

Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde

Organizado por Henrique Pereira, Samuel Monteiro, Graça Esgalhado, Ana Cunha, & Isabel Leal

30 de Janeiro a 1 de Fevereiro de 2020, Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde

## ***BURNOUT* E INTENÇÃO DE DESISTIR DO CURSO: O EFEITO MODERADOR DO ENVOLVIMENTO ACADÉMICO**

João Marôco<sup>1</sup> & Hugo Assunção<sup>1</sup> (✉ [hassuncao@ispa.pt](mailto:hassuncao@ispa.pt))

<sup>1</sup> William James Center for Research, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

O *burnout* académico é um forte preditor de desistência em alunos do ensino superior. O envolvimento académico, as estratégias de *coping* e o suporte social podem levar a uma maior auto-eficácia menos problemas de desempenho e abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Krause & Coates, 2008; Reschly & Christenson, 2012; Wang & Eccles, 2012).

O *burnout* é uma condição grave que tem sido associada a vários sintomas de sofrimento físico e psicológicos (Koeske & Koeske, 1991; Watson, Deary, Thompson, & Li, 2008). Quando elevadas exigências cognitivas ocorrem sobre pressão de tempo, os alunos experienciam stress crónico que, com o tempo, pode levar a sintomas da síndrome de *burnout* (Cushman & West, 2006). Em estudantes universitários esta síndrome tem sido associada a baixo rendimento cognitivo (Sandström, Rhodin, Lundberg, Olsson, & Nyberg, 2005), baixo rendimento académico, abandono escolar (Dyrbye et al., 2009; Koeske & Koeske, 1991), sintomas depressivos (Ahola, Hakanen, Perhoniemi, & Mutanen, 2014) e ideias suicidas (Dyrbye et al., 2008).

Dada a gravidade das consequências negativas associadas a esta síndrome, é importante conhecer as suas causas e consequências. O objectivo deste estudo é analisar a importância relativa de algumas das causas e das consequências do envolvimento e do *burnout* académico. Esperamos que o suporte social, o *coping* positivo, o *coping* negativo, as expectativas do curso, a competência do professor, a necessidade de medicação, sejam variáveis preditivas do envolvimento e *burnout* académico. Esperamos que estes, por sua vez, sejam preditivos da performance académica, taxa de aprovação e intenção de desistir do curso, testando simultaneamente a

hipótese de que o envolvimento académico é um factor moderador dos efeitos do *burnout*.

## MÉTODO

Participaram 1067 estudantes portugueses do ensino superior (65% ♀;  $M=23$  anos). Os dados foram recolhidos online, através das associações de estudantes e redes sociais. O envolvimento académico foi medido com a USEI (Marôco, Marôco, Bonini Campos, & Fredricks, 2016), o *burnout* académico foi medido com o MBI-SSi (Marôco, Marôco, & Campos, 2014), o suporte social foi medido com a ESSS (Santos, Ribeiro, & Lopes, 2003), as estratégias de *coping* foram medidas com o BriefCOPE (Marôco, Campos, Bonafé, Vinagre, & Pais-Ribeiro, 2014). O modelo de moderação entre o *burnout* e o envolvimento foi analisado com análise de equações estruturais.

As variáveis demográficas avaliadas foram o género, a idade e o distrito. As variáveis académicas avaliadas foram: a área de graduação (ciências humanas e sociais, ciências exactas, ciências biológicas e ciências da saúde), tipo de graduação (licenciatura, mestrado, doutoramento), ano do curso, desempenho académico subjectivo, taxa de aprovação, expectativas em relação ao curso e intenção de desistir do curso.

## RESULTADOS

### *Modelos de medida*

Os modelos USEI [ $\chi^2(61)=407.514$ ,  $p<.001$ , CFI=.911, TLI=.887, RMSEA=.107, SRMR=.113], MBI-SSi [ $\chi^2(82)=523.473$ ,  $p<.001$ , CFI=.946, TLI=.931, RMSEA=.071, SRMR=.041], ESSS [ $\chi^2(68)=543.808$ ,  $p<.001$ , CFI=.911, TLI=.881, RMSEA=.081, SRMR=.064], *coping* positivo [ $\chi^2(16)=51.478$ ,  $p<.001$ , CFI=.987, TLI=.977, RMSEA=.046, SRMR=.029] e *coping* negativo [ $\chi^2(20)=179.215$ ,  $p<.001$ , CFI=.931, TLI=.904, RMSEA=.086, SRMR=.026] apresentaram um bom ajustamento aos dados.

*Modelo de mediação do burnout académico*

O modelo onde o *burnout* serviu de variável mediadora entre variáveis predictoras e critério apresentou um ajuste sofrível aos dados [ $\chi^2(1191)=3844.689$ ,  $p<.001$ , CFI=.894, TLI=.887, RMSEA=.046, SRMR=.078]. As variáveis predictoras explicaram 62% da variabilidade do factor *burnout*. O factor *burnout* explicou 39% da variabilidade da intensão de desistir, 20% da variabilidade na performance académica e 3% da taxa de aprovação. Os coeficientes de regressão e valores  $p$  encontram-se na Figura 1.

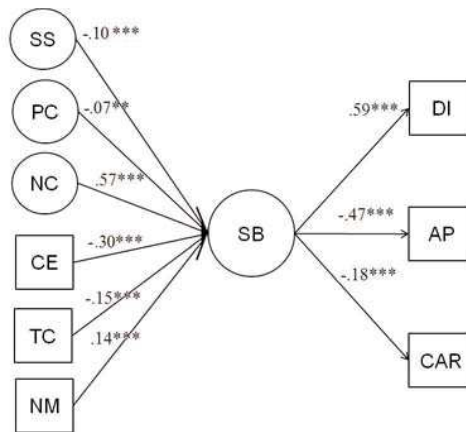


Figura 1. Modelo de mediação do *burnout* académico

Nota. \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ ).

Legenda: CE=Expectativas do curso, CP=Competência do Professor, NM=Necessidade de Mediação, CP=Coping Positivo, CN=Coping Negativo, SS=Suporte social, BA=Burnout académico, ID=Intenção de desistir, PA=Performance académica, TA=Taxa de aprovação.

O *coping* negativo foi o maior predictor do *burnout* ( $\beta=.638$ ,  $p<.001$ ), que por sua vez previu significativamente a performance académica ( $\beta=-.451$ ,  $p<.001$ ), a taxa de aprovação ( $\beta=-.183$ ,  $p<.001$ ) e a intensão de desistir ( $\beta=.624$ ,  $p<.001$ ).

*Modelo de mediação do envolvimento académico*

O modelo onde o envolvimento serviu de variável mediadora entre variáveis predictoras e critério apresentou um ajuste sofrível aos dados [ $\chi^2(1111)=3612.374$ ,  $p<.001$ , CFI=.863, TLI=.853, RMSEA=.046, SRMR=.080]. As variáveis predictoras explicaram 52% da variabilidade do

envolvimento acadêmico. O envolvimento acadêmico explicou 29% da variabilidade da intensão de desistir, 27% da performance acadêmica e 5% da taxa de aprovação. Os coeficientes de regressão e valores p estão representados na Figura 2.

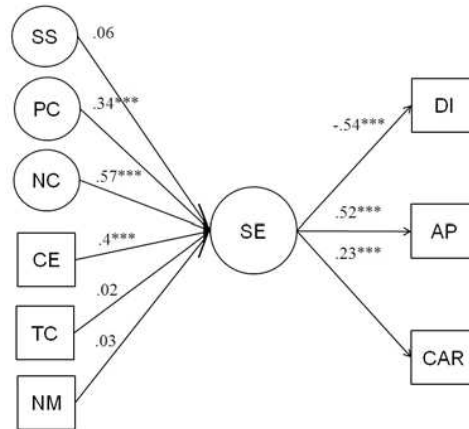


Figura 2. Modelo de mediação do envolvimento acadêmico

Nota. \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Legenda: CE=Expectativas do curso, CP=Competência do Professor, NM=Necessidade de Meditação, CP=Coping Positivo, CN=Coping Negativo, SS=Suporte social, BA=Burnout acadêmico, ID=Intenção de desistir, PA=Performance acadêmica, TA=Taxa de aprovação.

As expectativas em relação ao curso e o *coping* positivo e negativo foram os melhores preditores do envolvimento acadêmico ( $\beta = .401$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .335$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = -.334$ ,  $p < .001$ ), que por sua vez previu significativamente a performance acadêmica ( $\beta = .519$ ,  $p < .001$ ), a taxa de aprovação ( $\beta = .233$ ,  $p < .001$ ) e a intensão de desistir ( $\beta = -.536$ ,  $p < .001$ ).

#### Modelo de interação entre o envolvimento e o burnout

O modelo onde o *burnout* e o envolvimento serviram de variáveis mediadora entre variáveis preditoras e critério apresentou um ajuste sofrível aos dados [ $\chi^2(2949) = 8514.226$ ,  $p < .001$ , CFI=.831, TLI=.824, RMSEA=.042, SRMR=.076]. As variáveis preditoras explicaram 47% da variabilidade do envolvimento acadêmico ( $R^2 = .469$ ,  $p < .001$ ) e 65% do *burnout* acadêmico. As variáveis mediadoras explicaram 39% da variabilidade da intensão de desistir, 27% da performance acadêmica e 5% da taxa de aprovação. Os coeficientes de regressão e valores p estão representados na Figura 3.

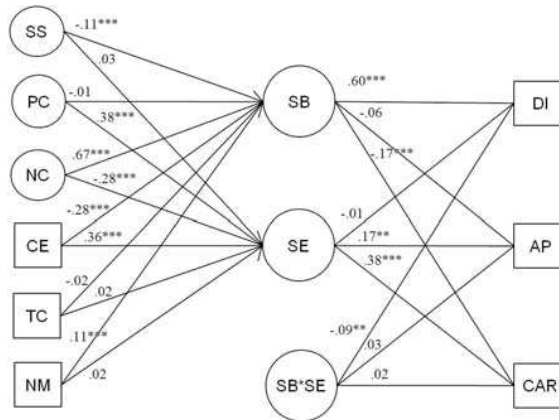


Figura 3. Modelo de interação entre o envolvimento e o *burnout*.

Nota. \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Legenda: CE=Expectativas do curso, CP=Competência do Professor, NM=Necessidade de Medicação, CP=Coping Positivo, CN=Coping Negativo, SS=Suporte social, BA=Burnout acadêmico, EA=Envolvimento acadêmico, BA\*EA=Interação entre o *burnout* acadêmico e o envolvimento acadêmico, ID=Intenção de desistir, PA=Performance acadêmica, TA=Taxa de aprovação.

O *burnout* e o envolvimento acadêmico apresentaram uma correlação negativa significativa ( $r = -.60$ ,  $p < 0.001$ ). Na presença de *burnout*, o efeito do envolvimento é suprimido. Para testar esta hipótese, dois modelos adicionais foram ajustados [Intenção de abandono =  $a \times$  Envolvimento + (...)] e Intenção de desistir =  $b \times$  Envolvimento + *Burnout* + *Burnout* \* Envolvimento + (...)]. O efeito de supressão ( $a-b$ ) foi marginalmente diferente de 0 para a intensão de desistir ( $\Delta\beta = -.53$ ,  $p = 0.058$ ) e para a taxa de aprovação ( $\Delta\beta = -.07$ ,  $p = 0.062$ ), mas não para a performance acadêmica ( $\Delta\beta = -.14$ ,  $p = 0.16$ ).

O efeito de interação do SB com SE em relação à intensão de desistir foi negativo e significativo ( $\beta = -0.087$ ,  $p < 0.042$ ), mas não em relação à taxa de aprovação e performance acadêmica subjectiva. Este resultado sugere que o efeito do *Burnout* sobre a intenção de desistir é reduzido quando o envolvimento é alto (e vice-versa).

#### Invariância métrica do modelo de interação

Utilizando o critério  $|\Delta CFI| < .01$  (Cheung & Rensvold, 2002) e o critério  $|\Delta RMSEA| < .01$  (Rutkowski & Svetina, 2014), encontramos invariância do modelo de medida da interação de envolvimento entre géneros (Tabela 1) e áreas de estudo (Tabela 2).

Tabela 1

*Invariância de género para o modelo de interacção*

Modelo	<i>Df</i>	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta$ Modelo	$\Delta Df$	$\Delta\chi^2$	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
Configuracional	5894	13461	.788	.779	.052	.08					
Loadings	5946	13508	.788	.78	.051	.081	Loa-Con	52	47	-.001	0
Interceptos	5998	13661	.785	.779	.051	.081	Int-Loa	52	153	-.003	0
Médias	6017	13692	.785	.78	.051	.082	Méd-Int	19	30	.000	0
Regressões	6030	13769	.783	.778	.052	.082	Reg-Méd	13	77	-.002	0
Estrutural	6051	13815	.782	.779	.052	.082	Str-Reg	21	46	-.001	0
Residual	6112	13963	.779	.777	.052	.083	Res-Str	61	148	-.003	0

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 2

*Invariância de área de estudo para o modelo de interacção*

Model	<i>Df</i>	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta$ Model	$\Delta Df$	$\Delta\chi^2$	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
Configuracional	11792	14503	.749	.738	.058	.113					
Loadings	11948	14666	.748	.740	.058	.115	Loa-Con	156	166	-.001	.000
Interceptos	12104	14903	.741	.737	.059	.116	Int-Loa	156	258	-.006	.000
Médias	12161	14958	.742	.739	.058	.117	Méd-Int	57	50	.000	.000
Regressões	12200	15034	.739	.736	.059	.118	Reg-Méd	39	90	-.003	.000
Estrutural	12263	15119	.737	.736	.059	.118	Str-Reg	63	90	-.001	.000
Residual	12446	15371	.731	.734	.059	.119	Res-Str	183	254	-.006	.000

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

## DISCUSSÃO

Neste estudo, analisámos algumas das causas e consequências do envolvimento e *burnout* académico dos alunos do ensino superior em Portugal. O suporte social, as estratégias de *coping*, a competência do professor, as expectativas do curso e necessidade de medicamentos foram preditores significativos do envolvimento e *burnout* académico. Estes, por sua vez, foram preditores significativos da taxa de aprovação do curso, desempenho académico subjectivo e intenção de desistir do curso.

As estratégias de *coping* negativas em conjunto com baixas expectativas em relação ao curso foram os melhores preditores de *burnout* nos estudantes universitários portugueses. O *burnout* académico foi um forte preditor da intenção de desistir. O envolvimento académico agiu como uma variável protectora do efeito do *burnout* na intenção de desistir. O *burnout* parece ser agir como uma variável supressora do envolvimento. Isto é, se o *burnout* for elevado, o envolvimento académico perde o seu efeito protetor sobre a intenção de desistir.

A primeira limitação é que devido à natureza transversal deste ,a inferência causal não é totalmente defensável. Causalidade implica correlação, mas o inverso não é necessariamente verdadeiro. É importante evitar interpretações causais dos resultados, pois isso exigiria a utilização de métodos longitudinais e experimentais. Uma segunda limitação deste estudo é o método não aleatório da recolha dos dados, que pode levar a um viés de auto-seleção de participantes com características que não representam a população. No entanto, dado o tamanho da amostra e a variedade de universidades sondadas, esperamos que este efeito não seja impeditivo da validade destes resultados.

Para reduzir a taxa de desistência e promover o desempenho académico, não é suficiente promover o envolvimento do aluno. É também necessário ter em atenção a existência de sintomas de *burnout* que são fortes preditores da intenção de desistir. Variáveis, como as estratégias de *coping* e o suporte social devem ser consideradas na implementação de acções preventivas e de programas de intervenção junto dos estudantes universitários portugueses que se encontrem em situação de risco.

## REFERÊNCIAS

- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.03.003>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9*(2), 233-255. Retrieved from [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication, 7*(1), 23-31. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/17459430600964638>
- Dyrbye, L., Thomas, M., Massie, S., Power, D., Eacker, A., Harper, W., . . . Shanafelt, T. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of Internal Medicine, 7*(7), 817-825.
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181c46aad>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991). Student “Burnout” as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education, 32*(4), 415-431.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students’ engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 33*(5), 493-505. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Marôco, J., Campos, J. B., Bonafé, F. S., Vinagre, M. da G., & Pais-Ribeiro, J. (2014). Transcultural adaptation Brazil-Portugal of the brief cope scale for college students. *Psicologia, Saúde & Doenças, 15*(2), 300-313. Retrieved from <https://doi.org/10.15309/14psd150201>
- Marôco, J., Marôco, A. L., Bonini Campos, J. A. D., & Fredricks, J. A. (2016). University student’s engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

- Marôco, J., Marôco, A. L., & Campos, J. A. D. B. (2014). Student's academic efficacy or inefficacy? An example on how to evaluate the psychometric properties of a measuring instrument and evaluate the effects of item wording. *Open Journal of Statistics, 04*(06), 484-493. Retrieved from <https://doi.org/10.4236/ojs.2014.46046>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Boston, MA: Springer US. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Rutkowski, L., & Svetina, D. (2014). Assessing the hypothesis of measurement invariance in the context of large-scale international surveys. *Educational and Psychological Measurement, 74*(1), 31-57. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0013164413498257>
- Sandström, A., Rhodin, I. N., Lundberg, M., Olsson, T., & Nyberg, L. (2005). Impaired cognitive performance in patients with chronic burnout syndrome. *Biological Psychology, 69*(3), 271-279. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2004.08.003>
- Santos, C. S. V. D. B., Ribeiro, J. P., & Lopes, C. (2003). Estudo de adaptação da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) a pessoas com diagnóstico de doença oncológica. *Psicologia, Saúde & Doenças, 4*(2), 185-204.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 45*(10), 1534-1542. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003>