., 2022).

Caracterizada pela componente central da exaustão, entendida como um estado de fadiga física e psicológica, que no contexto académico pode também manifestar-se a nível emocional e cognitivo em função das exigências dos estudos, investigações revelam que a síndrome de *burnout* se encontra presente entre estudantes universitários (Campos et al., 2013; Marôco & Assunção, 2020).

Com impacto no desempenho académico e no bem-estar psicológico, esta condição pode desencadear desde atitudes negativas de distanciamento relativamente ao curso e sensação de ineficácia e redução da realização pessoal até situações de isolamento social, baixo rendimento

académico e abandono escolar, bem como quadros de ansiedade, depressão e ideação suicida (Chong et al., 2025; Liu et al., 2023; Maslach & Leiter, 2016; Marôco & Assunção, 2020).

Empiricamente, algumas variáveis têm sido referidas como de risco e outras como de proteção sobre o *burnout*, contudo os seus efeitos dependem de fatores individuais, contextuais ou académicos tendo em conta o conceito da multifuncionalidade (dependente do contexto) e da equifinalidade (o mesmo efeito pode ser causado por diferentes variáveis), impedindo de categorizar como exclusivamente protetora ou de risco (Rutter, 2013).

Ainda assim, a literatura refere que o aparecimento do *burnout* em estudantes universitários está associado a fatores sociodemográficos e académicos, como por exemplo, não residir com familiares, ser solteiro, apresentar comportamentos sedentários ou não participar em atividades extracurriculares, ter intenção de desistir do curso, assim como a presença de perturbações mentais como ansiedade e depressão (Marôco & Assunção, 2020; Tavares et al., 2020). E ainda a níveis mais baixos de recursos psicológicos, entre estes a resiliência, construto que representa a manutenção da adaptação positiva perante uma adversidade significativa, (Infurna & Luthar, 2016; Gong et al., 2021). Estudantes com maior resiliência tendem a apresentar níveis mais baixos de *burnout*, maior satisfação com a vida e maior envolvimento académico, o que, em consequência, reduz o risco de abandono escolar (Alves et al., 2022; Fernández-Castillo & Fernández-Prados, 2022; Lian et al., 2022).

Por outro lado, a literatura sugere que estilos de vinculação poderão impactar o sistema de regulação emocional que modula as emoções dos alunos, influenciando a forma como percecionam tanto as adversidades como os seus recursos psicológicos para lidar com as mesmas (Rentzios & Karagiannopoulou, 2021). Estudantes com vinculação segura tendem a enfrentar o stress académico com boa autoestima, resiliência e estratégias adaptativas, como a capacidade de procurar apoio social, o que os protege contra o *burnout* (Iuga & David, 2024; Mikulincer & Shaver, 2007). Por contraste, estudantes com vinculação insegura (ansiosa ou evitante) apresentam maior vulnerabilidade ao stress académico e ao *burnout*, uma vez que as suas estratégias de *coping* — procura excessiva de validação externa no caso da vinculação ansiosa, e supressão emocional com evitamento social no caso da vinculação evitante — comprometem a regulação emocional eficaz (Iuga & David, 2024; Marques, 2022; Rentzios & Karagiannopoulou, 2021).

Assim, a vinculação insegura ansiosa e evitante, e a resiliência têm sido estudadas neste contexto como possíveis explicações para comportamentos menos resilientes perante situações

adversas, sendo que alguns estudos se propõem investigar a associação entre estes estilos vinculativos inseguros e a satisfação com a vida e entre esta e o nível de resiliência percebida (Parpottas et al., 2024), no entanto, não foram encontradas as três variáveis num único estudo.

Nesta sequência e, por se considerar pertinente a avaliação da presença desta síndrome no já referido contexto, tendo em conta a sua prevenção e a promoção do bem-estar biopsicossocial dos estudantes, o presente estudo tem como intenção verificar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação insegura associada à resiliência enquanto variável mediadora, nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários, através de instrumentos de autorrelato.

Enquadramento Teórico

Síndrome do *Burnout*

A existência de diversas formas de stress crónico, entre as quais se salienta o stress psicossocial, é notória na sociedade contemporânea. No contexto ocupacional, para aqueles que encaram a sua ocupação com entusiasmo e significado de relevância pessoal, metas e expectativas elevadas, esse stress quando não adaptativo pode traduzir-se em sentimentos de esgotamento, designado síndrome de *burnout* (Schaufeli & Buunk, 2003; Tafet, 2018), reconhecido como um dos principais distúrbios ocupacionais e problemas psicossociais da atualidade (WHO, 2019).

O conceito de *burnout* surgiu na década de 70, e a sua concetualização tem sido abordada sob duas perspetivas principais: i) de estado (Maslach & Jackson, 1981) — centrada na sintomatologia disfórica, sendo a exaustão emocional a mais proeminente, com ênfase nas manifestações mentais e comportamentais, atitudes negativas e redução da eficácia, como resultado final de um estado psicológico de desgaste decorrente de uma relação desajustada entre os recursos do indivíduo e as exigências do ambiente ocupacional; e ii) de processo (Hallsten, 1993) — focada na evolução temporal e dinâmica do enfrentamento individual do stress (consciente ou não) que estará na base da tensão e sobrecarga emocional motivada pela discrepância entre as expectativas e ideais profissionais e a realidade ocupacional (Schaufeli & Buunk, 2003).

No entanto, há autores que consideram que a definição de *burnout* como estado representa o desfecho final descrito na abordagem processual, e propõem uma visão integrativa da síndrome,

referindo-se-lhe como condição psicológica gradual, persistente e negativa, vivenciada por indivíduos sem psicopatologia. Caracterizada predominantemente por exaustão, acompanhada de distress físico, cognitivo e emocional, sentimentos de ineficácia e desmotivação, e atitudes e comportamentos disfuncionais no contexto ocupacional, tem origem no desajuste entre intenções frustradas e a realidade laboral, com impacto tanto a nível individual, interpessoal como profissional/organizacional (Schaufeli & Buunk, 2003).

Salienta-se ainda que em termos empíricos, a sua operacionalização mais comum tem como referência o trabalho de Maslach e Jackson (1981), sustentado por uma perspetiva multidimensional do construto, composto não apenas pela exaustão, mas também pela despersonalização — refletida em atitudes disfuncionais em relação aos outros, e pela redução da perceção de eficácia e realização pessoal. No entanto, Kristensen e colegas (2005) contestaram este modelo, nomeadamente que estas duas últimas dimensões devem ser entendidas, respetivamente, como uma estratégia de enfrentamento e uma consequência da síndrome, e não como componentes definidores do *burnout*. Em resposta, desenvolveram o *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), que posiciona a exaustão como o elemento central e definidor do *burnout*.

Embora não haja consenso definitivo sobre a definição desta síndrome primária, há acordo na literatura enquanto resposta mal gerida de stressores interpessoais crónicos, cujos sintomas estão interligados, embora sejam relativamente independentes, sendo a exaustão a componente principal, com efeitos significativos na saúde física e mental dos indivíduos (Schaufeli & Buunk, 2003).

Primeiramente, os estudos sobre *burnout* concentravam-se em profissões que envolviam essencialmente o contacto direto com pessoas que enfrentam problemas (*e.g.* médicos, professores, assistentes sociais), cuja exaustão seria consequência da tensão emocional e crónica e do esforço excessivo de trabalhar intensamente e de forma assistencial (Bakker et al., 2000; Schaufeli & Buunk, 2003). Mais tarde sucedeu-se o alargamento do conceito síndrome de *burnout* a universos laborais com pouco contato com os outros e a contextos diversos, como as mães a tempo inteiro, cuidadores informais ou ainda a atividades pré-profissionais como os estudantes universitários (Leiter & Schaufeli, 1996; Marôco & Tecedor, 2009). Esta última referenciada com rigor na literatura científica em 2002 por Schaufeli e colaboradores, por considerarem constituir uma população altamente vulnerável ao desenvolvimento de problemas de saúde mental, com fatores

de risco de natureza individual, sociocultural e acadêmica (Lucas & Vagaroso, 2024; Schaufeli & Buunk, 2003).

O *burnout* é um fenômeno relativamente comum entre estudantes universitários (Marôco & Assunção, 2016; Kilic et al., 2021). A literatura revela uma prevalência variável nesta população, entre 8% e 56,9%, associada, entre outras variáveis, ao instrumento utilizado, aos critérios de diagnóstico e à área de estudos e pela possível influência de aspectos culturais nas dimensões examinadas (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Loayza-Castro et al., 2022; Rosales-Ricardo et al., 2013). Numa revisão sistemática relativa a estudos realizados entre 2013 e 2018 com estudantes universitários de diferentes cursos em todo o mundo, são encontrados níveis moderados de *burnout* com uma prevalência mais elevada entre estudantes na América Latina, Estados Unidos e Ásia, e níveis mais baixos entre estudantes europeus (Rosales-Ricardo et al., 2022). No contexto português, investigações recentes apontam que cerca de metade dos estudantes universitários se encontram sob sintomatologia desta síndrome (Gaspar, 2025; Marôco & Assunção, 2020).

Estudos internacionais indicam uma prevalência mais elevada de *burnout* em estudantes de cursos com maior rigor acadêmico, elevada carga de trabalho e intensidade do ensino, destacando-se os da área da saúde (medicina e enfermagem) (Almalki et al., 2017; Boni et al., 2018; Cengiz & Peker, 2024), engenharia e tecnologia da informação, ciências biológicas e ciências exatas (matemática e estatística) (Aguayo et al., 2019; Lucas, & Vagaroso, 2024; Kristanto et al., 2016).

Na revisão sistemática e meta-análise sobre estudantes de medicina de todo o mundo, a prevalência recai em 44% de estudantes (Frajerman et al., 2019). Por contraste, são referidos níveis mais baixos em estudantes das artes, ciências sociais ou gestão (Atalayin et al., 2015; Eren et al., 2016; Kristanto et al., 2016). No contexto acadêmico português, pesquisas referem que a área das ciências biológicas, seguida pela área das ciências exatas lideram os níveis de *burnout*, ao passo que estudantes das ciências humanas apresentam os menores níveis (Marôco & Assunção, 2020).

O *burnout* está correlacionado a situações como o absentismo, pensamentos de desistência e o prematuro abandono acadêmico (Dyrbye et al., 2009; Marôco & Campos, 2016). É preditor de distúrbios de saúde física (Kristanto et al., 2016; Rosales & Rosales, 2013; Salvagioni et al., 2017) e psicologicamente, aumenta o risco de sintomas depressivos e de ansiedade (Ahola et al., 2014, Cengiz & Peker, 2024; Walburg, 2014), a tendência a manifestar irritabilidade, tristeza,

agressividade, a ocorrência de mudanças bruscas de humor ou ainda a dificuldade em relaxar ou vivenciar atividades de lazer, com impacto negativo no bem-estar dos estudantes, na satisfação ocupacional e na satisfação com a vida (Bozkur & Güler, 2023; Carlotto & Câmara, 2006; Cengiz & Peker, 2024; Lopes, 2016).

No que concerne aos *stressores* acadêmicos, estudos sugerem que atividades como o comparecimento às aulas, realização de trabalhos acadêmicos, exames, apresentações orais, participação ativa em sala de aula e interação com professores, supervisores e colegas, aliadas à pressão e escassez de tempo contribuem para a exaustão emocional, cognitiva e física, o que pode acarretar como forma protetiva de enfrentamento, o desenvolvimento de atitudes de desinteresse, indiferença ou distanciamento sobre os estudos (*e.g.* autossabotagem nas atividades acadêmicas, dúvidas sobre o valor do estudo) e insensibilidade ou hostilidade em relação aos colegas e professores, ou ainda sentimentos de incompetência e ineficácia e autocriticismo, o que contribui para o declínio da autoestima e surgimento de sentimentos de fracasso, culpa, indolência e sofrimento (Almutari et al. 2022; Batista et al, 2021; Carlotto et al., 2023; Cengiz & Peker, 2024; Gaspar, 2025; Marôco & Tecedeiro, 2009).

Kim e colaboradores (2018), destacam ainda a dimensão relacionamento interpessoal como um importante preditor de *burnout*. Na ‘relação com os colegas’, Kienen e Botomé (2003) e Salgado e Oliveira (2021) consideram como fatores interpessoais explicativos, a percepção de um contexto individualista, competitivo e conflituoso com os pares, sobretudo em estudantes que não trabalham e têm uma maior convivência com os colegas. Schaufeli e colaboradores (2002), sugerem que a maior sintomatologia pode estar relacionada à percepção de indiferença de pares e professores. Num estudo recente, são ainda indicados como fatores interpessoais, a percepção de atitudes docentes negativas, como pouca empatia, sarcasmo e desvalorização (Gaspar, 2025).

Entre as variáveis acadêmicas que têm vindo a ganhar destaque na compreensão do *burnout* em estudantes, estão por exemplo, o envolvimento acadêmico e ano de curso, e de natureza sociodemográfica, a idade e o gênero.

No que se refere ao envolvimento acadêmico — participação em atividades acadêmicas e extracurriculares organizadas pela instituição de ensino, — é comum encontrar na literatura a referência ao seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e acadêmicas que fortalecem a experiência universitária (Kuh, 2009).

De acordo com Marôco e Assunção (2020), o envolvimento acadêmico favorece sentimentos de competência e pertença, o que além de promover maior autoeficácia, pode reduzir o risco de *burnout*, a intenção de desistir e o abandono escolar. Autores como Martínez e colaboradores (2002), Schaufeli e colaboradores (2002) ou Salanova e colaboradores (2010) acrescentam que o envolvimento acadêmico melhora a sensação de realização pessoal e aumenta a satisfação acadêmica, funcionando como fator de proteção parcial contra o *burnout*.

Adicionalmente, Fares e colaboradores (2016) e destacam que a participação em atividades extracurriculares contribui para a melhoria da saúde mental e física, redução do stress, ansiedade e exaustão, bem como para o aumento do bem-estar e qualidade de vida através de melhor higiene do sono e maior produtividade acadêmica. Em contraste, alunos que não participam dessas atividades tendem a apresentar maior exaustão emocional, dados que vão ao encontro de outros autores, como Fernández-Castillo (2021) e Salgado e Oliveira (2021). Por fim, Almalki e colaboradores (2017) observaram que estudantes com um papel ativo na organização dessas atividades apresentam menor probabilidade futura de baixa eficácia profissional, indicando que o envolvimento ativo proporciona benefícios psicológicos adicionais.

Relativamente à variável ano de curso, os resultados não são conclusivos. Alguns autores defendem uma relação negativa e significativa entre ano acadêmico e *burnout*, possivelmente devido às dificuldades de adaptação na transição do ensino secundário para o ensino superior, com tendência à diminuição dos níveis de exaustão com o avançar do percurso acadêmico. Diversas pesquisas indicam níveis mais elevados no 1º ciclo (licenciatura), especialmente nos 1º e 2º anos (Aguayo et al., 2019; Almalki et al., 2017; Alves et al., 2022; Boni & Paiva, 2018; Bumbacco & Scharfe, 2020; Frajerman & Chaumette, 2019; Campos et al., 2012; Carlotto et al., 2006; Lucas & Vagaroso, 2024; Martínez & Pinto, 2005; Kural & Özyurt, 2021).

Em contraste, há evidências que sugerem que os níveis de *burnout* tendem a aumentar progressivamente nos últimos anos do curso, especialmente em cursos mais exigentes, padrão explicado pelo acumular de desgaste e maior responsabilidade em atividades de estágio e supervisão (Barbosa et al., 2024; Benevides & Gonçalves, 2009; Jordan & Worth, 2020; Moura et al., 2021; Kilic et al., 2021; Willcock et al., 2004).

Outro fator preditivo do *burnout* parece ser a idade, com estudantes mais jovens a exibir maior vulnerabilidade, possivelmente devido a uma menor experiência acadêmica, bem como ao recurso a estratégias de enfrentamento menos eficazes (Aguayo et al., 2019). Ainda que alguns

estudos evidenciem variações nesta relação em função do tipo de curso, indicando que áreas de maior exigência acadêmica e carga de trabalho estão associadas a níveis mais elevados de exaustão emocional em qualquer faixa etária (March-Amengual et al., 2022).

No que concerne ao gênero, existem evidências do seu papel significativo na manifestação do *burnout*, embora a investigação sobre esta relação não seja totalmente consensual, indicando variações tendo em conta a amostra ou o instrumento utilizado. Ainda assim, parece haver uma tendência de estudantes do gênero masculino pontuarem mais em dimensões do tipo despersonalização/cinismo e em variáveis como distanciamento emocional ou abandono dos estudos, enquanto uma maior reatividade em situações de frustração e ansiedade e níveis mais elevados de exaustão se associam a estudantes universitárias (Backovic et al., 2012; Briggs, & 2023; Fiorilli et al. 2022; Jordan & Worth, 2020; Kilic et al., 2021; Purvanova, 2010; Silva & Figueiredo Braga, 2019).

Como explicação, Lucas e Vagaroso (2024) sugerem que as estudantes experienciam maior preocupação com o desempenho acadêmico e níveis mais elevados de stress devido à necessidade de conciliar a vida pessoal com a académica. Outros estudos acrescentam que, ao contrário da tendência externalizante dos estudantes masculinos, as mulheres tendem a apresentar mais sintomas internalizantes e maior vulnerabilidade e resposta negativa a contextos de aprendizagem competitivos (Backović et al., 2012; Gong et al., 2021). Outras pesquisas, porém, não encontraram diferenças significativas de gênero na exaustão emocional entre estudantes, sugerindo que homens e mulheres podem experienciar níveis semelhantes de cansaço académico e emocional, apesar de diferenças em outros sintomas ou estratégias de *coping* (Fayaz et al., 2025; Gong et al., 2021).

Importa ainda referir que é comum a literatura apontar o *burnout* de natureza pessoal como o mais frequente entre estudantes universitários (Cyrenne & Chan, 2012; Sheard, 2009; Warlick et al., 2025). Características de personalidade, experiências ao longo do percurso académico, reduzido apoio ou a perceção negativa da qualidade das relações significativas são referidos como alguns dos principais fatores stressantes de natureza pessoal.

Evidências apontam a estabilidade da relação amorosa como um fator protetor contra o *burnout*, assente na premissa que os parceiros oferecem apoio emocional e a relação, recursos interpessoais (Aplin-Houtz, 2023; Yu et al., 2021). Por outro lado, instabilidade relacional ou ausência de parceiro associam-se a níveis mais altos de exaustão emocional (Kamp Dush & Mernitz, 2015). Chen e colaboradores (2022) observaram, inclusive, que residir com o parceiro

tem sido associado a menor exaustão emocional, funcionando como recurso de apoio psicossocial e promotor de resiliência. Também a percepção de apoio de outras figuras próximas, como familiares e amigos, e mesmo da comunidade onde se está inserido, é referida como fator protetor contra a vulnerabilidade emocional e o risco de ansiedade, depressão e *burnout* (Abreu Alves et al., 2022; Batista et al., 2021; Kilic et al., 2021; Kim et al., 2018).

Ainda no que concerne à coabitação (família vs. sozinho/colegas/parceiro), os resultados são ambíguos. Se por um lado, há evidências que sugerem que estudantes que vivem distantes da família podem apresentar níveis mais altos de *burnout* devido à menor presença de apoio familiar, por outro lado, estudos indicam que viver com os pais pode aumentar a exaustão devido à pressão do cumprimento de responsabilidades e regras familiares, enquanto viver separadamente está associado a níveis mais baixos de exaustão (Gentil et al., 2023; Gradiski, 2022). Resultados contraditórios, na medida em que esta condição coabitante poderá influenciar o *burnout* de formas diferentes, dependendo da situação e do contexto de apoio.

Ainda no que diz respeito à dimensão pessoal do *burnout*, têm sido associados a uma maior predisposição, fatores de personalidade e psicológicos como a ansiedade, a rigidez, a baixa autoestima, a presença de perturbações mentais, instabilidade emocional e solidão (Aguayo et al., 2019; Dominguez-Lara, 2018; Lee & Chaeb, 2017; Ramirez et al., 2023; Sulea et al., 2015; Yao, 2009).

Por outro lado, enquanto fatores protetores, dois outros construtos parecem assumir-se na mitigação e prevenção ao *burnout*: a regulação emocional e o *coping*.

A regulação emocional refere-se à forma como os indivíduos gerem as suas emoções, influenciando quais sentem, quando e como as experienciam (Gross, 2015). Por sua vez, o *coping* é definido como o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas para lidar com situações percebidas como stressantes (Gong et al., 2023).

Estudos indicam que a capacidade de perceber desafios de forma positiva — através de reavaliação cognitiva, foco positivo, planeamento ou procura de apoio social — permitem ao estudante enfrentar os desafios de forma direta e encontrar soluções ajustadas às circunstâncias, estando associadas à menor predisposição ao *burnout*, enquanto estratégias de evitamento ou supressão emocional, ruminação ou autculpabilização aumentam o seu risco (Anjos & Camelo, 2019; Chong et al., 2025; Gong et al., 2023; Iuga & David, 2024).

Outras competências como a inteligência e consciência emocional, empatia cognitiva (Bughi et al., 2017; Kilic et al., 2021), ou práticas de autocompaixão e *mindfulness* (Neff, 2003; Martínez-Rubio et al., 2023; Woo, 2013) são também indicadas na literatura como protetoras contra o *burnout*. E ainda, a coragem (Cengiz & Peker, 2024), autorregulação, autoestima elevada, sentido de autoeficácia, flexibilidade cognitiva e percepção positiva de si próprio (Anjos & Camelo, 2019; Bughi et al., 2017; Lucas & Vagaroso, 2024; Yu & Chae, 2020), bem como o otimismo ou o sentido de realização (Boni et al., 2018), características pessoais que se articulam com os princípios centrais do funcionamento resiliente (Wagnild & Young, 1993).

Outras variáveis sociodemográficas, acadêmicas e contextuais surgem associadas ao *burnout*, mas na medida em que a presente análise se centra na mediação entre as variáveis em estudo e a relação com as covariáveis idade, gênero, relação estável, coabitação e envolvimento acadêmico, os resultados dessa pesquisa foram incluídos de forma complementar no Anexo A – Pesquisas Adicionais.

Vinculação

O desenvolvimento social humano inicia-se com a vinculação do bebé ao seu cuidador. De acordo com Bowlby (1969, 1989), a vinculação resulta de uma tendência inata e universal, da procura de contato direto e estabelecimento de uma ligação afetiva de proximidade com este outro significativo. A finalidade deste laço emocional encontra-se, por um lado, na satisfação da predisposição inata para a interação social e, por outro, na garantia de segurança e proteção perante o desconhecido (Bowlby, 1989).

Experiências continuadas de disponibilidade por parte das figuras vinculativas proporcionam à criança uma base segura e promotora de comportamentos de autorregulação, autonomia e exploração do mundo que a rodeia, e também de confiança em si mesmo e no outro visto como acessível e disponível em situações de necessidade (Shaver & Mikulincer, 2004).

Um dos conceitos centrais da Teoria da Vinculação de Bowlby (1969, 1989), reside no pressuposto que as interações com os cuidadores ao longo da infância agem sobre o desenvolvimento das representações mentais e que estas impactam a resposta em situações de potencial ou real ameaça de segurança. Esta aquisição, que funciona como defesa do Eu, irá possibilitar a transição do domínio comportamental para o domínio representacional da vinculação ao longo do ciclo de vida. Estas representações mentais são constitutivas dos modelos internos de

representação do mundo, das pessoas significativas e de si próprio e, por sua vez, influenciam a organização comportamental, afetos, cognições, regulação emocional e funcionamento adaptativo (Bowlby, 1989). O seu impacto permeia a formação de crenças, expectativas e interpretação do comportamento de responsividade e afeto do outro, e por conseguinte, a dinâmica relacional, o valor do *self* enquanto merecedor ou não de ser amado e atendido e, conseqüentemente, o modo de ativação da procura de apoio social no enfrentamento de adversidades, e influenciam significativamente a forma como os indivíduos gerem o stress e os desafios interpessoais ao longo do ciclo de vida (Bowlby, 1989; Colle & Del Giudice, 2011; Mikulincer & Shaver, 2007).

Na literatura são descritas diferenças individuais no funcionamento do sistema de vinculação, concretamente ao nível do comportamento e estados emocionais em função da disponibilidade, responsividade e apoio exibidos pelas figuras de vinculação perante as necessidades da criança. Estilos parentais que exibem níveis elevados de rejeição e baixos níveis de suporte emocional associam-se a vínculos inseguros, enquanto maior suporte emocional e menor rejeição favorecem o desenvolvimento de uma vinculação segura, impactando o funcionamento posterior no ciclo de vida (Bowlby, 1989; Colle & Del Giudice, 2011).

Partindo destes pressupostos, Ainsworth e colaboradores estudaram padrões de vinculação em crianças através do procedimento experimental da Situação Estranha, no qual as respostas da criança eram observadas perante situações controladas pela sua figura de vinculação, nomeadamente na ausência da mãe perante pessoas desconhecidas e ambientes desconhecidos. Desta experiência salientam-se por um lado, as observações de crianças que aos quinze meses foram classificadas com vinculação segura, e que aos três anos e meio foram consideradas mais extrovertidas, populares e bem-adaptadas na creche (Gleitman, 2011). E, por outro, a identificação de três padrões categóricos principais: seguro (a criança confia na disponibilidade do cuidador, procura proximidade quando necessário e sente-se à vontade para explorar o ambiente), inseguro evitante (a criança minimiza a proximidade e demonstra aparente autossuficiência) e inseguro ansioso ou ambivalente (a criança oscila entre a procura intensa de contacto e a incerteza quanto à responsividade do cuidador) (Bretherton, 1990). Mais tarde, acrescentar-se-á um quarto padrão, — desorganizado — (a criança exhibe comportamentos conflituosos, desorientados ou temerosos em relação ao cuidador num ambiente experimental) (Main & Cassidy, 1988). Estes pressupostos teóricos sustentam a visão categórica, que defende a existência de tipos fixos de vinculação com reduzida variação interna.

No entanto, com a continuidade das pesquisas sobre o construto, surgiram evidências empíricas que apontam, ao invés, para a sua natureza dimensional e contínua (Fraley et al., 2000, 2011).

Bartholomew e Horowitz (1991) aplicaram ao contexto adulto um modelo bidimensional composto por eixos dicotômicos constituídos por representações referentes à autopercepção do *self* (internalização do valor próprio, grau de ansiedade e dependência experienciadas nas relações próximas) e à percepção dos outros (internalização das expectativas de disponibilidade, responsividade e apoio) com 4 estilos categóricos que contemplam gradações na forma como as pessoas se percebem a si próprias e aos outros nas relações íntimas: seguro, inseguro preocupado, inseguro evitante amedrontado e inseguro evitante desligado.

O estilo de vinculação na idade adulta reflete como os indivíduos se relacionam emocionalmente, sobretudo em contextos de intimidade. O padrão seguro combina percepções positivas de si e dos outros, baixa ansiedade e evitamento, permitindo intimidade sem comprometer a autonomia. O estilo inseguro-evitante desligado associa-se à visão positiva de si, mas negativa dos outros, caracterizando-se pela minimização da angústia, elevada valorização da independência e evitamento da proximidade devido a expectativas interpessoais negativas. Já o inseguro-preocupado apresenta uma visão negativa de si e positiva dos outros, elevada ansiedade e hiperativação da procura de apoio, enquanto o inseguro-amedrontado internaliza percepções negativas de si e dos outros, expressando simultaneamente desejo de proximidade, dependência, ansiedade e evitamento, motivados pelo receio de rejeição e perda (Bartholomew & Horowitz, 1991; Griffin & Bartholomew, 1994).

Esta perspectiva foi consolidada através de análises fatoriais realizadas com uma grande amostra de itens de questionários de vinculação, ao identificar de forma robusta que as duas dimensões subjacentes — ansiedade e evitamento — funcionam como um fator prototípico estável que explica de forma mais sensível, grande parte da variabilidade individual observada nas diferenças de vinculação na idade adulta, sendo estas dimensões expressas em modos distintos de vivenciar a intimidade e a dependência: o evitamento traduz o desconforto perante a proximidade, enquanto a ansiedade reflete a preocupação com a rejeição ou o abandono (Mikulincer & Shaver, 2007, 2012).

Posteriormente, as investigações conduzidas por Fraley e colaboradores (2000, 2011) e Mikulincer e Shaver (2007, 2012) vieram consolidar a compreensão das dimensões de ansiedade

e evitamento, demonstrando que estas não apenas influenciam os processos emocionais e relacionais, mas também evidenciam a natureza flexível e adaptativa do sistema de vinculação. Esta perspectiva evolutiva sustenta a ideia de que a vinculação adulta constitui uma matriz dinâmica de respostas, sensível ao contexto e às experiências interpessoais, refletindo a forma como cada indivíduo experiencia, regula e interpreta as relações próximas e as suas implicações para o ajustamento emocional e comportamental.

Assim, na perspectiva dimensional contínua, as representações mentais associadas à vinculação insegura incluem tanto o conhecimento declarativo (crenças conscientes sobre si próprio e sobre os outros) quanto o conhecimento procedimental (padrões automáticos de resposta ou habilidades adquiridas através da experiência), organizados em torno de um modelo relacional, ou seja, de uma estrutura interna de expectativas e regras sobre o funcionamento das relações. Esta, por sua vez, providencia uma reação automática a sinais de ameaça, stress ou necessidade de apoio que, nos indivíduos com vinculação insegura, está associada a expectativas de indisponibilidade ou rejeição, o que dificulta a implementação de estratégias eficazes de proximidade e procura de apoio; e consequentemente, a capacidade de mobilizar recursos emocionais e sociais fica comprometida (Mikulincer & Shaver, 2007, 2012).

Nesse contexto, destaca-se a importância de um componente central da vinculação segura, a qualidade do apoio social percebido. Referente à disponibilidade e valor atribuído à ajuda proveniente sobretudo da rede social mais significativa (mas também mais ampla), tem sido apontado como um importante preditor tanto do ajustamento pessoal como da adaptação e sucesso académicos (Tomás et al., 2014). Estudantes que percebem apoio parental — expresso através de afeto e envolvimento sobre questões académicas — tendem a apresentar maior autoconfiança e menor ansiedade. Este apoio funciona como uma base segura que favorece a individuação, as competências sociais e a resiliência (Canavaro, 1999; Vizotto et al., 2017). Paralelamente, a segurança na vinculação associa-se a autoestima e autoconceito positivos, maior qualidade e proximidade nas relações, integração da experiência emocional, recurso a estratégias de *coping* eficazes e um funcionamento psicossocial mais ajustado.

Por outro lado, a vinculação insegura constitui um fator de risco para a vulnerabilidade emocional, problemas de internalização, dificuldades na procura e valorização do apoio social, e ajustamento psicológico e académico, com as dimensões ansiosa e evitante relacionadas a maiores

dificuldades na regulação do stress e na adaptação escolar, impactando diretamente o bem-estar global dos estudantes (Cabral & Matos, 2010).

Os estudos mostram que existem diferenças de género na forma como os estudantes universitários lidam com problemas pessoais ou de saúde mental: as mulheres tendem a procurar mais apoio social e familiar, enquanto os homens adotam uma postura mais autónoma (Bak et al., 2010; Campos et al., 2012; Carlotto et al., 2006).

Ainda relativamente ao género e, apesar de não ser consensual, é frequente encontrar literatura que associa a ansiedade de vinculação ao género feminino, e, por sua vez, níveis mais elevados de evitamento de vinculação em homens (Weber et al., 2022).

Outra variável a considerar, é o primeiro ano da frequência universitária, considerado crítico devido à necessidade de adaptação a novos espaços, ambientes, relações e responsabilidades, gestão de tempo e recursos económicos (Tomás et al., 2014; Vizotto et al., 2017). De acordo com Diniz e Almeida (2006), nos primeiros meses, os estudantes concentram-se sobretudo no investimento em relações interpessoais, especialmente com os pares, transferindo gradualmente a sua atenção para as responsabilidades académicas à medida que os vínculos se consolidam. A qualidade das relações estabelecidas com os cuidadores influencia este processo, ao constituir-se a base para o desenvolvimento das futuras relações afetivas. Indivíduos com vinculação segura tendem a perceber-se como mais capazes de enfrentar desafios e demonstram maior facilidade em criar laços interpessoais (Mikulincer & Shaver, 2007, 2012), dado que vínculos seguros promovem modelos internos de confiança, proximidade e regulação emocional — aspetos especialmente relevantes para estudantes que vivem afastados do contexto familiar.

Segundo Worsley e colaboradores (2021), a separação da família, seja física, emocional ou simbólica, pode comprometer a satisfação com a vida pessoal e académica, aumentando a vulnerabilidade a sentimentos de isolamento e ansiedade. A literatura evidencia que estudantes que permanecem a residir com a família apresentam melhor adaptação ao ensino superior, beneficiando do apoio emocional e da estabilidade familiar, enquanto aqueles que vivem em alojamentos partilhados, sobretudo com desconhecidos e em condições precárias, revelam níveis mais elevados de stress, ansiedade e depressão (Ababu et al., 2018; Gentil, 2023). No estudo *Saudades de casa*, Vizotto e colaboradores (2017) destaca-se ainda que a saída do lar familiar se associa a maiores dificuldades de aprendizagem, ao passo que viver com a família favorece o bem-estar.

Segundo a literatura, os estilos de vinculação influenciam também significativamente a regulação emocional na vida adulta e o *coping*, especialmente em períodos de transição, como a entrada na universidade. A capacidade de perceber e compreender emoções associa-se a menor desregulação emocional, à redução das emoções negativas e ao ajustamento pessoal positivo, reforçando a importância das competências emocionais na adaptação académica na regulação emocional e eficácia das estratégias de *coping* (Bartholomew et al., 1991; Lopes & Gormley, 2012; Mikulincer & Shaver, 2012).

Estudantes com vinculação segura tendem a enfrentar de forma mais adaptativa o stress académico, enquanto aqueles com vinculação insegura, ansiosa ou evitante, revelam maior vulnerabilidade face às adversidades. Concretamente, indivíduos com maior ansiedade, hiperativam estratégias de proximidade e busca de apoio em momentos de stress, focando-se intensamente nas relações e na validação externa, na procura de apoio e conforto e na ameaça, o que exagera a perceção de risco de rejeição ou abandono. Enquanto indivíduos com maior evitamento na vinculação tendem a desativar estratégias de proximidade, a minimizar a expressão emocional e adotar formas de enfrentamento mais distantes, limitando o acesso a recursos sociais e emocionais eficazes. Ansiosos ou evitantes tendem a recorrer a processos menos adaptativos, como ruminação, supressão ou evitamento, o que aumenta o risco de exaustão pessoal e académica (Bartholomew et al., 1991; Fraley & Shaver, 2000; Lopes & Gormley, 2012; Mikulincer & Shaver, 2012).

A literatura reconhece que o sucesso na regulação emocional está mais relacionado à capacidade de utilizar de forma flexível um conjunto de estratégias que se ajustem às exigências pessoais e situacionais, do que ao uso de estratégias específicas — capacidade denominada por flexibilidade na regulação emocional (Gross, 2015). Indivíduos com vinculação insegura tendem a exibir dificuldades na procura do apoio de outros para regular as emoções, oscilando entre uma dependência exagerada e uma excessiva autossuficiência, o que evidencia uma flexibilidade limitada na regulação emocional (Mikulincer & Shaver, 2007, 2012).

A dificuldade no uso de estratégias de enfrentamento eficazes está associada a níveis mais baixos de resiliência e maior vulnerabilidade em manter ou recuperar o funcionamento psicológico adaptativo perante adversidades (Parpottas et al., 2024; Kural & Özyurt, 2021). Em consonância, estas tendências têm implicações na vulnerabilidade ao *burnout*, uma vez que a capacidade de

mobilizar apoio social e regular emoções está associada a níveis mais baixos de exaustão emocional (Colonnello & Russo, 2022; Kural & Özyurt, 2021).

Resiliência

A resiliência é um conceito multifacetado entendido sobretudo como a capacidade para se adaptar e ajustar positivamente perante o enfrentamento de situações adversas. É comum encontrar-se variações na sua conceção teórica, nomeadamente (i) processo de *coping* que implica mudança psicológica; (ii) capacidade de adaptação, recuperação e transformação positiva perante adversidades; (iii) autoavaliação baseada na autoconfiança e perceção de autoeficácia face ao stresse (Luthar & Becker, 2000; Parpottas et al., 2024). Ou ainda, ser resiliente passa por manter o controlo da situação e não se conformar com as dificuldades (Asch 2021).

Segundo Luthar e Becker (2000), a resiliência pode ser compreendida de três formas: (i) como resultado, correspondendo à adaptação positiva a situações de risco; (ii) como traço, isto é, uma característica estável da personalidade que facilita a recuperação e a adaptação de adversidades; e (iii) como processo dinâmico, que pode mudar e desenvolver-se ao longo do tempo em resposta a experiências e contextos.

Com base nestas perspetivas, a resiliência situacional centra-se na manutenção do bem-estar perante adversidades, sendo avaliada por trajetórias de satisfação com a vida antes e após eventos significativos, o que realça a importância de processos e medições longitudinais (Infurna & Luthar, 2016, 2017).

Por sua vez, a resiliência enquanto recurso está associada a traços pessoais relativamente estáveis, desenvolvidos e reforçados desde a infância, conforme sugerido por Block e Kremen (1996). Também a resiliência académica, que se centra na probabilidade de sucesso escolar e outras conquistas de vida, reflete sobretudo traços individuais duradouros (Wang et al., 1994).

Por último, a abordagem dinâmica compreende a resiliência não como um atributo fixo, mas uma variação individual em função do contexto, na qual o processo de adaptação resiliente envolve toda a ecologia que rodeia o indivíduo, incluindo família, pares, comunidade e instituições. Assim, Masten (2001) descreve a resiliência como uma “ordinary magic”, na qual fatores de proteção — autorregulação, apoio social e sentido de propósito — ajudam a manter o equilíbrio psicológico e a superar desafios, apoiando-se em relações afetivas seguras, recursos comunitários e oportunidades de desenvolvimento.

Apesar das controvérsias em torno da resiliência, sobretudo entre as perspectivas de traço e de processo, observa-se um consenso crescente em torno de definições que combinam: (i) estabilidade — predisposições ou recursos pessoais consistentes — e (ii) variabilidade — flutuações em função do contexto e adversidade (Luthar & Becker, 2000). Assim como de uma compreensão da resiliência enquanto fenómeno multidimensional e heterogéneo, que pode variar entre diferentes domínios de capacidade, indo de encontro aos estudos clássicos com crianças vítimas de maus-tratos, cujos resultados são indicativos de resiliência académica, mas não social, sugerindo desequilíbrios entre desempenho, competência social e sintomatologia clínica (Kaufman et al., 1994).

Nesta continuidade, diversos autores aprofundaram a compreensão da resiliência em diferentes contextos, sendo exemplo o universitário, no qual exerce um efeito protetor na superação dos desafios académicos e na redução do risco de abandono escolar (Wagnild & Young, 1993).

Garcia (2001) distingue três dimensões principais — emocional, académica e social — que abrangem, respetivamente, a autoestima e autoeficácia, a superação de adversidades escolares e a qualidade das relações interpessoais. De forma complementar, Liu e colaboradores (2017) descrevem uma estrutura interativa composta por níveis central, interno e externo, integrando fatores pessoais, psicológicos e sociais.

Já anteriormente, Wagnild e Young (1993) haviam proposto um modelo centrado em atributos psicológicos que reflete a dimensão mais pessoal ou interna destas perspectivas multidimensionais (como o nível “interno” de Liu e colaboradores (2017), ou a “competência emocional” de Garcia (2001)).

Este modelo contempla aspetos cognitivos, emocionais e existenciais necessários para enfrentar adversidades e recuperar de forma adaptativa, assim como para moderar o efeito negativo do stress. Organizados em dois fatores — um relacionado ao traço cognitivo-comportamental e outro de natureza mais emocional — ambos demonstraram resultados consistentes, evidenciando boa confiabilidade temporal em estudos de teste-reteste (Wagnild & Young, 1993).

Respetivamente (i) competência pessoal, que agrega perseverança (resistência para continuar a perseguir objetivos apesar dos desafios), independência e decisão (sentido de singularidade, de liberdade e valor pessoal), autoconfiança e criatividade (crença nas capacidades de enfrentar dificuldades); e (ii) aceitação de si e da vida, que inclui a capacidade de encontrar um

sentido/propósito de vida nas experiências vividas, manter a estabilidade emocional (equanimidade), enfrentar as dificuldades com uma atitude positiva, flexível e adaptável perante a própria vida e circunstâncias (sentimentos de realização, bem-estar subjetivo, percepção da vida como significativa, capacidade de contribuir de forma positiva), e reconhecer os próprios limites e que algumas experiências são pessoais e não podem ser totalmente partilhadas com os outros (solidão existencial).

Alinhado a uma perspectiva que valoriza a superação de desafios como oportunidade de desenvolvimento pessoal, este modelo realça a ideia de força interior, competência, flexibilidade e *coping* bem-sucedido (Wagnild & Collins, 2009).

Diversos estudos identificam fatores pessoais e recursos internos que se aproximam conceitualmente das componentes do modelo de Wagnild e Young: atributos relacionados à força interior, como autoconfiança, autodeterminação, coragem, esperança, espiritualidade e autoestima, têm sido associados a maior resiliência em estudantes universitários (Goodman et al., 2017; Morato et al., 2023; Wills & Hofmeyr, 2019); aspetos ligados à competência, incluindo criatividade, autoeficácia académica, motivação e propósito de vida, também se correlacionam positivamente com a capacidade de enfrentar desafios académicos (Caldeira & Timmins, 2016; Cheung et al., 2021); indicadores de flexibilidade, como adaptabilidade, pensamentos e visão positiva e otimismo, demonstram um efeito protetor face a stressores e promovem ajustes adaptativos (Southwick et al., 2016); finalmente, estratégias de *coping* bem-sucedido, incluindo *coping* focado no problema, persistência, comprometimento e planeamento estão associados à manutenção da resiliência e ao melhor desempenho académico, enquanto estratégias mal-adaptativas (desistência, ruminação, delegação, culpa ou fuga) se relacionam a reatividade emocional, catastrofização e dificuldades de adaptação (Pitzer & Skinner, 2016).

Estudos adicionais com estudantes, verificaram que recursos pessoais — como a autoestima, autoeficácia académica, otimismo, sentido de vida e adaptabilidade — correlacionam-se positivamente com estratégias de *coping* adaptativas e pensamento positivo, e negativamente com estratégias de evitamento e *coping* maladaptativo (Fullerton et al., 2021).

Níveis mais elevados de resiliência têm sido relacionados à saúde emocional, bem-estar subjetivo e qualidade de vida (Cengiz & Peker, 2024; Hiew et al., 2000), bem como à redução do stress, ansiedade, depressão e raiva em estudantes (Bacchi & Licinio, 2016; Hjemdal et al., 2011). Inversamente, evidências apontam que baixa resiliência está associada a dificuldades relacionadas

a problemas nas relações familiares, solidão e níveis elevados de stress, depressão e ansiedade (Cengiz & Peker, 2024; Parpottas et al. 2024).

Ainda, o *burnout* demonstrou prever negativamente a resiliência, sugerindo que níveis mais elevados de exaustão e stress académico estão associados a uma menor capacidade de enfrentar os desafios do ensino superior (Gong et al., 2021).

A literatura frequentemente identifica diferenças de género na resiliência. Oliveira e Machado (2011) observaram correlações negativas entre resiliência e ansiedade, indicando que estudantes do sexo masculino tendem a perceber maior capacidade de lidar com adversidades, enquanto as mulheres apresentam maior ansiedade, o que pode impactar a sua perceção de resiliência. Por outro lado, Sojer e colaboradores (2024) encontraram níveis mais elevados de resiliência global no género feminino, atribuindo este resultado à maior capacidade das mulheres para lidar com adversidades.

De forma complementar, Gil (2024) indicou que, entre as mulheres, a resiliência se correlaciona positivamente com o sucesso académico, enquanto nos homens não foram observadas associações significativas. Contudo, alguns estudos não identificam diferenças de género na resiliência (Sabouripour & Roslan, 2015; Yu & Chae, 2020).

Há evidências do papel da resiliência enquanto mediadora em diversos contextos académicos. Cazan (2015) constatou que características resilientes mediavam a relação entre stress académico e ajustamento académico. De forma semelhante, Gong (2023) investigou a resiliência psicológica como mediadora entre o stress de aprendizagem e o *burnout*, destacando a sua importância para lidar com desafios académicos. De la Fuente (2021) analisou as relações entre resiliência, positividade e estratégias de enfrentamento, evidenciando como a resiliência pode influenciar o envolvimento, promover mudanças positivas apesar das adversidades e reduzir o *burnout*.

Há também evidências de que a resiliência atua como mediadora entre estilos de vinculação e satisfação com a vida. Numa amostra de 780 estudantes universitários, Parpottas e colaboradores (2024) verificaram que a resiliência mediava parcialmente a relação entre ansiedade e evitamento na vinculação e a satisfação com a vida, indicando que níveis mais baixos de resiliência contribuem para os efeitos negativos desses estilos de vinculação.

De forma semelhante, Tamarit e colaboradores (2023) demonstraram que resiliência e satisfação com a vida medeiam a relação entre preocupações relacionadas à COVID-19 e sintomas

emocionais, como depressão, ansiedade e stress, atuando como fatores protetores. Thompson e Adams (2018) observaram que a resiliência medeia parcialmente a relação entre insegurança de vinculação e stress percebido em estudantes de medicina, funcionando como fator protetor, e identificaram diferenças de género: mulheres apresentaram maior ansiedade de vinculação, menor resiliência e níveis mais elevados de stress em comparação com homens.

Vinculação, Resiliência e *Burnout*

A literatura tem evidenciado ligações consistentes entre a vinculação insegura e níveis mais elevados de stress e *burnout* em estudantes universitários (Iuga & David, 2024; Rentzios & Karagiannopoulos, 2021; Thompson & Adams, 2018).

Kural e Özyurt (2020) observaram correlações positivas entre ansiedade e evitamento da vinculação e níveis de stress percebido em estudantes caloiros, enquanto McCarthy e Matheny (2006) identificaram níveis mais baixos de stress e menos emoções perante uma situação potenciadora de stress, em estudantes com estilos de vinculação seguros. De forma convergente, os estudos de Figueiredo-Braga e Silva (2019) e Bumbacco e Scharfe (2020) encontraram níveis mais elevados de *burnout* entre estudantes com padrões inseguros, sobretudo anisosos, sendo que no primeiro estudo, estes resultados se associaram principalmente a estudantes mulheres, e no segundo estudo aquela dimensão evidenciou maior probabilidade de desistência e menores níveis de envolvimento académico. Bordoagni e Agostini (2021) confirmaram a vinculação ansiosa como preditor significativo de *burnout*.

Zhang e colaboradores (2024) mostraram que vínculos paternos seguros reduzem o *burnout* através do aumento da autoavaliação positiva e sentimento de pertença escolar, enquanto Colonnello e Russo (2022) relacionaram a vinculação ansiosa a dificuldades na regulação emocional.

Estes resultados alinham-se com evidências anteriores sobre o *burnout* que revelam que estudantes com padrões de vinculação insegura, evitante ou ansioso, apresentam maior dificuldade em resolver ativamente os problemas, recorrendo a estratégias de evitamento ou colapsando perante a experiência adversa, respetivamente. Em estudantes com vinculação insegura ansiosa evidenciou-se ainda uma associação negativa com a atribuição de significado positivo a situações percecionadas como desagradáveis, assim como o recurso a medicamentos e a distrações. Por sua

vez, estudantes evitantes não se mostraram disponíveis para partilhar os seus problemas ou refletir sobre a situação problemática (Pines, 2004).

De forma convergente, o estudo de Marques e colaboradores (2023), realizado com 205 estudantes de diversas universidades portuguesas, identificou que estilos de vinculação ansioso e evitante dificultam o *coping* e aumentam a exaustão emocional, sobretudo ao nível de *burnout* pessoal e académico. Além disso, verificaram que estratégias de regulação emocional, como ruminação e supressão, mediam a relação entre vinculação ansiosa e *burnout* académico, enquanto estratégias como colocar em perspetiva e supressão mediam a relação entre vinculação evitante e *burnout*.

Estes resultados corroboram a literatura, que sugere que laços vinculativos fortes promovem a regulação emocional e estratégias de *coping* adaptativas, para além da autonomia, bem-estar e resiliência nos estudantes (Lopez & Gormley, 2002).

A resiliência tem sido estudada conjuntamente com a vinculação em vários contextos, sendo o estilo vinculativo inseguro considerado uma possível explicação para a adoção de comportamentos menos resilientes. Por outro lado, uma relação de vinculação segura constitui-se um pilar de resiliência e de recursos de enfrentamento ao longo da vida, o que promove sentido de autosssegurança (Bowlby, 1989; Fonagy et al., 1994; Parpottas et al., 2024).

Shibue e Kasai (2014) reportaram correlações positivas entre vinculação segura e resiliência e negativas com vinculação ansiosa e evitante em estudantes japoneses. Outros autores destacam a importância das figuras da família nuclear como fatores de proteção no desenvolvimento da resiliência, como Yu e colaboradores (2020) que encontraram evidências de que a vinculação pai-criança está positivamente associada com a resiliência psicológica dos estudantes universitários.

Adicionalmente, o estudo de Thompson e colaboradores (2018), revelou uma associação consistente entre estilos de vinculação inseguros (ansioso e evitante) e a perceção de stress, com a resiliência (composta pelas dimensões capacidade de adaptação, autoconfiança, tolerância ao stress, controlo emocional e apoio social) a atuar como mediadora parcial entre os estilos de vinculação inseguros e o stress percebido.

Apenas recentemente a associação entre resiliência e *burnout* tem sido estudada no contexto universitário, centrando-se sobretudo em estudantes de medicina (Marôco & Assunção, 2020). Todavia, vários estudos destacam a resiliência como um importante recurso psicológico na

redução dos sintomas de *burnout* entre estudantes, conforme demonstrado pela meta-análise conduzida por Gong e colaboradores (2021), que incluiu um total de 22.474 participantes, e revelou uma correlação negativa significativa entre resiliência e *burnout*, indicando que níveis mais elevados de resiliência estão associados a menores níveis de *burnout* entre os estudantes chineses.

Posteriormente, Gong e Zhang (2023) demonstraram que a resiliência medeia parcialmente a relação entre stresse de aprendizagem e *burnout*, em 76% do efeito total sobre a exaustão emocional. Por sua vez, Gianjacomo e colaboradores (2025) mostraram que a resiliência mediou 55% da relação entre apoio social e *burnout* acadêmico. Os resultados indicaram ainda que estudantes com maior resiliência, fortalecida por apoio social, apresentam níveis inferiores de exaustão emocional e maior envolvimento acadêmico, o que contribui para a redução do risco de abandono escolar e dos sintomas de *burnout*.

Cengiz e colaboradores (2024) demonstraram que a resiliência, em conjunto com a autoeficácia acadêmica e a perseverança, atenuam os efeitos negativos do perfeccionismo acadêmico sobre o *burnout*. Na sequência, também se encontram evidências que o sentido de vida, preditor da resiliência (Wagnild & Young, 1993), está inversamente relacionado ao *burnout*, e exerce uma função protetora que reduz o esgotamento emocional e físico ao oferecer significado e direção às experiências acadêmicas (Chong, 2025; Liu et al., 2023).

Estes resultados alinham-se com evidências que destacam a importância dos recursos internos e interpessoais diante de situações stressantes (Colonnello & Russo, 2022; Kural et al., 2021; Salanova et al., 2010), assim como com estudos que demonstram que estudantes com níveis mais elevados de resiliência apresentam maior satisfação com a vida, mesmo na presença de estilos de vinculação inseguros (Parpottas et al., 2024), e com pesquisas longitudinais que reforçam o papel mediador da resiliência entre *burnout* e bem-estar no contexto acadêmico (Wang et al., 2022).

Objetivo do Estudo

Dada a associação entre vinculação e resiliência (Parpottas et al., 2024), vinculação e *burnout* (Bordoagni e Agostini, 2021) e resiliência e *burnout* (Gong et al., 2021), considerou-se pertinente verificar como estas variáveis se relacionam nos estudantes universitários e explorar

modelos de mediação, nos quais a resiliência atue como variável explicativa da associação entre a vinculação insegura e o *burnout* em estudantes universitários.

Colocou-se a seguinte questão de investigação: Será que a vinculação insegura (ansiosa/evitante) está associada, através da baixa resiliência, à síndrome de *burnout* em estudantes universitários?

O presente estudo tem como objetivo geral explorar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação insegura — ansiosa e evitante — e nos níveis de resiliência na experiência de *burnout* (total, pessoal, académico, relacionado com colegas e relacionado com professores) entre estudantes universitários.

No que diz respeito aos objetivos específicos, o estudo pretende: i) analisar em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam as diferenças observadas nos níveis de *burnout*, resiliência e vinculação dos participantes; ii) testar o papel mediador da resiliência na associação entre estilos de vinculação ansiosa e evitante e níveis de *burnout*; e iii) testar o papel das covariáveis género, idade, relação estável, condição cohabitante e envolvimento em atividades extracurriculares face às variáveis em estudo.

Enquanto hipóteses, espera-se que: H1) estudantes com estilos de vinculação insegura — ansiosa ou evitante — apresentem níveis mais baixos de resiliência (Fernández-Castillo & Fernández-Prados, 2023; Gong et al., 2021) e níveis mais elevados de *burnout* (Bordoagni & Agostini, 2021; Iuga & David, 2024); H2) as estudantes do género feminino apresentem níveis de *burnout* mais elevados em comparação com os estudantes do género masculino (Backovic et al., 2012; Briggs & Palamara, 2023; Fiorilli et al. 2022; Jordan & Worth, 2020); H3) estudantes mais jovens percecionem níveis de *burnout* mais elevados e mais baixos de resiliência (Aguayo et al., 2019); H4) estudantes com uma relação estável apresentem maiores níveis de resiliência (Aplin-Houtz, 2023); H5) estudantes na condição cohabitante com família, apresentem níveis mais baixos de *burnout* (Martins Gentil et al., 2023); H6) estudantes envolvidos em atividades extracurriculares apresentem níveis mais elevados de resiliência e níveis mais baixos de *burnout* (Marôco & Assunção 2020; Martínez et al., 2002; Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002).

Método

Design/Tipo de Estudo

Este estudo apresenta uma abordagem quantitativa, com desenho transversal e correlacional, uma vez que a recolha de dados ocorreu em apenas um momento, sem intervenção direta sobre as variáveis.

Participantes

A população-alvo do presente estudo corresponde a um grupo específico, estudantes universitários a frequentar instituições de ensino superior privadas, públicas e politécnicos em Portugal, com o critério de inclusão serem maior de idade.

A amostra deste estudo é do tipo não probabilístico acidental, selecionada por conveniência, em função da disponibilidade e acessibilidade dos participantes em determinado momento, complementada pela técnica bola de neve, e diz respeito à totalidade dos estudantes universitários que preencheram os instrumentos de colheita de dados ($n = 575$). Não houve base probabilística nem intenção de generalização dos resultados e conclusões. Por falta de elegibilidade no critério Idade, foram eliminados 3 respondentes. Posteriormente, para efeitos de estatística descritiva e inferencial foram excluídas as 9 respostas Outro e Prefiro Não Dizer nas categorias da questão Género devido à baixa representatividade amostral (aproximadamente 1.6%), perfazendo um total de 563 respondentes.

Instrumentos e Medidas

Neste estudo, serão utilizados três instrumentos e uma medida de avaliação.

Questionário Sociodemográfico

Como medida de avaliação e para caracterizar a amostra, construiu-se um questionário sociodemográfico com as seguintes questões: idade, género (F/M/Outro/PND), estado civil, relação estável/não estável, filhos/ não filhos, condição coabitante, se é a primeira vez que frequenta o ES, o curso que frequenta, o grau, o ano correspondente, condição de estudante deslocado, estatuto de trabalhador-estudante, usufruto de bolsa de estudo, o tipo de instituição de ES (pública/privada), a localização da instituição de ensino, o envolvimento em atividades

extracurriculares, pensamentos com intenção de desistir do curso, condição de diagnóstico de doença física ou mental, e condição de acompanhamento psicológico. O questionário sociodemográfico encontra-se disponível para consulta no Anexo B.

Experiências nas Relações Próximas – Estruturas Relacionais

Para a Variável Independente, Vinculação Insegura, foi utilizado o instrumento de autorrelato Experiências nas Relações Próximas – Estruturas Relacionais (ERP-ER; *Experiences in Close Relationships – Relationship Structures*, Fraley et al., 2011; adaptado e traduzido para português por Moreira & Canavarro, 2015), com aplicação consolidada em populações de estudantes universitários; apresenta boa consistência interna para as dimensões ansiedade ($\alpha = .91$) e evitamento ($\alpha = .88$).

Constituída por nove itens, está dividida em duas dimensões, o que possibilita uma maior sensibilidade na mensuração das variações individuais nas experiências relacionais em jovens adultos (Fraley et al., 2011): i) evitamento, que reflete o grau de desconforto com a intimidade emocional e a dependência dos outros, e ii) ansiedade, que se refere ao medo de abandono ou rejeição, preocupação constante com a disponibilidade e responsividade do parceiro, hipervigilância a sinais de desinteresse, e necessidade de validação emocional frequente (Fraley et al., 2000, 2011).

O evitamento é avaliado pelos primeiros seis itens (os itens 1, 2, 3 e 4 são invertidos) – *e.g.* item: "*Não me sinto confortável em me abrir com essa pessoa.*"; e a ansiedade é medível através dos restantes três itens (7,8,9) – *e.g.* item: "*Preocupo-me frequentemente que esta pessoa não goste realmente de mim.*"

As questões que compõem a escala poderão ser respondidas tendo em conta figuras consideradas próximas (*e.g.* mãe, pai ou figura materna/paterna, outro familiar, parceiro romântico, melhor amigo). No presente estudo, foi solicitado ao respondente que escolhesse uma dessas figuras que identifica como aquela que normalmente procura quando precisa de apoio. Em cada domínio relacional, a classificação é feita através de uma escala Likert de 7 pontos que varia entre 1 (discordar totalmente) a 7 (concordar totalmente). A pontuação consiste na média dos itens e varia de 1 a 7, com pontuações mais altas indicando maior evitamento ou ansiedade (Fraley et al., 2011; Moreira et al., 2015).

Inventário de Burnout de Copenhaga

Para avaliar a Variável Dependente, o *burnout*, foi aplicado o Inventário de *burnout* de Copenhaga, Versão Estudantes (CBI - S), adaptado e validado para o português por Campos e colaboradores (2013), a partir do *Copenhagen Burnout Inventory* para a população em geral de Kristensen e colaboradores (2005). De referir que a dimensão ‘*burnout* relacionado com professores’ foi acrescentada à versão original para analisar de mais forma detalhada os fatores do contexto académico que contribuem para a sintomatologia (Campos et al., 2013). Demonstra boas propriedades psicométricas: ($\alpha_{BP} = .901$; $\alpha_{BA} = .875$; $\alpha_{BRC} = .910$; $\alpha_{BRP} = .931$) e total $\alpha = .957$, ($\alpha = .957$) e adequada consistência interna e validade convergente, discriminante e concorrente.

O CBI-S concentra-se na exaustão, e possui uma estrutura clara com quatro dimensões específicas que refletem diferentes fontes de exaustão: i) *Burnout* Pessoal (BP; itens 1-6) refere-se ao estado geral de exaustão física e emocional do estudante (fadiga, esgotamento, sensação de “não aguentar mais”) – e.g. item: “*Com que frequência se sente emocionalmente exausto?*”; ii) *Burnout* Académico (BA; itens 7-12), relacionado aos estudos (causada pelas exigências do curso, prazos, volume de trabalho) – e.g. item “*Os seus estudos são emocionalmente esgotantes?*”; segue-se iii) *Burnout* relacionado com colegas (BRC; itens 13-18), causado por cansaço e frustração em interações com outros estudantes devido à perceção de falta de apoio e conflitos – e.g. item: “*Sente que esgota a sua energia quando trabalha com os colegas?*”; e iv) *Burnout* relacionado com professores (BRP; itens 20-23) deriva da relação com os docentes, na perceção de altos padrões de exigência, falha ao nível do apoio ou, entre outros, no feedback negativo) – e.g. item: “*Alguma vez se questiona quanto tempo mais conseguirá lidar com os Professores?*”.

Os itens são avaliados numa escala de Likert de 5 pontos, correspondendo o valor 1 a Nunca, o valor 2 a Raramente, o valor 3 às Vezes, o valor 4 a Frequentemente e o valor 5 a Sempre. A pontuação consiste na média dos itens e varia de 1 a 5, com pontuações mais altas indicando maior sintomatologia. O *Burnout* Total é a média das subescalas.

Escala de Resiliência

Por fim, para avaliar a Variável Mediadora, “Resiliência”, recorreu-se à Escala de Resiliência (ER; Resilience Scale, Wagnild & Young, 1993; adaptada e traduzida para português por Oliveira & Machado, 2011), que apresenta boa consistência interna ($\alpha = .91$), e com construtos relacionados, validade discriminante (e.g. depressão e perceção de stress) e convergente (e.g. bem-

estar, autoeficácia, sentido de vida e estratégias de *coping*) (Moreira et al., 2015; Wagnild & Young, 1993).

A ER foi desenvolvida para pessoas em transições de vida e não apenas em situações extremas. Concebe a resiliência como uma disposição estável e, portanto, um recurso pessoal global, o que torna este instrumento relevante para avaliar a percepção que o estudante tem de si próprio enquanto capaz (ou não) de enfrentar eventuais situações difíceis e/ou imprevisíveis, ser perseverante, autônomo e ter uma percepção positiva de si mesmo nos contextos cotidianos de adversidade acadêmica. É composta por 25 itens, organizados segundo uma escala tipo Likert de 7 pontos, correspondendo o valor 1 a “discordo completamente”, o valor 4 a “indeciso” e o valor 7 a “concordo completamente”.

Os itens estão agrupados em aspetos relacionados a: i) Competência Pessoal, que avalia a capacidade do indivíduo de lidar com desafios e adversidades, e reflete a autossuficiência, perseverança e confiança nas suas competências (CP; itens 1-10, 12-16, 19, 20), – e.g. item: "*Quando faço planos, levo-os até ao fim.*"; e ii) Aceitação de Si e da Vida, que traduz a aceitação positiva de si mesmo e das circunstâncias da vida, incluindo a capacidade de encontrar significado e propósito, mesmo perante dificuldades (ASV; itens 11, 17, 18, 21-25); – e.g. item: "*A minha vida tem sentido.*" A Resiliência Total é a média de todos os itens.

Procedimento

Primeiramente, o projeto de investigação e o questionário sociodemográfico aplicado foram submetidos aos órgãos responsáveis superiores, nomeadamente à Comissão de Ética (CE) do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, tendo sido obtida aprovação (Referência I-167-12-24), garantia da conformidade com as diretrizes éticas relativas à investigação com seres humanos, concretamente no que diz respeito à autonomia, consentimento informado, confidencialidade e ao princípio da não maleficência, estabelecidas na Declaração de Helsínquia (2014).

Após a finalização das etapas preliminares, procedeu-se à execução do estudo, à sua divulgação e à recolha de dados. Foi formulado e partilhado um questionário num *survey online*, o Microsoft Forms do Office 365. Esta aplicação permite a criação de um link abreviado, tendo este sido divulgado, juntamente com um código de barras bidimensional (QR Code), através das

redes sociais como Facebook, Instagram, LinkedIn e WhatsApp, de forma a conseguir atingir um maior número de participantes num curto espaço-tempo.

O questionário foi também divulgado junto das associações de estudantes de diversas faculdades e institutos politécnicos, solicitando-se a sua colaboração para promover o inquérito nos canais institucionais. Foram também anexados cartazes e distribuídos *flyers* com o QR Code em locais na proximidade de *campus* universitários.

Concomitantemente, o questionário foi distribuído por meio de e-mails, concretamente através do e-mail institucional dos gabinetes de comunicação e respetivos diretores do departamento de Filosofia da Universidade do Minho, do departamento de Física e Astronomia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e do departamento de Contabilidade e Sistemas de Informação do Instituto Politécnico de Coimbra, para divulgação junto dos seus estudantes.

De forma a garantir a participação de alunos da licenciatura em Psicologia, a recolha de dados também foi efetuada em sala de aula, junto de duas turmas. Antes do início da recolha, foi solicitado o consentimento informado e voluntário dos estudantes, tendo-lhes sido apresentados os objetivos do estudo e a possibilidade de desistência a qualquer momento, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Nas várias fases da realização deste estudo, foram adotadas medidas para assegurar o cumprimento das normas éticas e das boas práticas de investigação.

No questionário, com duração estimada de 15 minutos, garantiu-se o contacto dos participantes com um consentimento informado (Anexo C), salientando-se uma participação esclarecida e voluntária e o cumprimento de todos os princípios de confidencialidade dos dados e do seu anonimato. Os participantes, em qualquer etapa do questionário, poderiam interromper a sua participação, se assim o pretendessem. A submissão do questionário pelos estudantes implicou a aceitação do consentimento informado, bem como a concordância com os objetivos e condições previamente apresentados do estudo.

A elaboração do questionário sociodemográfico teve em consideração a manutenção do anonimato dos participantes, garantindo a impossibilidade de proceder à sua identificação através das respostas obtidas.

Tendo em conta que a presente dissertação trata informação relativa a saúde mental, considerou-se importante que constasse no final do questionário, os contactos telefónicos de linha de apoio psicológico do Serviço Nacional de Saúde e da linha S.O.S. Estudantes. Assim como,

também no final, foi oferecida a possibilidade de participação no sorteio de um incentivo monetário (voucher cartão DA 40€) aos participantes que assim o desejassem. Os participantes interessados forneceram voluntariamente um contato considerado mais conveniente (e-mail).

Para garantir a anonimização dos dados, foram criadas duas bases de dados separadamente: uma para as respostas do questionário e outra apenas com os contactos dos participantes. Assim, a base de dados principal, com as respostas aos questionários, foi a mais manipulada e acedida ao longo do estudo, enquanto a base dos contatos apenas foi acedida para efeitos de sorteio. Após a transferência dos dados do Microsoft Forms para a base de dados, os arquivos originais foram eliminados do Office 365 e, posteriormente à análise, do computador, sendo apenas armazenados num disco externo.

As informações serão conservadas aproximadamente durante cinco anos, e destruídas totalmente após esse período. A recolha e o tratamento dos dados foram realizados exclusivamente pela investigadora principal, e todos os equipamentos, contas pessoais e bases de dados foram protegidos com senhas seguras, acessíveis apenas pela própria.

Tratamento e Análise dos dados

Os dados recolhidos foram submetidos a análise estatística, nomeadamente descritiva e inferencial, efetuada com o apoio do programa Microsoft Excel e a versão 30.0 do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), ambos para o sistema operativo Windows 10.

Procedeu-se também ao cálculo dos efeitos de mediação entre as variáveis, através da ferramenta *Process Macro* para SPSS versão 5.0 (Hayes, 2025). Este procedimento estatístico possibilita a avaliação do papel de mediador da Resiliência na relação entre a Vinculação Insegura Evitante e Ansiosa e o *Burnout*, indo ao encontro dos objetivos definidos para este estudo.

Foram testados dois modelos de mediação: i) Variável Independente Ansiedade, mediadores (CP; ASV), Variável Dependente *Burnout*; e ii) Variável Independente Evitamento, mediadores (CP; ASV), Variável Dependente *Burnout*. O objetivo destes modelos consistiu em analisar a presença de efeitos indiretos, ou seja, determinar se a resiliência em cada um dos seus fatores, medeia a relação entre as duas dimensões da vinculação insegura e o *burnout* total, permitindo compreender os mecanismos subjacentes.

A estatística descritiva refere-se aos procedimentos utilizados para caracterizar a amostra estudada, incluindo medidas de tendência central, dispersão e representação gráfica. Foi realizada

a análise da estatística descritiva das variáveis sociodemográficas. No questionário sociodemográfico, foram utilizadas variáveis contínuas (idade), e variáveis categóricas nominais e ordinais.

Para as variáveis qualitativas nominais (género, relação estável, estado civil, filhos, condição cohabitante, área de estudos, condição de trabalhador-estudante, estudante deslocado, envolvimento em atividades extracurriculares, bolsa académica, pensamento de desistir do curso, distrito onde estuda, tipo de instituição, diagnóstico de doença e acompanhamento psicológico) ou ordinais (grau e ano académicos), a análise estatística descritiva foi apresentada através de tabelas de frequência absoluta (F_i). Como medida de tendência central, utilizou-se a moda. Para as variáveis quantitativas optou-se por utilizar a média como medida de tendência central e, como medida de dispersão o desvio padrão (DP) e o intervalo [máx-mín], definido pela diferença entre os valores máximo e mínimo observados na distribuição (Coutinho, 2013).

Posteriormente, realizou-se a estatística descritiva dos instrumentos específicos das variáveis de forma a obter a média de cada construto nas suas diferentes dimensões/fatores: BA, BP, BrC, BrP – CBI-S; evitamento e ansiedade – EPR-RP, e CP e ASV– ER. Para o efeito, foram criadas variáveis compostas das diferentes dimensões das escalas, assim como se procedeu à cotação inversa dos itens invertidos da dimensão evitamento da ERP-RP.

Em seguida realizaram-se as correlações. A correlação determina a força ou intensidade de uma associação entre duas variáveis, através de coeficientes que variam entre de -1 e 1, sendo que quanto mais próximo de -1 ou de 1, mais forte serão as associações. Considera-se positiva quando pontuações altas/baixas numa variável correspondem a pontuações altas/baixas noutra, e negativa quando pontuações altas correspondem a baixas na outra, e nula quando não há associação (Marôco, 2021).

Procedeu-se à análise bivariada, tendo por base uma matriz de correlação linear, através do coeficiente de Pearson, primeiramente entre dimensões/fatores dentro de cada escala e, depois, entre escalas e dimensões/fatores das variáveis independente, mediadora e dependente. A força das correlações foi interpretada como muito fraca (≤ 0.10), fraca (0.10–0.30), moderada (0.30–0.50), forte (0.50–0.70) ou muito forte (> 0.70) (Marôco, 2021).

Adicionalmente, procedeu-se à análise correlacional entre a variável idade e as variáveis vinculação, resiliência e *burnout*, com o objetivo de caracterizar a relação entre estas variáveis.

Para comparações entre grupos, foram utilizados testes paramétricos (*t* de Student e ANOVA), assumindo distribuição aproximadamente normal das variáveis contínuas, conforme a Teoria do Limite Central, na medida em que a amostra inclui mais de 30 participantes ($n = 563$). A homogeneidade das variâncias foi verificada pelo teste de Levene, considerando-se homogêneas quando o valor de prova (p) é superior a 0.05 (Coutinho, 2013; Marôco, 2021).

O teste *t* de Student foi utilizado para analisar diferenças entre as dimensões/fatores e score total das escalas CBI -S, ER, ERP-RP e as variáveis categóricas com duas possibilidades – gênero (F/M), relação estável, trabalhador-estudante, estudante deslocado, atividade extracurriculares, bolsa de estudos, pensamento com intenção de desistir do curso, diagnóstico de doença, acompanhamento psicológico. Por sua vez, a ANOVA corresponde à análise da variância e é um teste de hipóteses que estabelece a comparação de médias de mais de dois grupos (Marôco, 2021). Uma vez que a ANOVA indica a existência de diferenças entre médias sem mencionar qual das médias é diferente, nos casos em que a ANOVA confirmou essa diferença recorreu-se ao teste post-hoc de comparações múltiplas de Tukey por se considerar ser o mais robusto a desvios de normalidade e homogeneidade das variâncias (tendo, por isso, pouca possibilidade de erros) (Marôco, 2021). Assim, realizou-se este teste analisar diferenças entre as dimensões/fatores e score total dos instrumentos CBI-S, ER, ERP.RP e as variáveis categóricas politômicas: condição cohabitante, estado civil, distrito, curso, grau, ano.

Nas Ciências Sociais e da Educação, adota-se frequentemente um nível de significância de 0.05 (5%) como critério para aceitação ou rejeição das hipóteses, o que significa que apenas 5% dos resultados obtidos serão fruto do acaso, tendo os restantes, significância estatística. Consequentemente, a probabilidade de erro, isto é, de inferir que existe relação entre duas variáveis quando na verdade não existe, será igual ou inferior a 5% (p , ou seja, valor prova, menor ou igual a 0.05 significa que há relação) (Coutinho, 2013; Marôco, 2021). Assim, valores de $p \leq 0.05$ indicam diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos, enquanto valores de $p > 0.05$ indicam ausência de diferenças estatisticamente significativas (Marôco, 2021).

Para cálculo da fiabilidade dos instrumentos de medida utilizados no estudo, recorreu-se ao alfa de Cronbach (α) como medida de avaliação da consistência interna, uma vez que é o mais indicado para instrumentos com escala de Likert (Coutinho, 2013). Os valores do coeficiente devem ser positivos, variando entre 0 e 1, onde 0 indica nenhum grau de fiabilidade interna e 1 significa uma fiabilidade interna perfeita. Assim, valores mais próximos de 1 referem-se a maior

concordância entre os observadores e a melhor consistência interna do instrumento. Valores superiores a 0.7 indicam boas correlações e um nível aceitável de fiabilidade; acima de 0.8 são considerados bons e acima de 0.9 excelentes, enquanto valores inferiores a 0.7 sugerem consistência limitada (Coutinho, 2013).

Por fim, procedeu-se à análise de mediação que permite compreender como uma variável independente (VI) influencia uma variável dependente (VD) através de um mediador (M), explicando total ou parcialmente a relação (Hayes, 2018). Neste estudo, avaliou-se o papel mediador da resiliência, considerando os dois fatores da escala (CP, ASV) entre as dimensões de vinculação insegura (ansiedade, evitamento) e o *burnout* total. A análise foi realizada com o Process Macro para SPSS (versão 5.0), utilizando o modelo simples de mediação (modelo 4).

O efeito total da VI sobre a VD (c) é decomposto em efeito direto (c'), que representa a influência da VI sobre a VD controlando o mediador, e efeito indireto ($a \times b$), correspondente ao caminho da VI para o mediador (a) e do mediador para a VD (b), sendo $c = c' + (a \times b)$. Considera-se mediação total quando o efeito direto deixa de ser significativo, e mediação parcial quando ambos os efeitos, direto e indireto, são significativos. A significância do efeito indireto foi avaliada pelo método Bootstrap com 5000 reamostragens e IC 95%, sendo significativo se o intervalo de confiança não incluir zero (Preacher & Hayes, 2008). São ainda reportados os indicadores do modelo geral (R^2 , F e p) para avaliar o ajustamento global. Esta análise permite compreender em que medida os fatores da resiliência explicam os efeitos das dimensões de vinculação sobre o *burnout*. Para além da análise de mediação, procedeu-se à inclusão da variável género como covariável, com o objetivo de controlar o seu efeito sobre as variáveis em estudo.

Análises Adicionais

Embora a presente análise se centre na mediação entre as variáveis em estudo, procedeu-se também a uma análise adicional com outras variáveis sociodemográficas, a qual se encontra detalhada no Anexo D – Análises Adicionais.

Resultados

Caracterização da amostra

Esta secção visa caracterizar a amostra deste estudo, tendo em conta um conjunto de características sociodemográficas e académicas. A sua caracterização aparece sintetizada na Tabela 1. A amostra deste estudo é constituída por 563 pessoas, das quais 442 são do género feminino (77.3%), 121 do género masculino (21.2%), com uma idade compreendida entre 18 e os 67 anos ($M = 23.66$; $DP = 8.61$), sendo que a 90.4% da amostra correspondem estudantes até aos 35 anos de idade.

A maioria são solteiros ($n = 497$; 88.3%), sem filhos ($n = 529$; 92.4%), sendo que 303 afirmam estar numa relação estável (53%). Também a maioria ($n = 418$; 74.6%) habita com familiares e, em termos de grau académico, 395 (69%) frequenta a licenciatura, 49.6% ($n = 194$) no 1º ano. Dos restantes respondentes, 150 (27.7%) frequentam o mestrado e os restantes 18 (3.2%) o doutoramento.

Relativamente às áreas científicas, os estudantes de Psicologia representam cerca de 37.7% ($n = 216$), seguidos das seguintes áreas de estudo: ciências humanas ($n = 153$; 26.7%), ciências da saúde ($n = 89$; 15.5%), ciências exatas ($n = 63$; 11%) e ciências biológicas ($n = 51$; 8.9%). Destes, 412 (72%) frequenta pela primeira vez o Ensino Superior (ES).

Do total, apenas 162 (28.3%) são estudantes deslocados, 155 (27%) são trabalhadores-estudantes e 161 (28.1%) têm bolsa de estudos. Dos participantes, 433 (77%) estudam no litoral continental, concretamente 316 (56.1%) estudam no distrito de Lisboa, 103 (18.3%) no distrito do Porto e 14 (2.5%) no distrito de Setúbal; os restantes 130 (23%) estudam no interior continental, nomeadamente nos distritos de Coimbra ($n = 80$; 14.2%), Braga ($n = 44$; 7.8%) e Évora ($n = 6$; 1.06%). Destes, cerca de 297 dos participantes (52%) estudam numa instituição pública, 261 (45.6%) está envolvido em atividades extracurriculares (AEC) e 256 (44.7%) já pensou em desistir do curso. Por último, 206 (36%) teve ou tem diagnóstico de doença física ou psicológica, e 303 (53%) teve ou tem acompanhamento psicológico.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica (N=563)

Variável	n	%
Idade[anos; M(DP); Min-Max]	23.66 (8.61); 18-67	
Género		
Feminino	442	78.5
Masculino	121	21.5
Estado Civil		
Solteiro	497	88.3
Casado /União de facto	40	7.1
Outro	26	4.6
Filhos		
Sim	34	6
Não	529	94
Relação Estável		
Sim	303	53.8
Não	260	46.2
Coabitação		
Familiares	418	74.2
Namorado(a)	40	7.1
Colegas	42	7.5
Sozinho	63	11.2
Diagnóstico de doença		
Sim	206	36.6
Não	357	63.4
Acompanhamento psicológico		
Sim	303	53.08
Não	260	46.2

Grau Académico/Ano		
Licenciatura	395	70.2
1º	194	49.1
2º	92	23.3
3º	109	27.6
Mestrado	150	26.6
Doutoramento	18	3.2
Frequência		
1ªvez	412	73.2
Não	151	26.8
Tipo de Instituição		
Pública	297	52.8
Privada	261	47.2
Áreas científicas		
Psicologia	207	36.8
Ciências Humanas	153	27.2
Ciências da saúde	89	15.8
Ciências exatas	63	11.2
Ciências biológicas	51	9.1
Distrito		
Lisboa	316	56.1
Porto	103	18.3
Braga	44	7.8
Coimbra	80	14.2
Setúbal	14	2.5
Évora	6	1.1
Litoral	433	76.9
Interior	130	23.1
Deslocados		
Sim	162	28.6
Não	401	71.4

Trabalhador-estudante		
Sim	155	27.5
Não	408	72.5
Bolsa de estudos		
Sim	161	28.6
Não	402	71.4
AEC		
Sim	261	46.4
Não	302	53.6
Desistência		
Sim	256	45.5
Não	307	54.5

Consistência Interna

A Tabela 2 apresenta o cálculo da fiabilidade dos instrumentos utilizados no estudo, com base nos coeficientes *alfa* de *Cronbach* (α) enquanto indicador da consistência interna das medidas psicométricas. A escala CBI_S global e na dimensão relacionado com professores obteve valores excelentes ($\alpha = .91$; $\alpha = .92$). Constataram-se valores elevados nas dimensões pessoal, académico, relacionado com colegas, respetivamente ($\alpha = .86$; $\alpha = .88$; $\alpha = .89$), assim como nas dimensões evitamento e ansiedade e evitamento da ERP-RP ($\alpha = .86$; $\alpha = .82$), e na escala global RS e dimensão CP, respetivamente ($\alpha = .88$; $\alpha = .84$). Na dimensão ASV observaram-se valores aceitáveis ($\alpha = .74$). Estes resultados sugerem que os itens medem os respetivos construtos com níveis adequados de fiabilidade e coerência interna, semelhantes aos registados noutros estudos.

Tabela 2

Consistência Interna: escalas de vinculação insegura, resiliência e *burnout*

Escalas/Dimensões	α
ERP_EVIT	.866
ERP_ANS	.825
RS_TOTAL	.888
RS_CP	.842
RS_ASV	.749
CBI-S_Total	.910
CBI-S_P	.866
CBI-S_A	.886
CBI-S_RC	.896
CBI-S_RP	.929

Nota: α = Coeficientes de *alfa* de Cronbach: ERP = Vinculação Insegura (ER_EVIT= Evitante, ANS=Ansiosa); RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); CBI_S = *Burnout* em Estudantes (Total, P= Pessoal; A = Acadêmico, RC= Relacionado com Colegas; RP=Relacionado com Professores).

Estatística descritiva

Na Tabela 3 apresentam-se as estatísticas descritivas das escalas, incluindo médias, desvios-padrão, mínimos e máximos. A dimensão ansiosa da escala ERP-RP apresentou $M = 2.64$ ($DP = 1.78$), enquanto a dimensão evitamento teve $M = 2.00$ ($DP = 0.95$), indicando maior tendência da amostra à ansiedade na vinculação em comparação com o evitamento.

Quanto à figura vinculativa escolhida pelos participantes, a maioria recaiu sobre familiares ($n = 330$; 58.6%), seguida por parceiros românticos ($n = 149$; 26.5%) e amigos ($n = 84$; 14.9%).

Quanto à escala RS, a média do score total foi 5.20 ($DP = 0.67$), e dos fatores CP e ASV, respectivamente 5.40 ($DP = 0.68$) e 4.77 ($DP = 0.81$), sendo o fator competência pessoal o que apresenta o valor mais elevado. Na escala CBI_S, a média do score total foi de 2.75 ($DP = 0.57$),

e nas subescalas *burnout* acadêmico, relacionado com colegas e professores, respectivamente 3.04 (DP = 0.81), 2.64 (DP = 0.85) e 2.13 (DP = 0.85). Por último, a subescala *burnout* pessoal que apresenta o valor mais elevado (M= 3.08; DP = 0.71),

Tabela 3

Estatísticas Descritivas: escalas e dimensões (Médias e DP)

Escalas/Dimensões	M	Min	Max	DP
ERP_ANS	2.64	1	7	1.78
ERP_EVIT	2.00	1	5.17	.95
RS_Total	5.20	3.36	6.88	.67
RS_CP	5.40	3.24	6.94	.68
RS_ASV	4.77	2.63	7	.81
CBI-S_Total	2.75	1.13	4.78	.57
CBI-S_P	3.08	1.17	5	.71
CBI-S_A	3.04	1	5	.81
CBI-S_RC	2.64	1	5	.85
CBI-S_RP	2.13	1	5	.85

Nota: ERP_RP = Vinculação Insegura (ANS=Ansiosa, EVIT= Evitante); RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); CBI-S = Burnout em Estudantes (Total, P=Pessoal, A=Acadêmico, RC=Relacionado com Colegas, RP=Professores). M = Média; DP = Desvio-padrão; Min = valor mínimo; Max = valor máximo.

Análises Correlacionais

Relativamente à análise das correlações, através da Tabela 4 pode constatar-se que a dimensão evitamento e ansiedade, ainda que com valores um pouco fracos, apresenta correlação negativa com as dimensões e score total da resiliência. Isto significa que indivíduos mais ansiosos e evitantes apresentam menores valores de resiliência a nível global, de perceção de competência pessoal e aceitação de si e da vida. As correlações entre as dimensões RS e a respetiva escala

global apresentam valores fortes a muito fortes, sendo a correlação com a dimensão competência pessoal a mais alta encontrada na matriz de correlações (.966).

Por sua vez, a Tabela 5, revela as correlações entre a vinculação ansiosa e o *burnout*. Constata-se uma correlação moderada com o *burnout* total, e correlações fracas com as dimensões pessoal, acadêmica, relacionada com colegas e com professores. Já a vinculação evitante apresentou correlações muito fracas, com valores particularmente baixos com o *burnout* total e não significativas com as duas dimensões acadêmica e com professores ($p > .05$). Estes resultados sugerem que a ansiedade na vinculação se associa de forma mais consistente à exaustão e ao *burnout*, enquanto a vinculação evitante tem uma relação residual com estas variáveis.

Ao nível de coerência interna, a escala CBI-S intercorrelaciona-se com valores moderados a fortes. Salientam-se em particular as correlações entre o *burnout* total e as dimensões pessoal e acadêmica, seguidas das dimensões *burnout* relacionado com colegas e com professores. Entre as próprias subdimensões, destacaram-se correlações fortes entre as dimensões pessoal e acadêmica, e moderadas entre as dimensões pessoal e com colegas, e pessoal e com professores. Por outro lado, verificaram-se correlações fracas entre as dimensões acadêmica e com colegas, e entre colegas e com professores.

Tabela 4

Matriz de correlações: vinculação e resiliência

Variável	1	2	3	4	5
ERP_ANS	-				
ERP_EVIT	.07	-			
RS_Total	-.14*	-.22*	-	-	
RS_CP	-.13*	-.23*	.96*	-	-
RS_ASV	-.13*	-.16*	.88*	.73*	-

Nota. ERP-RP = Vinculação Insegura (ANS = Ansiosa; EVIT = Evitante); RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); * $p < .05$.

Tabela 5*Matriz de correlações: vinculação e burnout*

<i>Variável</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. ERP_ANS	-						
2. ERP_EVIT	-	-					
3. CBI-S_Total	.31*	.11*	-				
4. CBI-S_P	.29*	.05*	.77*	-			
5. CBI-S_A	.23*	.07	.83*	.66*	-		
6. CBI-S_RC	.17*	.01*	.66*	.30*	.27*	-	
7. CBI-S_RP	.18*	.06	.61*	.25*	.43*	.14*	-

Nota: ERP-RP = Vinculação Insegura (ANS = Ansiosa; EVIT = Evitante); CBI-S = *Burnout* em Estudantes (Total, P = Pessoal, A = Acadêmico, RC = Relacionado com Colegas, RP = Relacionado com Professores). * $p < .05$.

A Tabela 6 revela correlações negativas significativas entre a resiliência e o *burnout*, indicando que maior resiliência está associada a menores níveis de exaustão. A resiliência total, a competência pessoal e a aceitação de si e da vida relacionam-se inversamente com o *burnout* total, mostrando que estudantes menos resilientes tendem a apresentar maior *burnout*. Observa-se também que o *burnout* pessoal e o acadêmico diminuem à medida que aumenta a aceitação de si e da vida. Por fim, registam-se correlações negativas fracas, destacando-se o valor mais baixo entre *burnout* relacionado com professores e competência pessoal.

Tabela 6*Matriz de correlações: resiliência e burnout*

Variáveis	1	2	3
1.RS_Total			
2.RS_CP			
3.RS_ASV			
4.CBI-S_Total	-.35*	-.30*	-.38*
5.CBI-S_P	-.38*	-.31*	-.44*
6.CBI-S_A	-.37*	-.33*	-.38*
7.CBI-S_RC	-.14*	-.12*	-.16*
8.CBI-S_RP	-.10*	-.91*	-.10*

Nota: RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); CBI-S = *Burnout* em Estudantes (Total, P = Pessoal, A = Acadêmico, RC = Relacionado com Colegas, RP = Relacionado com Professores); * $p < .05$.

Análise Correlacional - Relação da Idade com Níveis de *Burnout* e Resiliência

Adicionalmente, realizou-se uma análise correlacional entre a covariável idade dos participantes e as variáveis *burnout* e resiliência, com o objetivo de identificar possíveis associações lineares e de caracterizar a relação entre estas variáveis de forma preliminar e complementar ao modelo de mediação. Conforme se pode constar na Tabela 7, verificaram-se correlações estatisticamente significativas. Concretamente, uma correlação negativa fraca entre a variável idade e *burnout* total ($r = -.09$; $p < .05$), sugerindo que estudantes mais jovens tendem a apresentar níveis ligeiramente superiores de *burnout*. Por outro lado, verificou-se uma correlação positiva muito fraca entre a idade e a resiliência global ($r = .11$; $p < .05$), indicando uma tendência para níveis ligeiramente mais elevados de resiliência com o avançar da idade, o entanto, este efeito é de magnitude reduzida. Relativamente à vinculação, não há correlação entre a variável idade e a vinculação ansiosa ($r = -.02$; $p > .05$), no entanto em relação à vinculação evitante, observa-se uma correlação positiva muito fraca ($r = .14$; $p < .05$), sugerindo que estudantes mais velhos tendem a apresentar níveis ligeiramente superiores de evitamento.

Tabela 7

Matriz de correlações: idade, burnout, resiliência, vinculação ansiosa, evitante

Variável	Idade
CBI-S_Total	-.09*
RS_Total	.11*
ERP_ANS	-.02
ERP_EVIT	.14*

Nota: Idade, CBI-S_Total; RS_Total; * $p < .05$. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Estatística Inferencial

De seguida, as diferenças do género nas variáveis *burnout*, vinculação insegura e resiliência; da condição cohabitante na variável *burnout*, bem como da relação estável na variável resiliência, e, por fim, do envolvimento em atividades extracurriculares nas variáveis resiliência e *burnout*, conforme evidenciam as Tabelas 8, 9 e 10.

Tabela 8

T-Test – Diferenças de género no burnout, vinculação insegura, resiliência

	Feminino		Masculino		T
	M	DP	M	DP	
CBI-S_Total	.78	.56	.62	.59	2.65*
CBI-S_A	.08	.81	.90	.78	2.17*
CBI-S_P	.14	.68	.81	.73	4.68*
ER_EVIT	.89	.86	.44	1.09	-5.84*
ER_ANS	.65	.81	.62	1.72	.15
RS_Total	.20	.67	.17	.70	.44
RS_CP	.42	.65	.32	.74	1.41
RS_ASV	.74	-.82	.86	.77	-1.34

Nota: CBI-S = *Burnout* em Estudantes (Total, A = Acadêmico, P= Pessoal; ER = Vinculação Insegura (ER_EVIT=ANS=Ansiosa); RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); * $p < .05$.

Na Tabela 9, é possível observar diferenças na resiliência entre participantes com e sem relação estável, concretamente que aqueles que têm uma relação estável apresentam maiores valores no fator aceitação de si e da vida (M = 4.87; DP = 0.79) em comparação com os participantes sem relação estável (M = 4.66; DP = 0.83), ($p = .003$). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na resiliência total nem no fator competência pessoal.

Tabela 9

T-Test – Diferenças de Relação Estável, Resiliência

	Sim		Não		<i>T</i>
	M	P	M	P	
RS_ASV	.87	78	.66	82	3.02*

Nota: RS=Resiliência (ASV=Aceitação de si e da vida); * $p < .05$

Relativamente à condição coabitante, encontraram-se diferenças entre as categorias viver com a família e viver com o namorado(a). Os estudantes que vivem com a família apresentaram mais *burnout* acadêmico do que aqueles que vivem com os namorados (CBI-S_A; M = 3.09 vs. 2.67; $p = .008$), conforme se pode observar na Tabela 10. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nesta ou nas restantes categorias da condição coabitante em qualquer uma das outras dimensões de *burnout* (CBI-S).

Tabela 10*T-Test – Diferenças condição coabitante (família, namorado), burnout acadêmico*

	F		N		T
	M	DP	M	DP	
CBI_A	3.09	2.73	2.67	.84	3.59*

Nota: CBI_A= *Burnout* Acadêmico; F=Família; N=Namorado; * $p < .05$

Relativamente às diferenças entre estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades extracurriculares, como se pode constatar na Tabela 10, os estudantes que participam nestas atividades apresentam menores níveis de *burnout* pessoal (CBI-S_P; $M = 2.98$ vs. 3.15 ; $p = .005$) e valores mais elevados de resiliência, tanto na escala total (RS_Total; $M = 5.36$ vs. 5.10 ; $p = .001$) como nos fatores competência pessoal (RS_CP; $M = 5.52$ vs. 5.34 ; $p = .002$) e aceitação de si e da vida (RS_ASV; $M = 4.83$ vs. 4.76 ; $p = .004$). Não se observaram diferenças estatisticamente significativas na escala total ou subescalas do CBI-S *burnout* acadêmico, *burnout* relacionado com colegas e com professores.

Tabela 11*T-Test - Diferenças de Envolvimento em Atividades Extracurriculares, Burnout, Resiliência*

	Sim		Não		T
	M	P	M	P	
CBI-S_P	2.98	.72	.15	.68	-2.80*
RS_Total	5.36	.65	.10	.68	3.24*
RS_CP	5.52	.63	.34	.69	3.12*
RS_ASV	4.83	.81	.76	.80	2.90*

Nota: CBI-S = *Burnout* em Estudantes (P= Pessoal); RS = Resiliência (Total, CP = Competência Pessoal, ASV = Aceitação de Si e da Vida); * $p < .05$

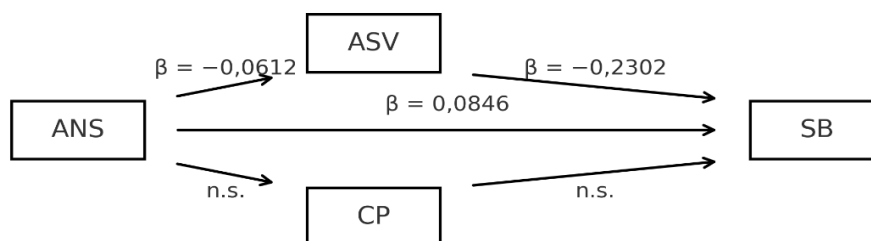
Análises da Mediação

Para cumprir o objetivo proposto, foram realizados dois modelos de mediação, nos quais as variáveis de vinculação evitante e ansiosa atuaram como predictoras, os fatores de resiliência aceitação de si e da vida e competência pessoal como mediadores, e o *burnout* total como variável dependente. Os modelos foram estimados com 5.000 bootstrap e intervalos de confiança (ICs) a 95%, permitindo avaliar os efeitos total, direto e indireto das predictoras sobre o *burnout* e a contribuição específica de cada mediador.

Modelo 1 – Efeito da Vinculação Ansiosa sobre o Burnout mediado pela Resiliência

Conforme apresentado na Figura 1, a vinculação ansiosa mostrou um efeito significativo sobre o *burnout*, com mediação parcial pela aceitação de si e da vida (ASV). O modelo inicial explicou cerca de 9.7% da variância do *burnout*, aumentando para 21.5% com a inclusão dos mediadores. A ASV foi o único mediador significativo, enquanto a competência pessoal (CP) não apresentou efeito indireto relevante. A análise dos efeitos indiretos mostrou que RS_ASV medeia significativamente a relação entre vinculação ansiosa e *burnout* (efeito indireto = .014; IC 95% [0.01; 0.02]), enquanto RS_CP não apresentou efeito de mediação significativo (.001; IC inclui zero [-.00; .00]). Com a inclusão dos mediadores ASV e CP, o modelo passou a explicar 21.5% da variância do *burnout* ($R^2 = 0.21$; $F(3.5) = 50.88$, $p < .001$). Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de vinculação ansiosa estão associados a maior vulnerabilidade ao *burnout*, parcialmente explicada por menores níveis de aceitação de si e da vida.

Figura 1: Efeito da Vinculação Ansiosa sobre o *Burnout* mediado pela Resiliência



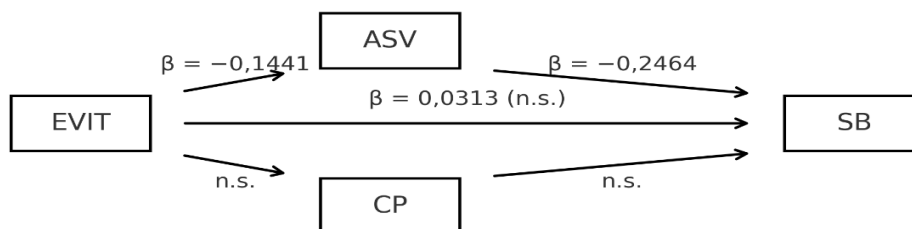
Nota. ASV = Aceitação de Si e da Vida; CP = Competência Pessoal;
 β = coeficiente padronizado; n.s. = não significativo.

Modelo 2 – Efeito da Vinculação Evitante sobre o Burnout mediado pela Resiliência

De acordo com a Figura 2, a vinculação evitante mostrou um efeito significativo sobre o *burnout*, com mediação total pela aceitação de si e da vida (ASV). O modelo inicial explicou cerca de 1.4% da variância do *burnout*, aumentando para 14.9% com a inclusão dos mediadores. A ASV foi novamente o único mediador significativo, enquanto a competência pessoal (CP) não apresentou efeito relevante. Estes resultados sugerem que a aceitação de si e da vida é atua como mecanismo de proteção contra o *burnout* para indivíduos com vinculação evitante.

A análise dos efeitos indiretos revela que RS_ASV atua como mediador relevante ($\beta = 0.03$; IC 95% [0.01; 0.06]), enquanto RS_CP não demonstrou efeito mediador significativo (IC 95% inclui o zero). Com a inclusão dos mediadores ASV e CP, o modelo passou a explicar 14.9% da variância do *burnout* ($R^2 = 0.14$; $F(3.5) = 32.59$; $p < .001$), e o efeito direto da vinculação evitante deixou de ser significativo ($\beta = 0.03$; $p = .19$, IC95% [-0.01, 0.07]), indicando mediação total.

Figura 2: Efeito da Vinculação Evitante sobre o *Burnout* mediado pela Resiliência



Nota. ASV = Aceitação de Si e da Vida; CP = Competência Pessoal;
 β = coeficiente padronizado; n.s. = não significativo.

Análise de mediação com covariável Género

A inclusão do género como covariável visou avaliar a estabilidade das relações entre vinculação, resiliência e *burnout*, bem como identificar diferenças entre homens e mulheres. Com a codificação 1 = mulheres e 2 = homens, coeficientes negativos indicam valores inferiores para os homens. Embora o género não altere a significância nem a natureza dos efeitos principais, observam-se diferenças na regulação do stress entre homens e mulheres, especialmente no modelo

da vinculação evitante. No modelo da vinculação evitante, verificou-se um efeito direto significativo do género sobre o *burnout* ($\beta = -0.15$; SE = 0.05; $p = 0.00$), indicando menor *burnout* nos homens. Identificou-se também um efeito positivo significativo do género sobre a aceitação de si e da vida (ASV) ($\beta = 0.20$; SE = 0.08; $p = 0.01$), revelando níveis mais elevados de ASV nos homens. Dado que a ASV foi o único mediador significativo entre vinculação evitante e *burnout* ($\beta = 0.03$; IC95% [0.01; 0.06]), estes resultados sugerem que a ASV atua como fator protetor que mitiga a vulnerabilidade ao *burnout* nos homens. Assim, verificou-se uma mediação total pela ASV, explicando 16.1% da variância do *burnout* ($R^2 = 0.16$), com um ligeiro aumento em relação ao modelo anterior (de $R^2 = 0.14$ para $R^2 = 0.16$). No modelo da vinculação ansiosa, o padrão de relações manteve-se estável após a introdução do género. Observou-se um efeito total da vinculação ansiosa sobre o *burnout* ($\beta = 0.09$; $p < .001$) e um efeito direto também significativo ($\beta = 0.08$; $p < .001$), com mediação parcial via ASV (efeito indireto = 0.01; IC95% [0.01; 0.02]). Além disso, identificou-se um efeito direto do género sobre o *burnout* ($\beta = -0.13$; $p = 0.01$), indicando novamente níveis mais baixos de *burnout* nos homens, embora sem efeito significativo sobre a ASV ou a competência pessoal (CP). Para indivíduos com vinculação ansiosa, as diferenças de género no *burnout* não se explicam pela resiliência, mas refletem maior vulnerabilidade direta das mulheres. A variância explicada aumentou marginalmente (de $R^2 = 0.21$ para $R^2 = 0.22$), como é possível observar na Tabela 12.

Tabela 12

Efeito do Género (Feminino=1; Masculino=2)

Variável dependente	Modelo	B	SE	P
<i>Burnout</i>	Evitamento	-0,15	0,05	0,00
RS_ASV	Evitamento	0,20	0,08	0,01
CP	Evitamento	-0,08	0,06	0,91
<i>Burnout</i>	Ansiedade	-0,13	0,05	0,01
RS_ASV	Ansiedade	0,11	0,08	0,18
CP	Ansiedade	-0,09	0,06	0,15

Nota. Coeficientes β baseados na codificação: Feminino = 1; Masculino = 2. Valores positivos indicam níveis médios mais altos para homens; valores negativos, níveis mais baixos.

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar se a resiliência — nas suas componentes competência pessoal e aceitação de si e da vida —, atua como mediadora da relação entre a vinculação insegura — ansiosa e evitante —, e os níveis de *burnout* em estudantes universitários. Até onde se sabe, trata-se do primeiro estudo a examinar esta relação entre as três variáveis.

Caracterização da amostra e correlações entre variáveis

A amostra, maioritariamente feminina e jovem, revelou uma expressão mais acentuada de *burnout* na dimensão pessoal, evidências de resiliência e predomínio da vinculação ansiosa em relação à evitante. Como esperado, verificou-se correlação significativa entre as três variáveis centrais: estudantes com maiores níveis de evitamento e sobretudo de ansiedade de vinculação relataram resiliência mais baixa e exaustão mais elevada, enquanto estudantes com maior resiliência apresentaram menor exaustão, confirmando-se a hipótese 1.

Este padrão está em consonância com evidências de que estilos vinculativos inseguros se associam a maior vulnerabilidade ao *burnout*, com predominância dos padrões ansiosos (Iuga & David, 2024; Rentzios & Karagiannopoulos, 2021). Tal como estes estilos se associam a comportamentos menos resilientes (Fernández-Castillo & Fernández-Prados, 2022; Parpotta et al., 2024), demonstrando que a qualidade das relações precoces impacta recursos psicológicos necessários para a adaptação em contextos de stress académico (Sam, 2014; Thompson et al., 2018), tais como o padrão de crenças que, por sua vez, afeta a perceção de desafio e a resposta emocional e de *coping* (Schaufeli & Buunk, 2003; Mikulincer & Shaver, 2012).

Não se verificaram diferenças por género no score total de resiliência, nem no fator competência pessoal; (noutros resultados do modelo evitante, os homens evidenciaram aceitação de si e da vida mais elevada como covariável específica; ver adiante). Estes resultados são coerentes com outros estudos nos quais também não se encontraram efeitos de género na resiliência global em estudantes (*e.g.* Sabouripour, & Roslan, 2015; Yu & Chae, 2020).

Por fim, a expressão mais acentuada do *burnout* na dimensão pessoal está de acordo com estudos que indicam esta prevalência, sugerindo-se que os principais fatores de stress são de

natureza pessoal, como experiências e exigências pessoais, familiares e acadêmicas/profissionais, desmotivação, fadiga, sensação de sobrecarga e insuficiência (Lee & Chae, 2017; Pereira, 1998; Sheard, 2009; Warlick et al., 2020, 2021).

Diferenças de gênero, idade e outras variáveis contextuais

O gênero foi uma covariável relevante: os homens apresentaram *burnout* mais baixo no modelo ansioso ($\beta = -0.13$) e no modelo evitante ($\beta = -0.15$); e aceitação de si e da vida mais elevada apenas no modelo evitante ($\beta = 0,20$), sem apresentar diferenças na competência pessoal.

As diferenças de gênero encontradas confirmam a hipótese 2 e podem refletir normas de socialização e/ou diferenças na expressão das suas emoções. A literatura indica maior vulnerabilidade feminina na exaustão (Fiorilli et al., 2022; Gil-Calderón et al., 2021; Gong et al., 2023; Kilic et al., 2021), mais sintomas internalizantes em alunas, maior reatividade emocional e ruminação, assim como maior procura de apoio nas mulheres vs. maior autonomia nos homens (Bak et al., 2010; Campos et al., 2012; Kelly, 2008; Lopes & Gormley, 2012; Weber et al., 2022). Adicionalmente, também se descrevem maior preocupação com o desempenho e com a conciliação de papéis (pessoal/acadêmico) nas estudantes (Backovic et al., 2012; Bumbacco & Scharfe, 2020).

Os resultados evidenciaram que a idade dos estudantes tem impacto na experiência do *burnout*, com estudantes mais jovens a apresentar valores mais elevados *burnout* e, por outro lado, valores mais baixos de resiliência (total, CP e ASV), confirmando a hipótese 3, e apontando para que fatores como uma maior experiência e maturidade emocional nos estudantes mais velhos poderão funcionar como proteção (Wang et al., 2022).

E ainda, os resultados sugerem que experienciar uma relação amorosa estável fortalece a resiliência (confirmando a hipótese 4), do mesmo modo que viver com o namorado (a) em vez da família se relaciona com menos *burnout* (não se aceitando a hipótese 5). Possivelmente porque a segurança e apoio de um parceiro contribui para a recuperação emocional e a manutenção do bem-estar, reforçando a resiliência, o que reduz o risco de *burnout*, em linha com estudos que apontam que o apoio emocional de parceiros e a coabitação em relações estáveis atuam como recurso protetor contra o *burnout* (Aplin-Houtz, 2023; Chen et al., 2022). Este efeito é consistente com estudos sobre *crossover* e recuperação no contexto de *work engagement*, em que o envolvimento positivo de um parceiro facilita a reposição de recursos pessoais e reduz exaustão (Bakker et al., 2005, 2007). Atalayin e colaboradores (2015) também identificaram que viver com a família

aparece como característica relacionada ao *burnout* em estudantes. Ressalta-se, contudo, que em amostras desiguais (namorados vs família), a interpretação dos resultados deve ser cautelosa, considerando o impacto potencial sobre os erros tipo I e a validade das comparações.

Os resultados também sugerem uma função protetora na participação em atividades extracurriculares face ao *burnout*, estando associada a maior resiliência e menor exaustão emocional (Abreu Alves et al., 2022), o que confirma a hipótese 6. Tal efeito poderá dever-se ao facto de estas atividades promoverem competências pessoais e sociais, bem-estar psicológico e um maior sentimento de pertença, fatores que, em conjunto, contribuem para reduzir a sintomatologia associada ao stress e ao *burnout* (Fares et al., 2016; Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002).

Vinculação insegura, *burnout* e o papel mediador da resiliência

Os resultados deste estudo evidenciam a vinculação ansiosa e evitante, e a componente aceitação de si e da vida, bem como as variáveis género e idade, na explicação do *burnout*. Especificamente, indicam que na vinculação ansiosa há contribuição direta para níveis mais elevados de *burnout* — possivelmente por hipervigilância emocional e maior sensibilidade e reatividade às adversidades —, enquanto a aceitação de si e da vida explica parcialmente esta relação ($\beta = -0.23$; $p < .001$, IC95% [-0.30; -0.15]). Na vinculação evitante, a aceitação de si e da vida medeia totalmente a relação com o *burnout* ($\beta = -0.24$; $p < .001$, IC95% [-0.32; -0.16]). Ao contrário dos indivíduos ansiosos, que tendem à intensificação emocional negativa e a hiperativar o seu sistema vincutivo (proximidade/validação externa), — os evitantes tendem a desativar (supressão /distanciamento) e a recorrer à regulação intrapessoal (Domic-Siede et al., 2023; Messina & Grecucci, 2024, Mosannenzadeh et al., 2024), neste contexto, a aceitação e integração das experiências emocionais funcionam como um mecanismo compensatório (Lopes & Gormley, 2012; Mikulincer & Shaver, 2007, 2012).

Em estudantes ansiosos, outros fatores afetam a relação com o *burnout* que a resiliência não consegue explicar por completo, enquanto em evitantes, o efeito direto do seu estilo de vinculação deixou de ser significativo ($\beta = 0.03$; $p = .19$; IC95% [-0.01, 0.07]), indicando uma mediação total, logo o efeito é transmitido pela aceitação pessoal, no entanto com uma baixa variância do *burnout* (14.9%).

Em contraste, a CP — com componentes de índole mais cognitiva-motivacional e orientada para a ação (iniciativa, autoconfiança, autoeficácia) — não mediou os efeitos, não atuou

sobre os mecanismos emocionais mais diretamente afetados pela vinculação insegura, sugerindo que, em situações de stress académico, processos de aceitação emocional, como a flexibilidade emocional e psicológica, o reconhecimento dos limites pessoais e de propósito significativo ou a estabilidade emocional podem ter maior peso do que as competências instrumentais, pelo menos na amostra avaliada neste estudo.

Esta distinção nos efeitos da aceitação de si e da vida e da competência pessoal reforça que a resiliência não é um construto unitário, mas um conjunto de dimensões com impactos diferenciados. A aceitação de si e da vida envolve serenidade, aceitação incondicional do self e dos seus limites e da vida, a capacidade de ser flexível emocionalmente, de manter uma esperança realista, satisfação com a vida, sentido de coerência existencial e atribuição de significado positivo mesmo em contextos adversos — protege sobretudo por processos emocionais e pela manutenção do sentido de vida (Nishi et al., 2010; Sharif et al., 2021; Wagnild & Young, 1993). Já a competência pessoal atua por estratégias comportamentais adaptativas; a sua não mediação nesta amostra é coerente com a ideia de que a vinculação insegura afeta mais intensamente a aceitação, o significado e a autorregulação emocional do que a perceção de competências pessoais indo ao encontro dos estudos que mostram que a não-aceitação emocional e sentido de vida medeia a relação entre vinculação insegura e psicopatologia (Donato et al., 2024), enquanto a relação entre vinculação insegura e competências instrumentais, como autoeficácia e tomada de decisão, tende a ser mais indireta e frequentemente mediada por variáveis emocionais ou contextuais (Bender et al., 2018).

Com base na literatura, indivíduos com ansiedade vinculativa estão consistentemente associados a maior insegurança sobre o valor próprio e níveis mais baixos de autoestima com uma magnitude de efeito maior do que a vinculação evitante (Peng et al., 2021; Set, 2019). Em comparação com os evitantes, têm menor flexibilidade psicológica e emocional e maior reatividade e exponenciam a ruminação e perceção de adversidades (Bartholomew & Horowitz, 1991), o que poderá diminuir a perceção de sentido/propósito de vida, (Mikulincer & Shaver, 2007). E, por conseguinte, comprometer o efeito protetor dos componentes da aceitação de si e da vida sobre o bem-estar psicológico e em relação à vulnerabilidade ao *burnout*. Importa realçar que, ao contrário dos evitantes, indivíduos ansiosos privilegiam a regulação interpessoal em detrimento da intrapessoal. Ora, a faceta interpessoal da regulação remete para uma das características do estilo ansioso, concretamente a vulnerabilidade na perceção do apoio e qualidade relacional, com

hiperfoco na rejeição e validação externa; adicionalmente, também a regulação emocional participa em um dos componentes da aceitação de si e da vida, a equanimidade (Bartholomew & Horowitz, 1991; Wagnild & Young, 1993). Já aqueles com evitamento tendem a suprimir emoções e distanciar-se de experiências internas, o que limita a aceitação do *self* e das circunstâncias. No entanto há evidências que, em comparação com os ansiosos, apresentam melhor autoestima e uma flexibilidade psicológica maior e valorizam a regulação intrapessoal (tipo de regulação sobre a qual tem maior controle, ao contrário dos ansiosos que dependem da qualidade do outro e tendencialmente antecipam a rejeição). Isto, para além de que os evitantes mostram tendência a desativar o sistema vincutivo, possibilitando a atuação de mecanismos mais resilientes a nível emocional (Mikulincer & Shaver, 2007; Peng et al., 2021; Set, 2019).

Contudo, a investigação empírica que distingue os dois fatores da escala — competência pessoal e aceitação de si e da vida — é ainda escassa, e os resultados apresentam-se ambíguos, o que dificulta uma interpretação mais robusta destes dados. A maioria dos estudos recorre ao score total da escala, o que poderá ocultar nuances relevantes para compreender os mecanismos subjacentes ao *burnout*. Entre os poucos estudos encontrados que testaram os fatores como mediadores independentes, os resultados são mistos. Por exemplo, Ruiz-Aranda e colaboradores (2024) verificaram em psicólogos clínicos, efeitos indiretos significativos da competência pessoal entre o *burnout* e a autocompaixão – construto associado à resiliência (Neff, 2023), enquanto a aceitação de si e da vida não exerceu mediação direta. O estudo de Asch (2021) com estudantes universitários, não encontrou relação significativa entre resiliência e desempenho académico, mas indicou que autoconfiança e perseverança são pontos fortes, enquanto satisfação pessoal, equanimidade e sentir-se bem sozinho apresentam níveis mais baixos. Por outro lado, Nishi e colaboradores (2010), usando a versão japonesa da escala de resiliência de 14 itens, observaram que a aceitação de si e da vida se relacionava mais com sintomas de depressão do que a competência pessoal, sugerindo que o componente emocional da aceitação nos estudantes é mais importante para o bem-estar psicológico. Estes dados sugerem que o papel dos fatores da resiliência enquanto mediadores pode estar dependente da amostra, contexto e das variáveis analisadas.

Ainda assim, encontrou-se suporte em investigações que identificam associações entre vinculação insegura e menor esperança, religiosidade e satisfação com a vida, e a níveis mais baixos de felicidade, esperança, otimismo, espiritualidade e sentido de vida (Ecer et al., 2022;

Mikulincer & Shaver, 2012; Sharif et al., 2021) — variáveis conceitualmente próximas da dimensão aceitação de si e da vida. Pois, embora não corresponda diretamente à espiritualidade religiosa, a ASV aproxima-se de conceitos como propósito de vida e aceitação existencial, convergindo com indicadores de bem-estar subjetivo, ajustamento existencial e aceitação emocional.

Estudos como o de Sharif e colaboradores (2021) indicam que estilos de vinculação inseguros em adultos mais velhos estão correlacionados com níveis inferiores de esperança, religiosidade e satisfação com a vida; em alguns modelos, a esperança e a religiosidade mediam parcialmente esta relação, resultados que apontam para a relevância de fatores espirituais e existenciais na mediação entre vinculação insegura e bem-estar psicológico. Em adultos, ansiedade/evitamento e irreligiosidade associam-se a menor esperança e autoeficácia e a maior foco em limitações, configurando-se como fatores de risco para uma visão de futuro otimista, enquanto a percepção de oportunidades futuras e a religiosidade funcionam como fatores protetores. Níveis mais altos de ansiedade dificultam a manutenção de crenças positivas sobre o futuro, enquanto o evitamento associa-se a perceber menos oportunidades e mais restrições no futuro (Ecer et al., 2022).

Nos estudos de Chong (2025) e Liu e colaboradores (2023) com estudantes universitários, maior sentido de vida associa-se a menos *burnout* e melhor saúde mental. Um propósito claro e significativo parece funcionar como fator protetor contra a exaustão, promovendo maior resiliência face às exigências acadêmicas. Adicionalmente, o sentido de vida revelou um papel mediador entre o *burnout* e o desempenho acadêmico, sugerindo que estudantes que atribuem significado às suas atividades tendem a lidar melhor com o stress e a alcançar melhor rendimento (Rahmatpour, 2019). De forma complementar, estudos indicam que em profissionais de saúde, componentes emocionais — autocuidado, auto-compaixão, sentido de vida e de aceitação —, correlacionam-se negativamente com *burnout* e positivamente com bem-estar (Mesquita et al., 2023).

Em suma, no contexto universitário, múltiplas exigências contribuem para a prevalência de *burnout*. Compreender a vinculação e a resiliência é, por isso, essencial para identificar fatores de risco e proteção. Os resultados deste estudo reforçam a importância de considerar as componentes emocionais da resiliência na compreensão do *burnout* acadêmico, sugerindo que a aceitação emocional e o sentido de vida são características diretamente implicadas na forma como os estudantes gerem o desconforto emocional e os desafios existenciais associados ao

contexto acadêmico, sendo a idade jovem e o gênero feminino marcadores de vulnerabilidade, enquanto o envolvimento em atividades extracurriculares, viver com um parceiro numa relação estável atuam como fatores protetores, e outras variáveis parecem neutras.

Implicações Práticas

Considera-se que os resultados deste estudo oferecem, em duas vertentes, conhecimentos úteis para a prevenção e intervenção destinadas a reduzir o *burnout* em estudantes com padrões vinculativos inseguros.

Por um lado, para a prática clínica, na abordagem da promoção da resiliência como competência de gestão dos desafios acadêmicos, com base na identificação da função protetora da sua dimensão relacional e emocional. Assim, considera-se a importância de uma intervenção psicológica integrativa, com um olhar sistêmico e existencial que priorizem o fortalecimento da capacidade de aceitar as imperfeições da vida e vulnerabilidades da sua narrativa pessoal, com autocompaixão, aceitação emocional e visão serena, positiva e significativa da existência.

Num contexto de ensino superior cada vez mais massificado, competitivo e de futuro incerto, onde muitas vezes as expectativas não são atendidas, torna-se crucial que os estudantes devam ser capazes de entender as suas condições psicológicas como um todo. E que os psicólogos proporcionem um acompanhamento que promova um desenvolvimento pessoal resiliente tendo em vista não só o percurso académico, mas também a preparação para o futuro.

Por outro lado, os resultados deste estudo identificam áreas relevantes da resiliência que poderiam funcionar como eixo orientador ao nível das instituições de ensino superior, concretamente na edificação de medidas concretas e de uma cultura universitária mais sustentável, mais próxima e humanizante que valorize o crescimento pessoal, o equilíbrio emocional, o acolhimento e sentimento de pertença.

Assim, num plano mais amplo, os resultados apontam para a importância de uma abordagem institucional integrada e multidisciplinar na criação de um ambiente educativo com espaços de reflexão e autoconhecimento que promovam relações de apoio interpessoal. Em consequência, com o objetivo de intervir e reduzir a incidência desta condição de stress ocupacional, considera-se a implementação de medidas psicoeducativas acessíveis a toda a comunidade académica, tais como programas de promoção de resiliência, orientação psicológica e mentoring que fomentem uma maior aceitação emocional e regulação adaptativa, gestão de stress

e conjugação da vida académica e pessoal, estratégias de *coping*, exploração e planeamento de objetivos significativos, e ainda intervenções baseadas em *mindfulness* que auxiliem a desenvolver uma atitude positiva e equilibrada diante as exigências do contexto académico.

Adicionalmente, e tendo em conta os resultados deste estudo e a literatura consultada que refere o benefício do envolvimento em atividades extracurriculares, recomenda-se a criação de atividades de índole cultural (teatro, escrita, pintura e outras expressões) com o intuito de reduzir a vulnerabilidade, dificuldades de expressão e sensação de isolamento/solidão, frequentemente associadas à vinculação insegura.

Limitações

Como todos os trabalhos de investigação, também este apresenta as suas limitações a ter em conta. Em primeiro lugar, a natureza transversal do estudo impede análises temporais ou avaliações de causalidade entre as variáveis. A recolha de dados ocorreu num único momento no tempo, prévio à segunda época de avaliação, e não considerou períodos específicos da vida académica na perceção do *burnout*.

Outra limitação diz respeito ao tamanho e características da amostra. A mesma não se constitui suficientemente representativa da população, caracteriza-se por um desequilíbrio na distribuição por género, cursos, graus e território, traduzindo-se numa maior representatividade feminina, estudos sociais, licenciatura e na carência/ausência de respondentes a sul continental e das ilhas Açores e Madeira, respetivamente. Uma outra limitação a considerar diz respeito à operacionalização das variáveis sociodemográficas relacionadas à coabitação. A formulação das questões pode ter gerado ambiguidades na categorização das respostas — por exemplo, participantes casados ou em união de facto podem ter identificado o(a) parceiro(a) como “família”, levando a uma possível sobreposição entre as categorias “vive com família” e “vive com parceiro(a)”. Essa limitação pode ter influenciado as relações observadas entre coabitação, *burnout* e resiliência.

Ainda neste sentido, a análise crítica não pode deixar de considerar que a técnica de amostragem utilizada, não probabilística, em bola de neve, a participação online e utilização de instrumentos de autorrelato podem influenciar a precisão dos dados, podendo resultar em subrepresentações da população estudantil. Desde já, um viés de autoseleção, pela probabilidade de participantes com maiores níveis de *burnout* responderem ao questionário sobre o tema. Depois,

os questionários aplicados são uma medida de avaliação subjetiva, existindo a possibilidade de as respostas serem controladas pelos participantes, e de enviesamento decorrente: i) do modo como os estudantes perspetivam as suas emoções negativas ou a sua saúde mental; ii) do recurso a escalas do tipo Likert permeáveis ao efeito da tendência central, ou seja, os indivíduos podem evitar responder nos extremos das escalas, optando por respostas intermédias, não opinião ou de não implicação. Acresce ainda o potencial cansaço do preenchimento dos questionários em causa devido à sua extensão. E, por último, o fenómeno da desajustabilidade social deve ser considerado enquanto fator influenciador nas respostas a questionários de investigações sobre a saúde mental, em virtude da vasta evidência sobre a tendência de resposta a situações ou contextos com base em pressupostos que consideram como socialmente aceites, procurando obter maior aprovação nas suas respostas (Caputo, 2017).

Por fim, salienta-se também como uma limitação, a escassez da investigação empírica que distingue os dois fatores da escala — competência pessoal e aceitação de si e da vida —, na medida em que dificultou a comparação da atuação destes mecanismos tanto em amostras de estudantes e em outras, e conseqüentemente a sua interpretação.

Sugestões para investigações futuras

Tendo em conta as limitações identificadas, ressalta-se a importância de dar continuidade a estudos nesta área, pois uma compreensão mais aprofundada desta mediação permitirá clarificar a interação entre as variáveis e avaliar a eficácia de estratégias de prevenção e promoção da saúde mental baseadas em evidência científica, considerando diferentes perfis de vinculação. Além disso, seria pertinente explorar o papel de distintas figuras de vinculação e realizar uma distinção mais precisa entre os tipos de coabitação (por exemplo, viver com os pais, com parceiro(a), com filhos, etc.), a fim de possibilitar uma interpretação mais clara das relações entre resiliência, vinculação e *burnout*.

Recomendam-se futuros estudos, idealmente longitudinais, para compreender melhor a evolução destas variáveis ao longo do tempo nos estudantes universitários. Também investigações que estudem separadamente as dimensões da resiliência. Por outro lado, o instrumento utilizado neste estudo para medir a resiliência pode ter abordado de forma genérica competências para a vida, tendo em conta os diversos fatores resilientes que o constituem. Assim, recomenda-se a utilização de um instrumento mais específico para avaliar a resiliência académica, bem como a

inclusão de metodologias diversificadas na recolha de dados (quantitativas, qualitativas e outros indicadores observacionais), de modo a superar as limitações mencionadas e enriquecer a compreensão das variáveis em estudo. Adicionalmente, futuros estudos devem utilizar amostras mais amplas e aleatórias, visando uma maior representatividade e uma generalização mais robusta dos resultados.

Apesar do aumento da literatura sobre o tema, são necessários mais estudos que avaliem fatores adicionais associados ao *burnout*, considerando variáveis como contextos socioeconómicos e institucionais, bem como construtos como autoestima, regulação emocional, flexibilidade cognitiva, tolerância à frustração, traços de personalidade e outras características identitárias, incluindo a religiosidade.

Finalmente julga-se importante desenvolver estudos experimentais e quase experimentais para observar, por exemplo, ao longo do ciclo letivo, a relação entre estratégias de prevenção que envolvam autoaceitação e compromisso, serenidade e equilíbrio emocional e sentido de propósito, *mindfulness*, ou a prescrição cultural, e a prevalência do *burnout* em diferentes perfis de vinculação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de práticas e medidas de política de saúde mental a nível individual e organizacional, baseadas em evidências empíricas.

Referências

- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). *Burnout* and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 83. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Ababu, G. B., Yigzaw, A. B., Besene, Y. D., & Alemu, W. G. (2018). Prevalence of adjustment problem and its predictors among first-year undergraduate students in an Ethiopian university: A cross-sectional institution-based study. *Psychiatry Journal*, 2018, Article 5919743. <https://doi.org/10.1155/2018/5919743>
- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Fuente, G. A. C. I., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic *burnout* syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), Artigo 707. <https://doi.org/ggwg2x>
- Al-Awad, F. A., et al. (2024). *Academic burnout, stress, and the role of resilience in a sample of Saudi Arabian medical students*. *Medical Archives*, 78(1), 39–43. <https://doi.org/10.5455/medarh.2024.78.39-43>
- Almalki, S. A., Almojali, A. I., Allothman, A. S., Masuadi, E. M., & Alaqeel, M. K. (2017). *Burnout* and its association with extracurricular activities among medical students in Saudi Arabia. *International journal of medical education*, 8, 144–150. <https://doi.org/10.5116/ijme.58e3.ca8a>
- Almutairi H, Alsubaiei A, Abduljawad S, et al. Prevalence of *burnout* in medical students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Social Psychiatry*. 2022;68(6):1157-1170. doi:[10.1177/00207640221106691](https://doi.org/10.1177/00207640221106691)
- Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R., & Mutanen, P. (2014). Relationship between *burnout* and depressive symptoms: A study using the person-centred approach. *Burnout Research*, 1(1), 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.03.003>
- Amaral, K. V., Silva, M. A., & Oliveira, L. M. (2021). *Burnout*, sonolência diurna e qualidade do sono entre estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3442. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5180.3487>

- Anjos, E., & Camelo, M. (2019). Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus - Brasil. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(3), 127–138. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1531>
- Aplin-Houtz, L. M. (2023). *Partner support as a moderator of daily stress and burnout recovery* [Doctoral dissertation, University of Missouri–St. Louis]. University of Missouri–St. Louis Institutional Repository. <https://irl.umsl.edu/dissertation/>
- Asch, J. M. (2021). *Analysis of resilience and academic performance among university students*. *Revista Nacional de Administración*, 12(1). <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Atalayin, C., Kose, S., & Gursoy, R. (2015). *Burnout and its effects on academic performance among preclinical dental students*. *European Journal of Dentistry*, 9(4), 519–524. <https://doi.org/10.4103/1305-7456.163227>
- Backović, D. V., Zivojinović, J. I., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and *burnout* among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175–181.
- Bak, N. H., Petersson, B. H., Dissing, A. S., & Pedersen, L. T. (2010). Kønsforskelle i studerendes sociale relationer [Gender differences in the social relations of students]. *Ugeskrift for læger*, 172(29), 2079–2085.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W., & Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and *burnout*: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 425–441.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2005). The crossover of *burnout* and work engagement among working couples. *Human Relations*, 62(2), 299–319. <https://doi.org/10.1177/0018726705055967>
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1995). Test-retest reliability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy students' *burnout*. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 667-672. <https://doi.org/10.1177/003151259508100261>
- Barbosa, R. S., Silva, R. L., Dias, L. P. L. B. da C., Lobato, J. F. S. de C., Moraes, L. M., Mendes, J. P. de C. P., Soares, M. R. B. (2024). Síndrome de *Burnout* em estudantes de medicina no Brasil: uma revisão da literatura. *Journal of Medical and Biosciences Research*, 1(5), 80–95. <https://doi.org/10.70164/jmbr.v1i5.361>

- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226- 244.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. DOI: [10.1037//0022-3514.51.6.1173](https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173)
- Bastos, M. T., & Costa, M. E. (2005). A influência da vinculação nos sentimentos de solidão nos jovens universitários: implicações para a intervenção. *Psicologia*, XVIII (2), 33-56. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v18i2.429>
- Batista, R. S., Almeida, M. A., & Silva, L. M. (2021). *Burnout* and satisfaction in nursing students: a cross-sectional study. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(5). <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020002003713>
- Beijersbergen, M. D., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2012). Remaining or becoming secure: Parental sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in a longitudinal adoption study. *Developmental Psychology*, 48(5), 1277–1282. <https://doi.org/10.1037/a0027442>
- Bekaroglu, E., & Bozo, Ö. (2017). The Relationship Between Attachment Styles, Emotion Regulation Strategies, and Health-Promoting Behaviors: Extreme Sports Participants Versus Non-Participants. *Journal of* <https://doi.org/10.1Batista123/jcsp.2016-0023>
- Boni, R. A., Paiva, C. E., de Oliveira, M. A., Lucchetti, G., Fregnani, J. H. T. G., & Paiva, B. S. R. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PLOS ONE*, 13(3), e0191746. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191746>
- Bordoagni, G., Fino, E., & Agostini, A. (2021). *Burnout*, Attachment and Mentalization in Nursing Students and Nurse Professionals Healthcare (Basel), 9(11), 1576. <https://doi:10.3390/healthcare9111576>
- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged <https://doi.org/10.1037/a0018490>
- Bozkur, B., & Güler, M. (2023). Achievement need and *burnout* in university students: Serial mediation by resilience and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 65(1), 86–101. <https://doi.org/10.31577/sp.2023.01.868>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1*. Basic Books.

- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Artes Médicas.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, *burnout*, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252. <https://doi.org/10.1002/1097-0355>
- Briggs, L. G., Riew, G. J., Kim, N. H., Aharon, S., Klickstein, J. A., Cao, A. Q., Lites, C., Sedlacek, V., Seward, M. W., Soled, D. R., & Palamara, K. (2023). Racial and gender differences in medical student *burnout*: A 2021 national survey. *Mayo Clinic Proceedings*, 98(5), 723–735. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2022.11.003>
- Bumbacco, C. & Scharfe, E. (2020). Why Attachment Matters: First-Year Post-secondary Students' Experience of *Burnout*, Disengagement, and Drop-Out. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1521025120961012>
- Caballero, C., & Bresó, E. (2015). *Burnout* in university students. *Psicología desde El Caribe*, 32(3). <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e *coping*. *Psychologica*. <https://doi.org/10.14195/1647-8606>
- Calainho, Cruz & Cerdeira, «*Burnout* no ensino superior: Um estudo exploratório», *Forum Sociológico* [Online], 41 | (2022) DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologico.10862>
- Caldeira, S., & Timmins, F. (2016). Resilience: synthesis of concept analyses and contribution to nursing classifications. *International nursing review*, 63(2), 191–199. <https://doi.org/10.1111/inr.12268>
- Campos, J. A. D. B., Jordani, P. C., Zucoloto, M. L., Bonafé, F.S. S., & Maroco, J. (2012). Síndrome de *Burnout* em graduandos de Odontologia. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(1), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2012000100014>
- Campos, J., Carlotto, M., Maroco, J. (2013). Inventário de *Burnout* de Copenhagen, versão estudantes: adaptação e validação transcultural para Portugal e Brasil. *Psicologia Reflexão e Crítica* 26(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100010>
- Canavarro, M. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Quarteto Editora.

- Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Carlotto, M. S., Nakamura, A. P., & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários da área . *Psico*, 37(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/1412>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2023). Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários trabalhadores e não trabalhadores. *Revista Estudos Psicológicos*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.002>
- Cazan, A.-M. (2015). *Learning motivation, engagement and burnout among university students*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 413–417. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.077>
- Cengiz, S., Peker, A. (2024). Antecedents of school *burnout*: A longitudinal mediation study. *Soc Psychol Educ* 27, 1901–1919. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09887-2>
- Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P., & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic *burnout* in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 964169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964169>
- Chen, K.-Y., Yang, C.-M., & Lin, C.-H. (2022). Effect of marriage on *burnout* among healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Nursing Management*, 30(7), 2103–2112. <https://doi.org/10.1111/jonm.13790>
- Cheung EO, Kwok I, Ludwig AB, Burton W, Wang X, Basti N. (2021). Development of a positive psychology program (LAVENDER) for preserving medical student well-being: a single-arm pilot study. *Glob Adv Heal Med*. <https://doi.org/10.21649/5612098848>
- Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S.-L. (2025). Student *Burnout*: A Review on Factors Contributing to *Burnout* Across Different Student Populations. *Behavioral Sciences*, 15(2), 170. <https://doi.org/10.3390/bs15020170>
- Chuang, S. P., Wu, J. Y. W., & Wang, C. S. (2024). *Self-Compassion, Resilience and Mental Health in Community Adults*. *American Journal of Health Promotion*, 38(8), 1121–1128. <https://doi.org/10.1177/08901171241254930>

- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20, 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>
- Colonnello, V., Fino, E., & Russo, P. M. (2022). Attachment Anxiety and Depressive Symptoms in Undergraduate Medical Students: The Mediating Role of Emotion Regulation Strategies. *Perspectives on Medical Education*, 11(4), 207–212. <https://doi.org/10.1007/s40037-022-00713>
- Coughlan, S. (2015). Rising numbers of stressed students seek help - BBC News. <http://www.bbc.com/news/education>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (6.^a ed.). Almedina.
- da Silva, R. M., Goulart, C. T., Lopes, L. F. D., Serrano, P. M., Costa, A. L. S., & de Azevedo Guido, L. (2014). Hardy personality and *burnout* syndrome among nursing students in three Brazilian universities-an analytic study. *BMC nursing*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.1186/1472-6955-13-9>
- de la Fuente, J., Santos, F., Garzón-Umerenkova, A., Fadda, S., Solinas, G., & Pignata, S. (2021). Cross-sectional study of resilience, positivity and *coping* strategies as predictors of engagement-*burnout* in undergraduate students: Implications for prevention and treatment in mental well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 596453. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.596453>
- Deng, D., Sun, Q., & Li, H. (2025). The influences of physical exercise on student *burnout*: based on the mediating role of psychological resilience. *BMC Psychology*, 13(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02394-9>
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29–38. <https://doi.org/10.14417/ap.151>
- Domic-Siede, A., Guzmán-González, C., Burgos, C., Carvallo, F., Flores-Guerra, A., Fredes-Valenzuela, L., Suazo, M., Véliz-García, J., Calderón, N., Sánchez-Corzo, R., Perrone-Bertolotti, M., & Marín-Medina, J. (2023). Emotion regulation strategies and the two-dimensional model of adult attachment: A pilot study. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 17, 1141607. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2023.1141607>

- Dominguez, C.C.C., & Bresó, E. (2015). *Burnout* in university students. *Psicología desde el Caribe*, 32, 89–108. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿Cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Donato, S., Attianese, N., Battipaglia, M.(2024). Emotional non-acceptance mediates the relationship between insecure attachment and specific psychopathology in women with eating disorders. *European Psychiatry*, 67, S558–S558. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1161>
- Dyrbye, L., Thomas, M., Power, D., Durning, S., Moutier, C., Massie, S. & Shanafelt, T. (2009). *Burnout* and serious thoughts of dropping out of medical school: A multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181c46aad>
- Ecer, E. (2022). Attachment-related anxiety and religiosity as predictors of generalized self-efficacy and dispositional hope. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 148–164. ISSN 2307-2202
- Fayaz, M. S., et al. (2025). Assessment of *burnout*, academic stress, and *coping* mechanisms among undergraduate medical students in public and private sector medical colleges: A sector-based comparison of medical student well-being. *Developmental Medico-Life Sciences*, 2(4), 30–38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1234567>
- Fares J, Saadeddin Z, Al Tabosh H, Aridi H, El Mouhayyar C, Koleilat M, et al. Extracurricular activities associated with stress and *burnout* in preclinical medical students. *Journal of Epidemiological Global Health*. 2016;6:177–85.
- Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic *burnout* regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621863>
- Fernández-Castillo, A., & Fernández-Prados, M. J. (2022). *Burnout*, Resilience and Self-Esteem in School Teaching University Students. *Behavioral Sciences*, 12(11), 422. <https://doi.org/10.3390/bs12110422>
- Figueiredo-Braga, M. & Silva, R. G. (2019). The Roles of Empathy, Attachment Style, and *Burnout* in Pharmacy Students' Academic Satisfaction. *American journal of pharmaceutical education*, 83(5). <https://doi.org/10.5688/ajpe6706>

- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' *burnout* at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811341>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 35(2), 231–257. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>
- Frajerman A, Morvan Y, Krebs M-O, Gorwood P, Chaumette B. (2019). *Burnout* in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*. 2019;55:36-42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. (2011). The Experiences in Close Relationships – Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 615-625. <https://doi.org/doi:10.1037/a0022898>
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4(2), 132–154. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.132>
- Garcia, I. (2001). *Vulnerabilidade e resiliência / Vulnerability and resilience*. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3), 128–130. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-292049>
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic *burnout* through repetitive negative thinking?. *PeerJ*, 6, e5004. <https://doi.org/10.7717/peerj.5004>
- Gaspar, T., Matos, M. G., & Equipa do Projeto EASIES. (2025). Ecosistemas de aprendizagem saudáveis nas instituições de ensino superior em Portugal: Saúde mental dos estudantes universitários. Universidade Lusófona. <https://www.notip.pt/media/estudo-easies-lusofona-2025.pdf>
- General Assembly of the World Medical Association. (2014). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

- Gianjacomio, T. R. F., Rodrigues, R., Guidoni, C. M., & Giroto, E. (2025). Análise do papel mediador da resiliência na relação entre apoio social e *burnout* em estudantes universitários. *Educação em Revista*, 41, e52443 <https://doi.org/10.35699/edur.v41i41.52443>
- Gil-Calderón, J., Alonso-Molero, J., Dierssen-Sotos, T., Gómez-Acebo, I., & Llorca, J. (2021). *Burnout* syndrome in Spanish medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02661-4>
- Gil, S. The Influence of Gender on Academic Performance and Psychological Resilience, and the Relationship Between Both: Understanding the Differences Through Gender Stereotypes. *Trends in Psychol.* (2024). <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00370-7>
- Gleitman, H. (2011). *Psicologia*. Fundação Calouste de Gulbenkian
- Golding, M., Gould Runnerstrom, M., & Grant Ludwig, L. (2022). Negative Roommate Relationships and the Health and Wellbeing of Undergraduate College Students. *Journal of Public Health Student Capstones*. <https://doi.org/10.15586/jphsc.v1i1.35>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Machell, K. A. (2017). *Personality Strengths as Resilience: A One-Year Multiwave Study*. *Journal of Personality*, 85(3), 423-434. <https://doi.org/10.1111/jopy.12250>
- Gong, Z., Li, C., Jiao, X., & Qu, Q. (2021). Does resilience help in reducing *burnout* symptoms among Chinese students? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 707792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707792>
- Gong, Z., Wang, Y., Zhong, Y., Li, X., & Zhang, Y. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning *burnout*: status quo and *coping* strategies. *BMC Psychiatry*, 23, 384. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04783-z>
- Gradiski, I. P., Borovečki, A., Čurković, M., San-Martín, M., Delgado Bolton, R. C., & Vivanco, L. (2022). *Burnout* in international medical students: Characterization of professionalism and loneliness as predictive factors of *burnout*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1385. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031385>
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430–445. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.430>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Hayes, A. F. (2025). *PROCESS macro (versão 5.0) para SPSS, SAS e R* [Software]. <https://www.processmacro.org>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del Cuestionario Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>
- Hiew, C.C., Mori, T., Shimizu, M., & Tominaga, M. (2000). Measurement of resilience development: preliminary results with a stat-trait resilience inventory. *Journal of Learning & Curriculum Development*, 1, 1-19.
- Hjemdal, O., Vogel, P., Solem, S. Hagen, K., & Stiles, T. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 314-321. <https://doi.org/10.1002/cpp.719>
- Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2016). Resilience to major life stressors is not as common as thought. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 175–194. <https://doi.org/10.1177/1745691615621271>
- Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Emotion regulation and academic *burnout* among youth: A quantitative meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- Jordan, R. K., Shah, S. S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R. G. (2020). Variation of stress levels, *burnout*, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. *PLOS ONE*, 15(10), e0240667. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240667>
- Jordani, P. C., Zucoloto, M. L., Bonafé, F. S., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2012). *Burnout em estudantes de odontologia: fatores associados e implicações*. *Revista de Saúde Pública*, 46(6), 1099–1106. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2012000100014>
- Juárez-García, Arturo, Idrovo, Álvaro J., Camacho-Ávila, Anabel, & Placencia-Reyes, Omar. (2014). Síndrome de *burnout* en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud mental*, 37(2), 159-176. Recuperado en 01 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000200010&lng=es&tlng=es.

- Kamp Dush, C. M., & Mernitz, S. E. (2015). *Live together or get married? Study finds similar emotional benefits* [Manuscrito em publicação]. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Kaur, M., Long, J. W., Luk, F. S., Mar, J., Nguyen, D. L., Ouabo, T., Singh, J., Wu, B., Rajagopalan, V., Schulte, M., & Doroudgar, S. (2020). Relationship of *Burnout* and Engagement to Pharmacy Students' Perception of Their Academic Ability. *American journal of pharmaceutical education*, 84 (2), 7571. <https://doi.org/10.5688/ajpe7571>
- Kenny M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of youth and adolescence*, 16(1), 17–29. <https://doi.org/10.1007/BF02141544>
- Kienen, N., & Botomé, S. P. (2003). As relações entre controle sobre trabalho e condições de saúde de alunos universitários. *Interação em Psicologia*, 7 (2), 11-22
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). *Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach*. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen *Burnout* Inventory: A new tool for the assessment of *burnout*. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kuh, G. D. (2009). *What student affairs professionals need to know about student engagement*. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kural, A. I., & Özyurt, B. (2023). The relationship between attachment orientations and university adjustment among freshmen: Mediating role of perceived stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(4), 1078-1095. <https://doi.org/10.1177/1521025120962017>
- Kural, A. I., & Kovacs, M. (2021). *Attachment anxiety and resilience: The mediating role of coping*. *Acta Psychologica*, 221, 103447. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103447>
- Kaufman, J., Cook, A., & Army, L. (1994). *Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children*. *Development and Psychopathology*, 6(1), 215–229. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005964>

- Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2008). *Sex differences in the use of coping strategies: Predictors of anxiety and depressive symptoms*. *Depression and Anxiety*, 25(10), 839-846. <https://doi.org/10.1002/da.20341>
- Kilic, R., Nasello, J. A., Melchior, V., & Triffaux, J. M. (2021). Academic *burnout* among medical students: respective importance of risk and protective factors. *Public health*, 198, 187–195. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.07.025>
- Kristanto, T., Chen, W. S., & Thoo, Y. Y. (2016). Academic *burnout* and eating disorder among students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, 22, 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.03.029>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen *Burnout* Inventory: A new tool for the assessment of *burnout*. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Laura, C., Carlos, C., Santiago, G., Graziela, R., & José, C. M. (2024). Prevalence and risk factors for anxiety, stress and depression among higher education students in Portugal and Brazil. *Journal of Affective Disorders Reports*, 17, 100825. <https://doi.org/nvbx>
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic *burnout* in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*, 6(2), 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2017.03.005>
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the *burnout* construct across occupations. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/10615809608249404>
- Lestari, A., & Nuraqmarina, F. (2023). Hardiness on academic stress among full-time working students in Jakarta. *LITERATUS: Literature for Social Impact and Cultural Studies*. e-ISSN: 2686-5009.
- Lian, X., Sun, Z., Luo, Y., et al. (2022). *Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study*. *BMC Medical Education*, 22, 248. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). *Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study*. *BMC Medical Education*, 23, 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>

- Lopes, Fernanda Luzia, & Guimarães, Gisele Soares. (2016). Estudo da Síndrome de *Burnout* em Estudantes de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(1), 40-58. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016714058>
- Lopez, F.G & Gormley, B. (2002). Stability and Change in Adult Attachment Style Over the First-Year College Transition: Relations to Self-Confidence, *Coping*, and Distress Patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3):355-364. DOI: [10.1037/0022-0167.49.3.355](https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.355)
- Loayza-Castro, J. A., Correa-López, L. E., Cabello-Vela, C. S., Huamán-García, M. O., Cedillo-Ramírez, L., Vela-Ruiz, J. M., Pérez-Acuña, L. M., Gonzales-Menéndez, M. J. M., y De La Cruz-Vargas, J. A. (2022). *Burnout* Syndrome in university students: current trends. *Revista de La Facultad de Medicina Humana*, 16(1). <https://doi.org/10.25176/rfmh.v16i1.333>
- Love, H., Cui, M., May, R. W., & Fincham, F. D. (2020). Helicopter parenting, self-control, and school *burnout* among emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01560-z>
- Lucas, C. C. L., & Vagaroso, A. (2024). *Burnout* em estudantes universitários: Uma revisão narrativa. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social*, 10(2), 1–19. <https://doi.org/10.31211/rpics.2024.10.2.349>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Leal, A. B., & Pimenta, F. (2018). Intervenções *mindfulness* e redução de *burnout* em estudantes universitários: Revisão de literatura. *Actas do 12.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Promover e Inovar em Psicologia da Saúde* (pp. 53–59). ISPA – Instituto Universitário.
- Liu, Y., & Cao, Z. (2022). The impact of social support and stress on academic *burnout* among medical students in online learning: The mediating role of resilience. *Frontiers in Public Health*, 10, 938132. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.938132>
- Liu, J. J. W., Reed, M. & Girard, T. A. (2017). Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 111, 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.007>(<https://doi.org/10.1016>

- McCarthy, C. J., Fouladi, R. T., Juncker, B. D., & Matheny, K. B. (2006). Psychological resources as stress buffers: Their relationship to university students' anxiety and depression. *Journal of Mental Health Counseling*, 9(2). <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00097.x>
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 4 (3), 415-426. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>
- Marques, H. (2022). Vinculação, Regulação Emocional e níveis de *Burnout* em estudantes universitários. [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa]. Camões – Repositório Institucional da UAL. <http://hdl.handle.net/11144/5504>
- Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2002). *Burnout* en estudiantes universitarios de España y Portugal: Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13–23. ISSN: 1134-7937
- Martínez-Rubio, D., Colomer-Carbonell, A., Sanabria-Mazo, J. P., Pérez-Aranda, A., Navarrete, J., Martínez-Brotóns, C., Escamilla, C., Muro, A., Montero-Marín, J., Luciano, J. V., & Feliu-Soler, A. (2023). How *mindfulness*, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students. *PloS one*, 18(2), e0280791. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280791>
- Marôco J., & Tecedreiro M. (2009). Inventário de *Burnout* de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia. Saúde & Doenças* 2009, 10(2), 227-235. ISSN: 1645-0086
- Mâroco, J., & Campos, A. (2012). Análise estatística com recurso ao SPSS (3ª ed.). *Escolar Editora*.
- Marôco, J., A. L., Leite, E., Bastos, C., Vazão, M. J., & Campos, J. (2016). *Burnout* em profissionais da saúde portugueses: Uma análise a nível nacional. *Acta Médica Portuguesa*, 29(1), 24–30.
- Marôco, J. (2021). Análise estatística com utilização do SPSS 27 (8ª ed.). Edições ReportNumber
- Marôco, J., & Assunção, H. (2020). Envolvimento e *burnout* no ensino superior em Portugal. Acta do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Faculdade de Ciências da Saúde.
- March-Amengual, JM, Badii, I, Casas- Baroy, JC, Altarriba, C. & Sánchez, M. (2022). Age and *burnout* in university students: The moderating role of academic discipline. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 489–502. <https://doi.org/10.1037/edu0000640>

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry*. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Massano-Cardoso, I., Figueiredo, S. C., & Galhardo, A. (2024). Ansiedade, depressão e stress em estudantes universitários deslocados da sua residência / Anxiety, depression, and stress in university students displaced from their usual residences. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 10(2), 343–???. <https://doi.org/10.31211/rpics.2024.10.2.343>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Messina, I., Calvo, V., & Grecucci, A. (2024). Attachment orientations and emotion regulation: New insights from the study of interpersonal emotion regulation strategies. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 26(3), 703. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.703>
- Mesquita Garcia, A. C., Conceição, V. M., Nogueira, D. A., & Mills, J. (2022). Mindful self-care, self-compassion, and resilience among palliative care providers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Pain and Symptom Management*, 64(1), 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2022.03.003>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance*. *Psychological Inquiry*, 18(3), 139–156. <https://doi.org/10.1080/10478400701512646>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 11(1), 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.01.003>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived social support and stress: A study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Morato, A.E.P., Hostalácio, S.F.S., Moura, T.P., Peixoto, J.M., Brum de Castro, J.P. G, Moura, E.P. (2023). Resiliência e espiritualidade de estudantes de Medicina durante isolamento

- social devido à pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Educação e Medicina*. 47 (4). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.4-2022-0300>
- Moreira, H. Martins, T., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2015). Assessing adult attachment across different contexts: Validation of the Portuguese version of the Experiences in 39 Close Relationships – Relationship Structures questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 97(1), 22–30. <https://doi.org/10.1080/00223891.2014.950377>
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R., Garrosa-Hernández, E., & Morante Benadero, M. E. (2008). *Burnout* en estudiantes universitarios: Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 31(2), 93–101.
- Mosannenzadeh, F., Lujten, M., Maciejewski, D. F., Wiewel, G. V., & Karremans, J. C. (2024). *Adult attachment and emotion regulation flexibility in romantic relationships*. *Behavioural Sciences*, 14(9), 758. <https://doi.org/10.3390/bs14090758>
- Moura R. S., Cruz L. T. S., Rodrigues I. M., Silva C. M. A. e, Ferreira V. L., Siqueira B. da R., Moura G. S., Silva C. E. M. da, Rezende, G. C., & Mendonça M. A. (2021). Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de medicina: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(11), e9205. <https://doi.org/10.25248/reas.e9205.2021>
- Neff, K. D. (2023). *Self-Compassion: Theory, Method, Research, and Intervention*. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 193–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
- Nishi, D., Uehara, R., Kondo, M., & Matsuoka, Y. (2010). Reliability and validity of the Japanese version of the Resilience Scale and its short version. *BMC research notes*, 3, 310. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-3-310>
- Oliveira, M., & Machado, T. S. (2011). *Tradução e validação da Escala de Resiliência para estudantes do Ensino Superior*. *Análise Psicológica*, 29(4), 579–591. <https://doi.org/10.14417/ap.105>
- Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Spanoudis, G. (2004). *Searching for the “Big Five” in a Greek context: The NEO-FFI under the microscope*. *Personality and Individual Differences*, 36(8). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.005>
- Peng, J., Zhang, J., Zhao, K., Wang, X., Wu, Y., Fang, P., & Lv, J. (2021). The impact of attachment on depression in married seniors: Chain mediating effects of self-esteem and rumination. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 677015. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677015>

- Parpottas, P., Vogazianos, P., & Pezirkianidis, C. (2024). Attachment, Resilience and Life Satisfaction of University Students in Cyprus after the Fourth Wave of COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), 22. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010022>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M. *et al.* Early Antecedents of School *Burnout* in Upper Secondary Education: A Five-year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence* 50, 231–245 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w>
- Pereira, A.M.S. (1998). Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling. *Revista Psicológica*, 20, 113-124.
- Pines, A. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: A preliminary, cross cultural investigation. *Work and Stress*. 18, 66-80. <https://doi.org/10.1080/02678370310001645025>
- Pitzer, J. R., & Skinner, E. A. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic *coping*, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 913–934. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>.
- Preacher, K.J., Hayes, A.F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods* 40, 879–891 (2008). <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in *burnout*: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Rahat, E., & Ilhan, T. (2016). *Coping* styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 187–208. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0058>
- Ramirez Asís, E., Mukthar Kp, J., Yslado, R., Pelaez Diaz, G. N. (2023). Academic *burnout* predisposition in Latin American public university students based on personality type. In J. Mukthar Kp, E. Ramirez Asís, & R. Yslado (Eds.), *Redefining Virtual Teaching Learning Pedagogy* (Chapter 1). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119867647.ch1>
- Rentzios, C., & Karagiannopoulou, E. (2021). Rethinking Associations between Distal Factors and Learning: Attachment, Approaches to Learning and the Mediating Role of Academic Emotions. *Psychology*, 12(6), 899–924. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.126055>

- Rocha, E.P.C., Ximenes, T.M.B, Rocha, P.B.C., Kubrusly, M., Peixoto, R.A.U., & Peixoto, J., Arnaldo, A. (2021). Uso de hipnóticos, qualidade do sono e síndrome de *Burnout* em estudantes de medicina. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 17(4), 74-82. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2021.176488>
- Rosales, Y. R., & Rosales, M. A. (2013). *Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio*. *Salud Mental*, 36(4), 337–345 Rosales Ricardo, Yury, & Rosales Paneque, Fredy R.. (2013). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es.
- Rosales-Ricardo, Y., & Ferreira, J. P. (2022). Effects of Physical Exercise on *Burnout* Syndrome in University Students. *MEDICC review*, 24(1), 36–39. <https://doi.org/10.37757/MR2022.V24.N1.7>
- Rosales-Ricardo, Yury, Rizzo-Chunga, Florentino, Mocha-Bonilla, Julio, & Ferreira, José P. (2021). Prevalence of *burnout* syndrome in university students: A systematic review. *Salud mental*, 44(2), 91-102. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Ruiz-Aranda, D., Silva-García, B., & Fenollar, J. (2024). Therapist self-compassion and compassion fatigue: The mediating role of resilience. *Anales de Psicología*, 40(2), 219-226. <https://doi.org/10.6018/analesps.561691>
- Rutter M. (2013). Annual Research Review: Resilience--clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Sabouripour, F., & Roslan, S. B. (2015). Resilience, optimism and social support among international students. *Asian Social Science*, 11(15), 159–170. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n15p159>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). *How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement*. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salgado, S., & Oliveira, M. A. Y. (2021). Student *Burnout*: A case study about a Portuguese public university. *Education Science*, 11 (31). <https://doi.org/10.3390/educsci11010031>
- Salvagioni, D.A.J.; Melanda, F.N.; Mesas, A.E.; González, A.D.; Gabani, F.L.; De Andrade, S.M. (2017). *Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>

- Santos, L., Veiga, F., & Pereira, A. (2010). Bem-estar, sintomas emocionais e dificuldades interpessoais dos estudantes de ensino superior. Em A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2652–2662). Universidade do Minho.
- Santos, M. E. F., Pinho, L. de, & Figueiredo Brito, M. F. S. (2024). *Prevalência de síndrome de burnout em estudantes do ensino técnico e superior*. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 73(4). <https://doi.org/10.1590/0047-2085-2024-0041>
- Santos, M. L. R. R. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/6738>
- Shakespeare, W. (1944). *The passionate pilgrim* (H. E. Rollins, Ed.). Harvard University Press
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). *Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing*. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (2nd ed., pp. 383–425). John Wiley & Sons.
- Set, Z. (2019). Potential regulatory elements between attachment styles and psychopathology: Rejection sensitivity and self-esteem. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 56(3), 205–212. <https://doi.org/10.29399/npa.23451>
- Sharif, S. P., Amiri, M., Allen, K. A., Sharif Nia, H., Khoshnavay Fomani, F., Hatf Matbue, Y., Goudarzian, A. H., Arefi, S., Yaghoobzadeh, A., & Waheed, H. (2021). Attachment: the mediating role of hope, religiosity, and life satisfaction in older adults. *Health and quality of life outcomes*, 19(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01695-y>
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2004). *Attachment in the later years: A commentary*. *Attachment & Human Development*, 6(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/1461673042000303082>
- Sheard, M. (2009). A cross-national analysis of mental toughness and hardiness in elite university rugby league teams. *Perceptual and Motor Skills*, 109(1), 213–223. <https://doi.org/10.2466/PMS.109.1.213-223>

- Shibue, Y., & Kasai, M. (2014). Relations between attachment, resilience, and earned security in Japanese university students. *Psychological Reports*, 115(1), 279-295. <https://doi.org/10.2466/21.02.PR0.115c14z7>
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2019). The Roles of Empathy, Attachment Style, and *Burnout* in Pharmacy Students' Academic Satisfaction. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), Article 6706. <https://doi.org/10.5688/ajpe6706>
- Sojer, P., Kainbacher, S., Hüfner, K., Kemmler, G., & Deisenhammer, E. A. (2024). Traits in emotional intelligence and resilience: gender differences among university students. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 39–46. <https://doi.org/10.1007/s40211-023-00484-x>
- Stoeber, J.; Childs, J.H.; Hayward, J.A.; Feast, A.R. Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and *burnout* in university students. *Education and Psychology*, 2011, 31, 513–528.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2016). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Sulea C., van Beek I., Sarbescu P., Virga D., Schaufeli W. (2015). Engagement, boredom, and *burnout* among students: basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Tafet, G. E. (2018). Stress: O que é e como nos afeta. EMSE-EDAPP. ISBN 978-84-17177-81-2
- Tamarit, A., De la Barrera, U., Schoeps, K., Castro-Calvo, J., & Montoya-Castilla, I. (2023). Analyzing the role of resilience and life satisfaction as mediators of the impact of COVID-19 worries on mental health. *Journal of Community Psychology*, 51(1), 234–250. <https://doi.org/10.1002/jcop.22900>
- Tavares, H. H. F., Silva, H. R. S., Miranda, I. M. M., Braga, M. S., Santos, R. O., & Guerra, H. S. (2020). Fatores associados à Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de medicina. *Mundo da Saúde*, 44, 280–289. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.202044280289> (revistamundodasaude.emnuvens.com.br)
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e

- inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87–107.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex differences in the relationship between student school *burnout* and problematic Internet use among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), Article 4107.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16214107>
- Thompson, G., Wrath, A., Trinder, K., & Adams, G. C. (2018). The roles of attachment and resilience in perceived stress in medical students. *Canadian Medical Education Journal*, 9(4), e69–e77.
- Yao, M. P. (2009). An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in undergraduate students. *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*.
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1248845353
- Yeh, W. Y., Cheng, Y., Chen, C. J., Hu, P. Y., & Kristensen, T. S. (2007). Psychometric properties of the Chinese version of Copenhagen *burnout* inventory among employees in two companies in Taiwan. *International journal of behavioral medicine*, 14(3), 126–133.
<https://doi.org/10.1007/BF03000183>
- Yıldırım, M., Çağış, Z. G., Batra, K., Ferrari, G., Kızılgöç, M., Chirico, F., & Sharma, M. (2022). Role of resilience in psychological adjustment and satisfaction with life among undergraduate students in Turkey: A cross-sectional study. *Journal of Health and Social Sciences*, 7(2), 224–235. <https://doi.org/10.19204/2022/RLFR8>
- Yu, J. H., & Chae, S. J. (2020). The relationship among self-efficacy, perfectionism, and academic *burnout* in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 32(3), 179–187.
<https://doi.org/10.3946/kjme.2016.9>
- Yu, Y., Liu, S., Song, M., Fan, H., & Zhang, L. (2020). Effect of Parent-Child Attachment on College Students' Social Anxiety: A Moderated Mediation Model. *Psychological Reports*, 123(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1177/0033294119862981>
- Yu, J., Wang, Y., Tang, X., Wu, Y., Tang, X., & Huang, J. (2021). Impact of family cohesion and adaptability on academic *burnout* of Chinese college students: Serial mediation of peer support and positive psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 12, 767616.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767616>

- Viegas da Cunha Gentil Martins MH, Martins Lobo V, dos Santos Florenciano MS, Benjamim Morais MA, Barbosa M. *Burnout* in medical students: A longitudinal study in a Portuguese medical school. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2023;10:e72. <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.61>
- Vieira, C., Vieira, I. e Raposo, L. (2014) Os Efeitos da Distância à Residência Familiar na Procura e no Desempenho Académico dos Estudantes do Ensino Superior, in C. Rego and T. Dentinho (Eds.), 20th APDR Conference Proceedings, Renaissance of the Regions of Southern Europe, 331-341.
- Vizzotto, M. M., Jesus, S. N. D., & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59-73. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v9i1.469>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165–178.
- Wagnild, G. M., & Collins, J. A. (2009). Assessing Resilience. *Journal Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 47(12), 28–33. <https://doi.org/10.3928/02793695-20091103-01>
- Walburg, V. (2014). *Burnout* among high school students: A literature review. *Children And Youth Services Review*, 42: 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wang, Q., Sun, W. & Wu, H. (2022). Associations between academic *burnout*, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Med Educ* 22, 248 <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Warlick, C. A., Van Gorp, A., Farmer, N. M., Patterson, T., & Armstrong, A. (2020). Comparing *burnout* between graduate-level and professional clinicians. *Training and Education in Professional Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tep0000328>
- Weber, R., Eggenberger, L., Stosch, C., & Walther, A. (2022). Gender differences in attachment anxiety and avoidance and their association with psychotherapy use—Examining students from a German university. *Behavioral Sciences*, 12(7), 204. <https://doi.org/10.3390/bs12070204>
- Willcock, S. M., Daly, M., Tennant, C. C., & Allard, B. (2004). *Burnout* and psychiatric morbidity in new medical graduates. *Medical Journal of Australia*, 181(7), 357–360. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2004.tb06325.x>

- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Woo Kyeong, L. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic *burnout* and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54, 899–902. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.001>
- Worsley, J. D., Harrison, P., & Corcoran, R. (2021). The role of accommodation environments in student mental health and wellbeing. *BMC Public Health*, 21, Article 573. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10602-5>
- Zhang, Z., Wang, Y., Wu, H., Zhou, Y., & Peng, C. (2024). Direct and indirect effects of father–child attachment on academic *burnout* in college students. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1345590. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1345590>

Anexos

Anexo A

Variáveis sociodemográficas, académicas, contextuais e individuais associadas ao *burnout* em estudantes do Ensino Superior - Pesquisa Adicional

Uso de medicação e sintomas associados

Estudos sugerem que estudantes que recorrem a medicação para combater a exaustão e melhorar o desempenho académico — como antidepressivos, ansiolíticos ou indutores do sono — apresentam níveis mais elevados de sintomatologia do que aqueles que não fazem uso de fármacos com esse efeito (Salgado & Oliveira, 2021).

Relação com tecnologia digital

Existe uma correlação positiva entre *burnout* e utilização excessiva de tecnologia digital, tanto a nível pessoal (Chong et al., 2025; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2019) como no contexto da sala de aula (Song & Zhang, 2022). A sobreutilização dos meios digitais parece contribuir para níveis acrescidos de fadiga, distração e diminuição da capacidade de autorregulação.

Fatores familiares e percepções parentais

Fatores de risco de natureza contextual incluem percepções de atitudes parentais opressivas no processo de ensino, nomeadamente pressão excessiva por resultados e controlo académico. Comportamentos ultraprotetores e controladores — característicos dos denominados pais helicóptero — tendem a promover um locus de controlo externo nos filhos, associando-se a maior vulnerabilidade ao *burnout* (Cengiz & Peker, 2024; Hong & Cui, 2020; Love et al., 2020).

Contexto socioeconómico

Estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais baixos revelam maior vulnerabilidade ao *burnout*, em particular devido à escassez de recursos e ao reduzido apoio social

disponível (Laura et al., 2024). Estas condições potenciam o stress académico e dificultam a adaptação ao ensino superior.

Instituição de ensino e condições académicas

Foram identificadas associações entre a avaliação negativa dos serviços de suporte institucional (ex.: canais de comunicação, mecanismos de reclamação) e das infraestruturas e a ocorrência de *burnout* (Salgado & Oliveira, 2021). Além disso, estudos comparativos revelam níveis mais elevados de *burnout*, stress académico e ansiedade em estudantes do ensino privado, bem como maior recurso a estratégias de *coping* maladaptativas (Fayaz et al., 2025).

Localização geográfica e deslocação

Estudantes deslocados tendem a apresentar níveis mais baixos de adaptação e níveis mais elevados de *burnout*, particularmente em regiões urbanas de maior densidade populacional. Este padrão foi observado em amostras portuguesas, destacando-se as regiões do litoral centro e norte (Marôco & Assunção, 2020; Santos et al., 2010).

Estilo de vida e práticas protetoras

A prática regular de atividade física surge como um fator protetor, associando-se a menor sintomatologia de *burnout* e maior capacidade de enfrentamento. A resiliência foi identificada como variável mediadora dessa relação (Chen, 2022; Deng et al., 2025). Além disso, intervenções de *mindfulness* podem reduzir o *burnout* e melhorar o bem-estar emocional em estudantes universitários (Leal & Pimenta, 2018).

Motivação académica

Os resultados relativamente à motivação são ambivalentes. Enquanto a motivação intrínseca atua como fator protetor, a motivação extrínseca e o excesso de motivação podem aumentar a probabilidade de *burnout* (Salgado & Oliveira, 2021). Na amostra estudada, 29% dos estudantes apresentavam sintomas de *burnout* e 17% recorriam a medicação devido ao stress académico. Estes dados reforçam a importância de equilibrar as dimensões intrínseca e extrínseca da motivação.

Traços de personalidade e recursos individuais

Traços de personalidade como abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, perfeccionismo adaptativo e amabilidade apresentam correlações negativas com *burnout*. Indivíduos com estas características tendem a experienciar menos stress e menor exaustão emocional (Lucas & Vagaroso, 2024). Em contraste, fatores como baixa resistência, baixa autonomia, comportamento inibido, perfeccionismo académico maladaptativo, temperamento negativo, neuroticismo e baixa autoestima associam-se a maior vulnerabilidade (Anjos & Camelo, 2019; da Silva et al., 2014; Gil-Caderon et al., 2011). Níveis mais elevados de autoeficácia e perceções positivas sobre a rotina universitária também parecem estar relacionados com menores níveis de *burnout* (Lucas & Vagaroso, 2024; Yu & Chae, 2020; Walburg, 2014).

Fatores institucionais protetores

Medidas institucionais, como gabinetes de apoio psicopedagógico, programas de pares, ações de sensibilização sobre saúde mental, treino de competências e gestão do stress, têm mostrado eficácia na promoção do bem-estar académico e na prevenção do *burnout*. A liderança docente — entendida como acompanhamento ativo, orientação e encorajamento — é também impulsionadora da resiliência e do rendimento académico (Lucas & Vagaroso, 2024).

Sintomatologia associada

O *burnout* apresenta correlação com distúrbios do sono (Amaral et al., 2021; Rocha et al., 2021) e comportamentos de risco, incluindo consumo de álcool, tabaco, psicotrópicos e fármacos (Gaspar, 2015; Rosales & Rosales, 2013). Está ainda associado a irritabilidade, tristeza, raiva, dificuldades de concentração e memória, dificuldade em relaxar (Lopes & Guimarães, 2016; Moreno-Jiménez et al., 2008) e, em casos mais severos, ideações suicidas (Dyrbye et al., 2009; Marôco & Campos, 2012).

Pressões e exigências académicas

Entre os fatores de risco adicionais encontram-se: dificuldades financeiras, insatisfação com a escolha do curso, pressão social para o desempenho, incerteza profissional e não frequência do curso de primeira escolha (Balogun et al., 1995; Dyrbye et al., 2009; Jordani et al., 2012; Marôco & Assunção, 2020; Moura et al., 2019; Salgado & Oliveira, 2021). O volume de

disciplinas, carga horária elevada, excesso de trabalhos e avaliações, percepção de ineficácia na articulação entre aulas teóricas e práticas, bem como dificuldades na apreensão de conteúdos, surgem como fatores stressores acadêmicos (Carloto et al., 2023; Gaspar, 2025). No entanto, alguns autores relatam relações ténues ou inexistentes entre *burnout* e carga de trabalho (Stoeber et al., 2011) e outros não consideram o *burnout* preditor de baixo desempenho acadêmico (Dominguez & Bresó, 2015).

Variáveis explicativas adicionais

Destacam-se ainda fatores como ansiedade perante avaliações (Fernández-Castillo, 2021; Khursheed, 2022), baixa expectativa de sucesso, satisfação e motivação (Cazan, 2015), não participação em atividades extracurriculares e dedicação exclusiva aos estudos (Salgado & Oliveira, 2021).

Estudantes trabalhadores vs. não trabalhadores

Os resultados sobre estudantes trabalhadores são divergentes. Algumas investigações indicam maiores níveis de *burnout* neste grupo, outras sugerem níveis mais elevados entre estudantes não trabalhadores (Carlotto & Câmara, 2023; Drghici & Cazan, 2022; Salgado & Oliveira, 2021), e algumas não encontram diferenças significativas (Aguayo et al., 2019; Fiorilli et al., 2022). Duas perspectivas ajudam a explicar esta discrepância: i) a acumulação de papéis e responsabilidades pode intensificar a sintomatologia em estudantes trabalhadores; ii) estes estudantes podem dispor de melhores estratégias de enfrentamento e gestão de tempo, enquanto os estudantes exclusivamente dedicados aos estudos absorvem mais intensamente os fatores stressores (Carlotto & Câmara, 2023).

Anexo B – Questionário Sociodemográfico

Idade _____ anos

Sexo _____

Masculino _____

Feminino _____

Outro _____

Estado Civil:

Solteiro _____ Casado _____ União de facto _____ Outro _____

Atualmente tem uma relação estável?

Não _____

Sim, há _____ anos e _____ meses (por favor indique um número)

Tem filhos?

Não _____

Sim, tenho _____ filho(s)

Vive com: _____

É a primeira vez que frequenta o ensino superior? _____ Não _____ Sim

Grau que Frequenta: Licenciatura _____ Ano que frequenta: _____ Ano; Mestrado _____

Curso que frequente: _____

É estudante deslocado? (ou seja, saiu da casa dos seus pais/familiares para vir estudar?)

Sim _____

Não _____

É trabalhador-estudante?

Sim _____

Não _____

Usufri de alguma bolsa para estudantes?

Sim _____

Não _____

Qual o tipo da sua instituição de ensino?

Pública _____

Privada _____

Em que distrito se situa a sua instituição de ensino?

Pratica regularmente alguma atividade extracurricular?

Não _____

Sim _____

Já alguma vez pensou em desistir do curso?

Sim _____

Não _____

Tem ou já teve diagnóstico de doença física ou mental?

Não _____

Sim _____

Teve ou tem acompanhamento psicológico?

Não _____

Sim _____

Anexo C– Consentimento Informado

Apresentação do questionário online:

Convidamo-lo a participar na investigação "Vinculação, resiliência e níveis de *burnout* em estudantes universitários", um projeto de dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica do ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Este questionário tem por objetivo explorar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação associados aos níveis de resiliência e os níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários. Assim, este questionário destina-se a estudantes maiores de idade que frequentem o ensino superior em Portugal.

Toda a informação fornecida será mantida anónima e confidencial. Apenas os resultados globais da investigação serão tornados públicos, em apresentações ou publicações de carácter científico, preservando sempre o anonimato dos participantes.

A participação neste questionário tem a duração aproximada de 15 minutos e é voluntária. Em qualquer momento pode desistir da sua participação e solicitar junto do investigador que a informação por si fornecida seja removida e eliminada deste estudo.

Consentimento Informado

Declaro que tenho mais de 18 anos e aceito participar neste estudo de investigação. Compreendo a natureza e o objetivo do estudo. Sei que posso suspender o preenchimento deste questionário online a qualquer momento e que os meus dados são anónimos, confidenciais e serão usados apenas para fins de investigação científica. Pretendo prosseguir e participar neste estudo

Sim

Não (terminar questionário)

Anexo D - Análises Adicionais

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do perfil da amostra e identificar eventuais padrões de diferenciação entre grupos, foram conduzidas análises adicionais (teste *t* de Student para variáveis dicotômicas; teste ANOVA para variáveis politômicas) com base em variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Apresentam-se apenas os resultados que obtiveram significância estatística

Resultados das análises adicionais

De forma geral, estes resultados apontam para diferenças relevantes em algumas dimensões de *burnout* e resiliência, associadas a características individuais e acadêmicas.

- *Diagnóstico de doença*— Os estudantes que reportaram um diagnóstico de doença apresentaram níveis mais elevados de *burnout* ($t(561) = 5.58$; $M = 2.92$; $DP = .58$; $M = 2.64$; $DP = .54$; $p < .001$) e níveis mais baixos de resiliência ($t(561) = 3.94$; $M = 3.02$; $DP = 1.18$; $M = 2.42$; $DP = 1.62$; $p < .001$). Este padrão indica uma possível associação entre condições de saúde física ou mental e vulnerabilidade ao *burnout*, convergindo com evidência prévia que relaciona perturbações de saúde com maior exaustão emocional e menor capacidade de adaptação (Dyrbye et al., 2009; Martínez-Rubio et al., 2023; Rosales & Rosales, 2013).
- *Pensamentos de desistência* — A presença de pensamentos de desistência do curso associa-se a níveis mais elevados de *burnout* ($t(561) = 7.12$; $M = 2.92$; $DP = .55$; $M = 2.56$; $DP = .54$; $p < .001$) e menor resiliência ($t(561) = -5.39$; $M = 5.03$; $DP = .71$; $M = 5.33$; $DP = .61$; $p < .001$), sugerindo que estes pensamentos podem refletir tentativas de lidar com o desequilíbrio entre esforço e recompensa e o sentimento de sobrecarga acadêmica (Carlotto & Câmara, 2023).
- *Grau de ensino* — Estudantes de doutoramento apresentaram níveis mais elevados de *burnout* relacionado com professores do que estudantes de licenciatura ou de mestrado;

estudantes de mestrado revelaram maiores níveis desta dimensão do *burnout* do que estudantes na licenciatura ($F(2, 392) = 1.61$; $M = 2.02$; $DP = .70$; $M = 2.29$; $DP = .66$; $M = 2.32$; $DP = .79$; $p = .016$). Não foram encontradas diferenças entre grupos nas outras dimensões do *burnout*. Estes resultados indicam que o acumular das atividades de estudo ao longo do percurso académico e os diferentes níveis de exigência podem estar associados à expressão do *burnout* (Bumbacco & Scharfe, 2020).

- *Ano de frequência* — Não foram observadas diferenças globais entre anos, exceto na dimensão “*burnout* relacionado com professores”, em que estudantes do 3.º ano apresentaram valores superiores aos do 2.º ano ($F(2, 392) = 5.62$; $M = 2.02$; $DP = .63$; $M = 2.29$; $DP = .63$; $M = 2.32$; $DP = .95$; $p = .004$) Este resultado sugere um possível efeito cumulativo de desgaste associado ao avanço no percurso académico, maior responsabilidade e pressão (Moura et al., 2021; Oliveira et al., 2014; Kim et al., 2018).
- Relativamente à expressão na dimensão do *burnout* “relacionada com professores”, os resultados convergem com estudos que realçam a importância das relações interpessoais com docentes como preditores da sintomatologia (Kim et al., 2018; Oliveira et al., 2014).
- *Primeira frequência no ensino superior* — Os estudantes que se encontravam no primeiro ciclo de frequência apresentaram valores mais elevados de *burnout* académico ($t(561) = 1.88$; $M = 2.77$; $DP = .57$; $M = 2.67$; $DP = .56$; $p = .004$). Este resultado sugere que a transição para o ensino superior pode constituir um período de maior risco, em linha com estudos que identificam esta fase como crítica para o ajustamento emocional e académico (Canavarro, 1999; Rahat & Ilhan, 2016).
- Estudantes-trabalhadores mostram maior resiliência ($t(561) = 3.21$; $M = 5.34$; $DP = .64$; $M = 5.14$; $DP = .67$; $p < .001$), possivelmente pela necessidade de gerir simultaneamente trabalho e estudo, adquirindo estratégias de enfrentamento e autonomia (Lestari & Nuraqmarina, 2023).

- Deslocados e trabalhadores-estudantes — Não foram observadas, ao contrário do que seria esperado, diferenças significativas nos níveis de *burnout* entre estudantes deslocados e não deslocados ($t(561) = -.69$; $M = 2.72$; $DP = .57$; $M = 2.75$; $DP = .57$; $p = .48$). Também não se encontraram diferenças entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores ($t(561) = .67$; $M = 2.77$; $DP = .59$; $M = 2.71$; $DP = .56$; $p = .50$). Estes resultados estão em consonância com investigações que não identificaram diferenças consistentes entre estes grupos (Aguayo et al., 2019; Fiorilli et al., 2022) e sugerem que outros fatores, como pressões familiares, estratégias de *coping* ou gestão do tempo, podem moderar este efeito (Carlotto & Câmara, 2023).

Considerações Finais

No contexto universitário, múltiplas exigências acadêmicas, emocionais e sociais indicam estar associadas a níveis diferenciados de *burnout*. Estes resultados sugerem que determinados fatores — como diagnóstico de doença, pensamentos de desistência e transição para o ensino superior — podem funcionar como marcadores de maior vulnerabilidade.

Adicionalmente, a idade jovem e o gênero feminino têm sido identificados como marcadores de maior vulnerabilidade, enquanto a participação em atividades extracurriculares e viver com um parceiro em relação estável podem atuar como fatores protetores.

Por outro lado, a ausência de diferenças significativas noutros fatores, como condição de estudante deslocado ou de trabalhador-estudante, pode refletir, respectivamente, que a separação física da família representa o afastamento de exigências ou pressões alocadas ao contexto familiar, e os efeitos de mecanismos compensatórios como competências de gestão do tempo universidade/profissão ou estratégias de *coping* (Carlotto & Câmara, 2023; Aguayo et al., 2019).

Estudos anteriores sugerem que aspectos emocionais e das relações interpessoais são determinantes na trajetória acadêmica dos estudantes. Os resultados deste trabalho evidenciam que a aceitação de si e da própria vida constitui um componente importante da resiliência, que influencia a forma como os estudantes enfrentam desafios, adversidades e manifestações de *burnout* no contexto universitário.