



Ana Ribeiro  
***Stress Académico e Avaliação Cognitiva em  
Estudantes: Relação com Coping e Burnout***

Uminho | 2022



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Ana Catarina Silva Ribeiro

***Stress Académico e Avaliação Cognitiva  
em Estudantes: Relação com Coping e  
Burnout***

junho de 2022





**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Ana Catarina Silva Ribeiro

***Stress Académico e Avaliação Cognitiva  
em Estudantes: Relação com *Coping* e  
*Burnout****

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em  
Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professor Doutor Rui Gomes**

junho de 2022

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual  
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Universidade do Minho, 6 de junho de 2022

Assinatura:

Ana Catarina Silva Rebelo

## **Agradecimentos**

Com a chegada da entrega da dissertação, chega o fim de mais uma etapa, uma etapa de 5 anos de desafios, de aprendizagens, de alegrias e acima de tudo de um desenvolvimento tanto a nível pessoal como académico. Com o culminar destes cinco anos, sinto um orgulho imenso no meu percurso, caracterizado por altos e baixos como em todos os percursos da vida, mas com a minha resiliência consegui superar tudo o que me foi proposto. Claro está que nada disto seria possível sem as pessoas que sempre me deram força para continuar. Posto isto, não podia deixar de começar por agradecer à minha mãe que sempre teve aquele abraço de conforto nos momentos mais difíceis, ao meu pai que tem sempre uma palavra amiga para transmitir a força necessária para continuar e ao meu irmão que com o seu jeito descontraído conseguiu fazer-me descomprimir até nos momentos mais difíceis com as suas brincadeiras. À minha avó, que mesmo não entendendo o curso que frequentava, referindo-se a ele como “tratar a cabeça das pessoas” sempre me transmitiu a garra que tanto a caracteriza. E à pessoa que me acompanha desde que o meu percurso escolar teve início, obrigada por todas as fotos de motivação e por nunca me faltares mesmo com tanta distância.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, o Professor Doutor Rui Gomes, por tudo o que me ensinou, pela motivação que transmitia com a sua frase tão característica “toca a mexer”, por estar sempre disponível para qualquer dúvida que surgisse e acima de tudo pela sua boa disposição que fez com que este ano se tornasse um pouco mais descontraído. Não podia deixar de agradecer ao grupo Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento Humano (ARDH), por toda a ajuda e pela disponibilidade que demonstraram ao longo deste ano.

Ao longo deste percurso, nada seria igual sem as pessoas que esta academia me deu, as pessoas que se tornaram a minha família, obrigada aos “pacotes”, obrigada por fazerem esta viagem comigo, 5 anos de aventuras, de conversas infinitas, pelas noites académicas, de experiências inesquecíveis e acima de tudo pela entreajuda. Um obrigada especial à “brigada da tese” pelas sessões noturnas de trabalho, por todos os momentos que nos apoiamos, por estarem sempre presentes nestes longos e bonitos 5 anos e pelos momentos mais aleatórios que vivi, que claro está, só podiam ter sido convosco. Não podia deixar de agradecer aos “pcc” por me terem acolhido nesta nova irmandade e me fazerem viver a vida ao limite. Um obrigada do tamanho do mundo às “roommates” que foram como irmãs nesta viagem tão bonita, obrigada por todas as gargalhadas sem medida e por todas as palavras de motivação. Um obrigada ao Rick, ao Krock e ao Indrus por se terem tornado casas ao longo destes anos.

Obrigada a todos que de uma maneira ou de outra se cruzaram comigo nesta viagem!

Estes anos foram viagem!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 6 de junho de 2022

Assinatura:

*Ana Catarina Silva Ribeiro*

---

## ***Stress Académico e Avaliação Cognitiva em Estudantes: Relação com Coping e Burnout***

### **Resumo**

Este estudo analisou o *stress*, a avaliação cognitiva, o *coping* e o *burnout* em estudantes de ensino superior e procurou compreender se diferentes perfis de *stress* e avaliação cognitiva correspondiam a diferenças no *coping* e *burnout* dos estudantes. A amostra inclui 547 estudantes, 267 de Psicologia (48.8%), 62 de Direito (11.3%), 82 de Economia e Gestão (15%), 86 de Enfermagem (15.7%) e 50 de Fisioterapia (9.1%), com idades entre os 17 e os 52 anos ( $M = 20.6$ ;  $DP = 4.4$ ). Utilizaram-se os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Escala de Avaliação Cognitiva, Questionário de *Stress* em Estudantes, Inventário de *Coping*-Reduzido e Medida de *Burnout* de *Shirom-Melamed*. Os resultados mostraram que o excesso de trabalho e a avaliação académica são as principais fontes de *stress*, verificando-se uma maior utilização de estratégias de *coping* adaptativas; os níveis de *burnout* foram: fadiga física (61%), fadiga cognitiva (45%) e exaustão emocional (4%). Os estudantes com um perfil superior de *stress* e com um perfil moderadamente positivo de avaliação cognitiva optaram por estratégias de *coping* menos adaptativas e evidenciaram maiores níveis de *burnout*. Em síntese, é importante intervir sobre a capacidade dos estudantes gerirem o *stress* e sobre o modo como avaliam a sua atividade de estudante.

*Palavras-chave:* avaliação cognitiva, *burnout*, *coping*, estudantes universitários, *stress*.

## **Academic Stress and Cognitive Appraisal in Students: Relations with Coping and Burnout**

### **Abstract**

The present study analyzed stress, cognitive appraisal, coping and burnout in higher education students and examined whether different profiles of stress and cognitive appraisal corresponded to differences in students' coping and burnout. The sample included 547 students, 267 from Psychology (48.8%), 62 from Law (11.3%), 82 from Economics and Management (15%), 86 from Nursing (15.7%) and 50 from Physiotherapy (9.1%), aged between 17 and 52 years ( $M = 20.6$ ;  $SD = 4.4$ ). The following instruments were used: Sociodemographic Questionnaire, Primary and Secondary Cognitive Appraisal Scale, Stress Questionnaire for Students, Coping inventory – Reduced, and Shirom-Melamed Burnout Measure. The results indicated that work overload and academic evaluation were the main sources of stress and that students used more frequently adaptive coping strategies to cope with stress; burnout levels were: 61% of physical fatigue, 45% of cognitive fatigue and 4% of emotional exhaustion. Students with a higher stress profile and a moderately positive cognitive appraisal profile used less adaptive coping strategies and experienced higher levels of burnout. In conclusion, it is important to intervene on students' ability to manage stress and on how they appraise academic activity.

*Keywords:* burnout, cognitive appraisal, coping, stress, university students.

## Índice

<i>Stress Académico e Avaliação Cognitiva em Estudantes: Relação com Coping e Burnout</i> .....	9
Metodologia.....	12
Participantes .....	12
Instrumentos .....	13
<i>Questionário Sociodemográfico</i> .....	13
<i>Questionário de Stress em Estudantes</i> .....	13
<i>Escala de Avaliação Cognitiva</i> .....	13
<i>Inventário de Coping- Reduzido</i> .....	14
<i>Medida de Burnout de Shirom-Melamed</i> .....	15
Procedimento .....	15
Resultados .....	15
Procedimento de Análise de Dados .....	15
Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo.....	17
Correlações entre as Variáveis em Estudo .....	18
Diferenças no <i>Coping</i> e no <i>Burnout</i> em função do <i>Stress</i> e da <i>Avaliação Cognitiva</i> .....	22
Discussão.....	26
Referências .....	30
Anexo.....	38
Certificado da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanos.....	38

## Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Estatísticas Descritivas das Variáveis em Análise</i> .....	18
Tabela 2. <i>Correlações entre as Variáveis em Estudo</i> .....	21
Tabela 3. <i>Diferenças no Stress e Avaliação Cognitiva em Função dos Perfis de Stress e Avaliação Cognitiva</i> .....	24
Tabela 4. <i>Diferenças no Coping e no Burnout em função dos Perfis de Stress e de Avaliação Cognitiva</i> ..	
.....	25

**Stress Acadêmico e Avaliação Cognitiva em Estudantes: Relação com *Coping* e *Burnout***

O *stress* é intrínseco a vários contextos de vida e é transversal a pessoas de diferentes faixas etárias (Abacar et al., 2021), sendo entendido como uma condição que conjuga elementos fisiológicos e psicológicos e que resulta de um déficit na percepção do indivíduo relativamente aos seus recursos para enfrentar a situação à qual está exposto (Lúcio et al., 2019). Por outras palavras, quando as pessoas sentem que não têm competências e recursos suficientes para lidar com as exigências a que estão expostas, podem surgir disfunções no funcionamento humano (Lazarus, 1991). O mesmo acontece com os estudantes do ensino superior, considerando que a sua entrada neste ciclo de ensino representa um marco importante no seu ciclo de vida podendo estar associada a situações capazes de gerar *stress* (Regehr et al., 2013; Universities UK, 2015). Esta etapa exige uma adaptação a uma nova fase de vida, o que poderá afetar o desenvolvimento pessoal, afetivo, cognitivo, social e profissional dos estudantes (Lúcio et al., 2019). A adaptação a este contexto pode gerar *stress* e ansiedade e, dependendo da forma como o estudante lida com a situação, poderá acabar por interferir no desempenho académico (Araújo et al., 2019; Casanova, 2021).

Para uma melhor compreensão das reações a eventos *stressantes* é essencial perceber o papel da avaliação cognitiva (Gomes, 2014). A avaliação cognitiva representa o processo através do qual o indivíduo avalia ou julga o significado pessoal que um evento *stressante* tem para si e qual a importância do mesmo para o seu bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984). A avaliação cognitiva é constituída pela avaliação cognitiva primária, que consiste no modo como o indivíduo avalia a situação e a importância que lhe atribui e pela avaliação cognitiva secundária, que se foca nos recursos individuais de confronto que o indivíduo tem para lidar com o evento *stressor* (Baganha et al., 2016). A avaliação cognitiva primária indica até que ponto a situação de *stress* é avaliada como desafiadora ou ameaçadora (Gomes et al., 2016). Caso o indivíduo se considere capaz de enfrentar a situação utilizando os seus recursos pessoais, significa que a situação é tendencialmente percebida como um desafio. Por outro lado, quando o indivíduo acha que os recursos pessoais que possui são insuficientes para conseguir resolver a situação, manifesta-se um sentimento de ameaça que pode gerar mal-estar (Baganha et al., 2016; Gomes et al., 2016). A avaliação cognitiva secundária, consiste numa avaliação global dos recursos de confronto do indivíduo para lidar com a situação *stressante* (Folkman & Lazarus, 1985). Assim, quando os indivíduos sentem controlo sobre a situação *stressante* (percepção de controlo) e sentem que têm recursos suficientes para lidar com a situação (percepção de confronto), há um desenvolvimento pessoal que gera emoções positivas e sentimentos de bem-estar. Pelo contrário, quando o indivíduo avalia os

seus recursos de confronto como insuficientes, existe a tendência da situação de *stress* se manter e, conseqüentemente, agravar as reações negativas de *stress*.

Considerando estas relações entre as avaliações cognitivas primária e secundária, é importante analisar as estratégias de *coping*, ou seja, as tentativas de resolução que cada pessoa desenvolve de forma a enfrentar situações de *stress* (Lazarus & Folkman, 1984; Limongi-França & Rodrigues, 2009). Lazarus e Folkman (1984) classificam as estratégias de *coping* em focadas no problema, ou seja, baseadas no recurso a estratégias cognitivas e comportamentais para enfrentar e resolver a situação de *stress* e, estratégias focadas na emoção, que residem no esforço para regular o estado emocional que se instalou em consequência do *stress*, procurando reduzir as sensações físicas desagradáveis geradas pela exposição ao *stress*. Curiosamente, estas estratégias focadas na emoção podem ainda dividir-se em estratégias ativas, quando a pessoa aceita as suas emoções e tenta geri-las da melhor forma possível, e em estratégias passivas, onde a pessoa tenta negar ou desvalorizar o modo como se sente na situação de *stress* (Coyne & Racioppo, 2000; Gomes, 2014).

Neste estudo, baseamo-nos nesta perspectiva transaccional de adaptação ao *stress* para compreender o modo como os estudantes universitários estão expostos ao *stress* ocupacional, o modo como avaliam e se julgam capazes de enfrentar os *stressores* académicos (avaliação cognitiva primária e secundária), as estratégias específicas que utilizam para lidar com estes *stressores* (estratégias de *coping*) e o tipo de reações de *burnout* que podem experienciar na sua atividade. De facto, os estudantes universitários são expostos a variados desafios, sendo eles académicos, sociais e pessoais, desafios que decorrem das mudanças que a entrada na universidade implica. Se, por um lado, temos estudantes que aproveitam estas novas experiências e se adaptam em pouco tempo à nova realidade, temos outros que não são capazes de se adaptar tão facilmente às exigências e mudanças que a vida universitária implica (Aguayo et al., 2019; Amhare et al., 2021). A literatura científica aponta para um conjunto de fatores capazes de gerar *stress*, ansiedade e depressão nos estudantes universitários. Estes fatores são muito variados, incluindo relacionamentos interpessoais marcados pela tensão, pressão por parte da família e dos pares, elevadas expectativas parentais, dificuldades financeiras, privação do sono, ansiedade face ao futuro, solidão, elevada exposição aos ecrãs, pressão académica e carga de trabalho (Mamun & Griffiths, 2019; Mayer et al., 2016; Saeed et al., 2018; Silva & Figueiredo-Braga, 2018; ul Haq et al., 2018; Wahed & Hassan, 2017). Assim, os desafios e as exigências são múltiplos e, por vezes, os estudantes não têm recursos suficientes para lidar com eles. A insuficiência de recursos pode gerar aumentos desequilibrados de *stress*, que se podem prolongar no tempo e gerar fadiga física, fadiga cognitiva e exaustão emocional, culminando numa situação de *burnout* (Aguayo et al., 2019). Este

fenómeno é entendido como uma reação afetiva ao *stress* crónico, traduzindo-se numa diminuição gradual dos recursos intrínsecos pessoais, sendo constituído pelas dimensões de exaustão emocional, fadiga física e fadiga cognitiva (Melamed et al., 1992; Shirom, 2003, 2010)

De um modo geral, a literatura sobre *stress* em estudantes universitários tem demonstrado que estes estão expostos a níveis acentuados de pressão e tensão e, por isso, podem evidenciar várias reações adversas, ao nível físico e psicológico (Denovan et al., 2019; Rana et al., 2019). A título de exemplo, existem estudos que mostram a existência de múltiplos aspetos associados às vivências dos estudantes universitários que se assumem como fontes de *stress*, nomeadamente: sobrecarga relacionada com os conteúdos e trabalhos académicos, as dificuldades financeiras e económicas, dificuldades de aprendizagem, a relação com os pares, a família, a perceção sobre o desempenho dos professores e o insucesso académico (Abacar et al., 2021).

Com a necessidade de uma maior compreensão relativamente à forma como os estudantes lidavam com os *stressores*, surgiram estudos que direcionaram a investigação para as variáveis *stress* e *coping*. Aquilo que a investigação tem demonstrado é que determinados perfis de *coping*, particularmente aqueles que combinam estratégias adaptativas (e.g. humor, apoio emocional, confronto ativo), são mais resistentes ao *stress* (Lee et al., 2016) e apresentam uma relação negativa com a ansiedade, depressão (Herres, 2015), *stress* (Nielsen & Knardahl, 2014) e *burnout* (Martinet & Decret, 2015). Esta relação entre *stress* académico e *burnout* é reforçada no estudo de Jung et al. (2015), onde os resultados mostraram uma correlação positiva entre o *stress* académico e o *burnout*. Numa tentativa de compreender melhor o perfil do *burnout* em estudantes do ensino superior, Vinter (2021) chegou a alguns resultados interessantes. De acordo com a sua investigação, os estudantes que se enquadravam num perfil elevado de *burnout* recorriam com mais frequência a estratégias cognitivas de regulação emocional consideradas desadaptativas (e.g., ruminação, culpabilização e elevada dramatização) e menos a estratégias adaptativas (e.g. reavaliação positiva). A investigação acrescenta ainda que os estudantes deste perfil elevado de *burnout* tem significativamente mais dificuldades em recuperar dos problemas e fracassos do quotidiano relacionados com o desempenho académico e com as relações com os seus pares.

Apesar da relevância destes estudos, ainda não há muita evidência sobre a possível combinação entre o *stress* e a avaliação cognitiva primária, nomeadamente, sobre o facto de poderem corresponder a diferenças no modo como os estudantes lidam com o *stress* (estratégias de *coping*) e no tipo de reações que manifestam face ao *stress*, de que é exemplo a experiência de *burnout*. O estudo destas relações é importante pois poderá fornecer informações relevantes sobre a forma como os estudantes avaliam,

lidam e reagem ao *stress* no meio acadêmico. Neste sentido, este estudo partiu da definição de perfis de menor e maior percepção de *stress* e de perfis de pior ou melhor avaliação cognitiva da atividade de estudante (nível primário e secundário) para depois explorar possíveis diferenças nas estratégias de *coping* e no *burnout*. Dito de forma mais simples, será que formas distintas de avaliar o *stress* e a atividade de estudante correspondem a diferenças no modo como os estudantes lidam com o *stress* e no modo como se sentem no dia a dia? Este melhor conhecimento é essencial para o desenvolvimento de estratégias que visem a promoção de saúde mental em contexto universitário.

Atendendo a estes aspetos, este estudo tem como objetivos:

- (1) Compreender os níveis de *stress*, de avaliação cognitiva, estratégias de *coping* e de *burnout* dos estudantes;
- (2) Analisar se diferentes perfis de *stress* e de avaliação cognitiva correspondem a diferenças nas estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes e na experiência de *burnout*.

Tendo por base o segundo objetivo deste estudo, definiram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Perfis mais elevados de *stress* na atividade de estudante correspondem à utilização de estratégias de *coping* menos funcionais e a níveis de *burnout* mais elevados, por comparação a perfis menos elevados de *stress*;

Hipótese 2: Perfis menos positivos de avaliação cognitiva da atividade de estudante correspondem à utilização de estratégias de *coping* menos funcionais e a níveis de *burnout* mais elevados, por comparação a perfis mais positivos de avaliação cognitiva.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Neste estudo participaram 556 estudantes, contudo este estudo é constituído por uma amostra de 547 estudantes, sendo 267 de Psicologia (48.8%), 62 de Direito (11.3%), 82 de Economia e Gestão (15%), 86 de Enfermagem (15.7%) e 50 de Fisioterapia (9.1%). A amostra integra 451 estudantes do sexo feminino (82.4%), 92 do sexo masculino (16.8%) e 4 que não revelaram o seu sexo (0.7%). A idade dos estudantes variou entre os 17 e os 52 anos ( $M = 20.6$ ;  $DP = 4.4$ ). Relativamente ao tipo de instituição, 234 frequentam o ensino privado (42.8%) e 313 o ensino público (57.2%). Considerando o ano do curso, 216 são do 1º ano de licenciatura (39.5%), 88 do 2º ano de licenciatura (16.1%), 162 do 3º ano de licenciatura (29.6%), 23 do 4º ano de licenciatura (4.2%), dois do 5º ano de licenciatura (0.4%), 37 do 1º ano de mestrado (6.8%) e 19 do 2º ano de mestrado (3.5%).

## **Instrumentos**

### ***Questionário Sociodemográfico***

Este questionário destina-se a recolher informação pessoal (como o sexo, a idade e o estado civil) e académica (tipo de instituição de ensino superior, curso, escolha do curso como primeira opção, ano do curso em que se encontra, unidades curriculares em atraso, média atual no curso ou média de acesso ao ensino superior para estudantes do primeiro ano, número de horas de trabalho por semana) dos participantes.

### ***Questionário de Stress em Estudantes*** (QSE; Gomes et al., 2022)

Este questionário destina-se a avaliar as potenciais fontes de *stress* dos estudantes no seu percurso académico, tendo por base os trabalhos de diferentes autores (Al-Gamal et al., 2018; Denovan & Macaskill, 2017; Pitt et al., 2017). Este instrumento é composto por duas partes. A primeira parte avalia o nível geral de *stress* dos estudantes na sua atividade, através de um único item respondido numa escala desde 0 (*Nenhum stress*) até 4 (*Elevado stress*). Na segunda parte, são apresentados 28 itens relacionados com possíveis fontes geradoras de *stress* associadas à atividade de estudante, respondidos numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, desde 0 (*Nenhum stress*) até 4 (*Elevado stress*). Os itens são organizados em sete subescalas: (a) rendimento escolar: *stress* decorrente da possibilidade de um rendimento escolar abaixo do esperado pelo estudante (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .88); (b) avaliação académica: *stress* decorrente dos momentos de avaliação previstos no processo de ensino-aprendizagem (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .75); (c) motivação: *stress* decorrente da baixa motivação para se envolver nas atividades de estudo (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .82); (d) aprendizagem: *stress* decorrente da dificuldade em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .90); (e) excesso de trabalho: *stress* decorrente do excesso de atividades e tarefas escolares (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .91); (f) expectativas futuras: *stress* decorrente da descrença do estudante acerca da utilidade e interesse dos estudos para o seu futuro (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .81); e (g) problemas financeiros: *stress* decorrente da inviabilidade de continuação dos estudos devido a dificuldades monetárias (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .89). O instrumento apresentou boas propriedades psicométricas neste estudo,  $\chi^2(324) = 898.360$ ,  $\chi^2/df = 2.773$ ,  $p = .000$ ; RMSEA = .057, 90% C.I. [.052; .061],  $p = .008$ ; SRMR = .0534; CFI = .943; PCFI = .808; TLI = .933.

### ***Escala de Avaliação Cognitiva*** (EAC; Gomes & Teixeira, 2016).

Este questionário destina-se a avaliar os processos de avaliação cognitiva primária e secundária, tendo por base o modelo de Lazarus (1991) e adaptações propostas por Gomes (2014). Neste estudo, foi utilizada uma versão adaptada para o contexto académico dos estudantes. Os itens são respondidos

numa escala tipo *Likert* de sete pontos, desde 0 (e.g. *Nada importante para mim*) até 6 (e.g. *Muito importante para mim*). Na avaliação cognitiva primária, os participantes assinalam a importância e significado pessoal da atividade de estudante; na avaliação cognitiva secundária os participantes assinalam os recursos e controle que julgam ter face à sua atividade de estudante. Assim sendo, a avaliação cognitiva primária é composta por três subescalas: (a) percepção de importância, onde o participante avalia o significado pessoal da atividade de estudante (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .87); (b) percepção de ameaça, onde o participante avalia o potencial perturbador e negativo da atividade de estudante (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .83); e (c) percepção de desafio, onde o participante avalia o potencial estimulador e entusiasmante da atividade de estudante (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .69). A avaliação cognitiva secundária é composta por duas subescalas: (a) percepção de confronto, onde o participante avalia os recursos pessoais que julga ter para lidar com as exigências do seu percurso escolar (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .84); e (b) percepção de controle, onde o participante avalia o poder de decisão que julga ter sobre o seu percurso escolar (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .69). Este instrumento apresentou boas propriedades psicométricas neste estudo,  $\chi^2$  (80) = 254.38,  $\chi^2$  /df = 3.18,  $p$  = .000; RMSEA = .062, 90% C.I. [.054; .071],  $p$  = .009; SRMR = .0578; CFI = .957; PCFI = .729; TLI = .943.

***Inventário de Coping - Reduzido*** (*Coping-R*; Desenvolvido por Gomes, 2017 a partir dos trabalhos de Carver et al., 1989; Carver & Scheier, 1994)

Este questionário destina-se a avaliar as estratégias de confronto utilizadas pelos estudantes para lidar com o *stress* na sua atividade. Este instrumento é composto por 16 itens respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, 1 (*Nunca utilizei*) a 5 (*Utilizei muitas vezes*), avaliando quatro domínios de confronto: (a) confronto ativo: ações diretas assumidas pela pessoa para resolver o problema em causa (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .78); (b) humor: utilização de brincadeiras ou anedotas destinadas a retirar a carga negativa do problema (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .94); (c) negação: utilização de pensamentos destinados a recusar a ocorrência do problema ou das suas potenciais consequências negativas (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .82); e (d) apoio emocional: falar e partilhar o problema com outras pessoas no sentido de obter ajuda emocional (4 itens;  $\alpha$  neste estudo = .93). O instrumento proposto mostrou boas propriedades psicométricas neste estudo,  $\chi^2$  (96) = 252.998,  $\chi^2$  /df = 2.635,  $p$  = .000; RMSEA = .054, 90% C.I. [.046; .062],  $p$  = .186; SRMR = .0425; CFI = .974; PCFI = .779; TLI = .967.

**Medida de Burnout de Shirom-Melamed (MBSM;** Shirom & Melamed, 2006; Adaptado por Simões et al., 2021)

Este questionário destina-se a avaliar os níveis de *burnout* no contexto académico sendo composto por 14 itens respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos, 1 (*Nunca ou quase nunca*) a 7 (*Sempre ou quase sempre*). Os itens são divididos por três subescalas: (a) fadiga física: sentimentos de cansaço físico face ao trabalho, traduzindo-se por uma diminuição da energia física (6 itens;  $\alpha$  neste estudo = .94); (b) fadiga cognitiva: sentimentos de desgaste cognitivo face ao trabalho, traduzindo-se por uma diminuição da capacidade de pensamento e concentração (5 itens;  $\alpha$  neste estudo = .93) e (c) exaustão emocional: sentimentos de cansaço emocional face ao relacionamento com os outros traduzindo-se pela diminuição da cordialidade e sensibilidade face às necessidades das outras pessoas (3 itens;  $\alpha$  neste estudo = .85). Este instrumento apresentou boas propriedades psicométricas neste estudo,  $\chi^2(70) = 162.39$ ,  $\chi^2/df = 2.320$ ,  $p = .000$ ; RMSEA = .049, 90% C.I. [.039; .059],  $p = .567$ ; SRMR = .0385; CFI = .986; PCFI = .758; TLI = .982.

## Procedimento

Esta investigação iniciou com o pedido de aprovação à Comissão de Ética para a investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Após a resposta favorável por parte da comissão (CEICSH 034/2019; ver Anexo), demos início à execução do plano de trabalhos. A primeira etapa consistiu na introdução dos instrumentos numa plataforma eletrónica (*Qualtrics*) que permitiu gerar uma ligação *online* para o preenchimento do protocolo de avaliação pelos participantes. A recolha de dados foi efetuada a meio do primeiro semestre do ano letivo 2021/22. Os estudantes, ao acederem à plataforma eletrónica, tinham informação acerca dos objetivos e caráter voluntário e anónimo da participação neste estudo, bem como o consentimento informado para os que decidiram integrar esta investigação.

## Resultados

### Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados foi efetuada recorrendo aos *softwares IBM® SPSS® (versão 28.0)*, *AMOS (versão 28.0)* e *G\*Power*.

Começando pelo cálculo do tamanho da amostra necessária para estudo, foi usado o software *G\*Power*, o qual revelou ser necessária uma amostra mínima de 190 participantes, dado um tamanho

de efeito médio de .30, alfa de .05 e poder estatístico de .80. Recorde-se que participaram neste estudo 556 estudantes, dos quais nove foram removidos por atribuírem uma baixa importância à sua atividade de estudante, ou seja, apresentaram valores inferiores ou iguais a dois pontos na subescala da “importância” da EAC, seguindo-se as indicações de “ponto de corte” sugeridas na literatura (ver Gomes, 2008).

Considerando o primeiro objetivo foram realizadas análises de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo da média, desvio padrão, mínimo, máximo, assimetria e curtose para as variáveis, *stress*, avaliação cognitiva, *burnout* e *coping*.

Para o segundo objetivo deste estudo, efetuaram-se um conjunto de procedimentos de análise. Assim, com base na amostra de 547 participantes, efetuou-se uma análise *clusters* destinada a criar dois perfis distintos, ao nível da experiência de *stress* (considerando todos os fatores de *stress* avaliados pelo QSE) e da avaliação cognitiva (considerando os quatro fatores da EAC relativos à ameaça, desafio, confronto e controle). No caso do *stress*, foram constituídos dois grupos, designados por “nível inferior de *stress*” ( $n = 237$ ) e “nível superior de *stress*” ( $n = 310$ ). No perfil de avaliação cognitiva, os grupos foram designados por “perfil moderadamente positivo” de avaliação da atividade de estudante ( $n = 253$ ) e por “perfil muito positivo” de avaliação da atividade de estudante ( $n = 294$ ). De modo a perceber se as variáveis “curso”, “ano”, “tipo de instituição” e “sexo” possuíam uma distribuição semelhante nos perfis de *stress* e de avaliação cognitiva, foi realizado o teste de qui-quadrado. O resultado deste teste revelou diferenças apenas na variável sexo, sendo diferente a proporção de homens e mulheres em cada perfil de *stress*, existindo uma maior proporção de estudantes do sexo feminino no perfil de nível superior de *stress* e uma maior proporção de estudantes do sexo masculino no perfil de nível inferior de *stress*, ( $\chi^2(2) = 23.74, p < .001$ ). Posteriormente, esta variável foi controlada nas análises da MANCOVA fatorial. Nas restantes variáveis não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. De seguida, analisou-se se os perfis de *stress* e de avaliação cognitiva diferenciavam os grupos nestas duas dimensões, realizando-se *teste-t* para amostras independentes. Por fim, para analisar as diferenças entre os dois perfis de *stress* e avaliação cognitiva, foi realizada uma MANCOVA fatorial onde os perfis de *stress* e de avaliação cognitiva foram as variáveis independentes e as dimensões do *Coping-R* e do *Burnout* foram as variáveis dependentes. O objetivo desta análise foi perceber se os participantes que percecionavam a sua atividade de estudante como mais ou menos *stressante* e com um perfil de avaliação cognitiva mais ou menos positivo apresentavam estratégias de *coping* e níveis de *burnout* distintos entre si.

### **Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo**

Previamente às análises estatísticas, verificámos a normalidade da distribuição das dimensões em análise, em termos de assimetria (valores neste estudo a variar entre -0.04 e 1.4) e curtose (valores neste estudo a variar entre 0.07 e 2.1), concluindo-se que não existiam desvios relevantes à normalidade (Kline, 2016).

Na Tabela 1, encontram-se as estatísticas descritivas (valores médios, desvio-padrão, máximo, mínimo, assimetria e curtose). Ao nível do *stress*, os estudantes apresentaram valores mais elevados nas dimensões excesso de trabalho e avaliação académica. Os estudantes relataram sentir uma maior perceção de controlo e desafio relativamente à sua atividade de estudante, recorrendo mais a estratégias de apoio emocional, confronto ativo e humor. Por fim, nas dimensões de *burnout*, os estudantes revelaram níveis superiores de fadiga física e fadiga cognitiva. Relativamente ao ponto de corte de *burnout* sugeridos por Gomes (2012) (valores iguais ou superiores a cinco), verificamos que 61% ( $n = 332$ ) apresentaram fadiga física, 45% ( $n = 246$ ) apresentaram fadiga cognitiva e 4% ( $n = 22$ ) apresentaram exaustação emocional.

**Tabela 1***Estatísticas Descritivas das Variáveis em Análise (N =547)*

	<b>Valores médios</b>	<b>Distribuição</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
	<i>M (DP)</i>	Min - Máx	Valor	Valor
<b>QSE: Stress</b>				
Rendimento escolar	2.9 (0.8)	0.3 – 4.0	-0.71	0.36
Avaliação acadêmica	3.0 (0.8)	0.0 – 4.0	-0.84	0.53
Motivação	2.5 (0.9)	0.0 – 4.0	-0.42	-0.16
Aprendizagem	2.8 (0.9)	0.0 – 4.0	-0.76	0.43
Excesso de trabalho	3.2 (0.8)	0.5 – 4.0	-0.87	0.07
Expectativas futuras	2.4 (1.0)	0.0 – 4.0	-0.40	-0.55
Problemas financeiros	1.9 (1.2)	0.0 – 4.0	0.07	-0.99
<b>EAC: Avaliação cognitiva</b>				
Ameaça	2.3 (1.5)	0.0 – 6.0	0.19	-0.76
Desafio	4.4 (0.9)	0.7 – 6.0	-0.46	0.24
Confronto	4.0 (0.9)	0.3 – 6.0	-0.29	0.56
Controle	4.4 (0.9)	0.7 – 6.0	-0.50	0.30
<b>Coping-R:</b>				
Confronto ativo	3.3 (0.8)	1.0 – 5.0	-0.04	-0.45
Negação	2.4 (1.0)	1.0 – 5.0	0.62	-0.21
Humor	3.3 (1.3)	1.0– 5.0	-0.21	-1.28
Apoio emocional	3.4 (1.1)	1.0 – 5.0	-0.26	-0.97
<b>SMBM: Burnout</b>				
Fadiga física	5.1 (1.3)	1.2 – 7.0	-0.71	0.17
Fadiga cognitiva	4.6 (1.3)	1.0 – 7.0	-0.37	-0.31
Exaustão emocional	2.1 (1.2)	1.0 – 7.0	1.42	2.13

**Correlações entre as Variáveis em Estudo**

De forma a compreender as correlações existentes entre as variáveis, efetuou-se o cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* (ver Tabela 2) e a análise da magnitude das correlações (Maroco, 2003).

As dimensões do *stress* correlacionaram-se todas entre si de forma positiva e significativa, apresentando magnitudes correlacionais baixas a moderadas. Na relação entre o *stress* e a avaliação cognitiva, todas as dimensões do *stress* se correlacionaram de forma negativa e estatisticamente significativa com a percepção de confronto, apresentando uma magnitude baixa. Inversamente, as dimensões do *stress* correlacionaram-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a percepção de ameaça e estes valores apresentaram uma magnitude baixa. Verificou-se uma correlação negativa,

estatisticamente significativa e baixa entre o *stress* relacionado com a falta de motivação e a percepção de desafio.

Analisando as correlações entre as dimensões do *stress* e as dimensões do  *coping* verificamos que o *stress* relacionado com o rendimento escolar apresentou um maior número de correlações estatisticamente significativas, correlacionando-se de forma positiva e baixa com a estratégia de negação e de forma negativa e baixa com as estratégias de confronto ativo e de apoio emocional. O *stress* relacionado com a avaliação académica só apresentou uma correlação estatisticamente significativa com a estratégia de negação, sendo esta positiva e de magnitude fraca. O *stress* relacionado com a motivação apresentou uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a estratégia de confronto ativo e uma correlação positiva estatisticamente significativa com a estratégia de negação, ambas com magnitude baixa. Encontraram-se correlações positivas, estatisticamente significativas e de baixa magnitude entre: o *stress* relacionado com a aprendizagem e a estratégia de negação; o *stress* relacionado com o excesso de trabalho e a estratégia de apoio emocional; o *stress* relacionado com as expectativas futuras e as estratégias de negação e de humor; e o *stress* relacionado com os problemas financeiros e a estratégia de negação. Relativamente às relações entre o *stress* e o *burnout*, as dimensões correlacionam-se entre si de forma positiva, estatisticamente significativa apresentando magnitudes que variam entre valores baixos e moderados.

A percepção de ameaça da avaliação cognitiva correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com as outras dimensões deste instrumento e com magnitudes que variam entre baixas e moderadas. Por sua vez, as percepções de desafio, confronto e controlo correlacionam-se entre si de forma positiva e significativa, apresentando magnitudes correlacionais baixas. Analisando as correlações entre as dimensões da avaliação cognitiva e do  *coping*, encontrámos correlações negativas, significativas e de magnitude baixa entre a percepção de ameaça e as estratégias de confronto ativo e de apoio emocional bem como entre a percepção de confronto e as estratégias de negação e de humor. Inversamente, encontrámos correlações positivas, significativas e baixas, entre percepção de desafio, a percepção de confronto e a percepção de controlo com as estratégias de confronto ativo. O mesmo sucedeu com as correlações entre a percepção de desafio e as estratégias de apoio emocional e entre a percepção de controlo e as estratégias de apoio emocional e, com a relação entre a percepção de ameaça e as estratégias de negação e de humor. Nas correlações entre as dimensões da avaliação cognitiva e as dimensões do *burnout*, verificámos que a percepção de desafio, confronto e controle se correlacionaram de forma negativa e estatisticamente significativa com a fadiga física, fadiga cognitiva e fadiga emocional, apresentando magnitudes correlacionais baixas. A percepção de ameaça correlacionou-se de forma

positiva e estatisticamente significativa com a fadiga física, a fadiga cognitiva e a exaustão emocional, apresentando magnitudes baixas.

Nas correlações entre as estratégias de *coping*, verificámos a existência de correlações negativas, estatisticamente significativas e de magnitude baixa entre as estratégias de confronto ativo e de negação e, entre as estratégias de negação e apoio emocional. Verificámos correlações positivas, estatisticamente significativas e de magnitude moderada entre as estratégias de confronto ativo e apoio emocional e entre as estratégias de humor e negação. Para as correlações entre as estratégias de *coping* e as dimensões do *burnout*, verificámos que a estratégia de controlo ativo se correlacionou de forma negativa e estatisticamente significativa com a fadiga cognitiva e com a exaustão emocional, com uma magnitude baixa. A estratégia de negação apresentou correlações positivas e estatisticamente significativas com a fadiga cognitiva e exaustão emocional e uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a fadiga física, todas elas apresentaram uma magnitude baixa. A estratégia de humor correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a fadiga física, a fadiga cognitiva e a exaustão emocional, apresentando magnitudes baixas. A estratégia de apoio emocional correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a exaustão emocional, com uma magnitude baixa.

Por último, as dimensões do *burnout* correlacionaram-se todas entre si de forma positiva e estatisticamente significativa, apresentando valores que variam entre magnitudes moderadas e fortes.

**Tabela 2***Correlações entre as Variáveis em Estudo*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	
<b>QSE</b>																		
1. Rendi. escolar	-																	
2. Av. acadêmica	.55***	-																
3. Motivação	.47***	.43***	-															
4. Aprendizagem	.57***	.71***	.49***	-														
5. Exce. trabalho	.41***	.61***	.44***	.56***	-													
6. Expecta. futuras	.39***	.34***	.53***	.39***	.34***	-												
7. Pro. financeiros	.30***	.31***	.30***	.33***	.23***	.40***	-											
<b>EAC</b>																		
8. Ameaça	.20***	.21***	.29***	.14***	.19***	.12**	.14*	-										
9. Desafio	.03	.03	-.21***	.06	.01	-.06	.00	-.32***	-									
10. Confronto	-.21***	-.25***	-.38***	-.24***	-.14*	-.20***	-.24*	-.41***	.33***	-								
11. Controle	-.07	-.09*	-.11*	.01	-.05	-.08	-.11*	-.35***	.31***	.37***	-							
<b>CopingR</b>																		
12. Confro. ativo	-.10*	-.01	-.14*	-.01	.08	-.07	-.06	-.17***	.22**	.29***	.12**	-						
13. Negação	.17**	.11*	.15***	.19***	.02	.13**	.13**	.11*	-.02	-.20***	-.04	-.20**	-					
14. Humor	.03	-.02	.06	.00	-.02	.10*	.03	.12**	-.08	-.08*	-.05	-.03	.43***	-				
15. A. emocional	-.13**	.02	-.04	.01	.15***	-.05	-.03	-.09*	.14*	.10*	.07	.42**	-.21***	-.05	-			
<b>SMBM</b>																		
16. Fadig. física	.29***	.32***	.48***	.27***	.35***	.25***	.24**	.38***	-.22***	-.37***	-.27***	-.08	-.20***	.10*	-.02	-		
17. Fa. cognitiva	.33***	.39***	.52***	.40***	.33***	.27***	.26**	.35***	-.18**	-.40***	-.23***	-.16**	.25***	.15***	-.08	.66***	-	
18. F. emocional	.13*	.15***	.21***	.19***	.11*	.17***	.20**	.26***	-.13*	-.19**	-.13*	-.10*	.25***	.10*	-.10*	.31***	.397***	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### **Diferenças no *Coping* e no *Burnout* em função do *Stress* e da Avaliação Cognitiva**

Esta análise procurou verificar se estudantes com diferentes perfis de *stress* e avaliação cognitiva percecionavam de modo distinto as estratégias de *coping* e o *burnout* na atividade de estudante, enquadrando-se no segundo objetivo deste estudo. Começámos por utilizar *teste-t* para amostras independentes para verificar se os perfis criados diferenciavam os grupos nas respetivas dimensões de *stress* e avaliação cognitiva. Para as dimensões do *stress*, os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas no rendimento escolar, na avaliação académica, na motivação, na aprendizagem, no excesso de trabalho, nas experiências futuras e nos problemas financeiros. Tendo em consideração os valores médios destas variáveis, verificámos que os estudantes com um perfil de nível superior de *stress* apresentaram valores médios mais elevados em todas as dimensões deste questionário (ver Tabela 3). No que respeita à avaliação cognitiva, os resultados mostraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes com um perfil moderadamente positivo e um perfil muito positivo na perceção de ameaça, desafio, confronto e controle. Na perceção de ameaça, os estudantes com um perfil moderadamente positivo apresentaram valores médios superiores comparativamente aos estudantes com um perfil muito positivo. Para a perceção de desafio, confronto e controlo, os estudantes com um perfil moderadamente positivo apresentaram valores médios inferiores comparativamente aos estudantes com um perfil muito positivo (ver Tabela 3). Estes resultados indicaram que os perfis selecionados diferenciavam os grupos entre si, avançando-se, por isso, para as análises seguintes.

Assim, realizou-se uma MANCOVA fatorial (ver Tabela 4), com o objetivo de investigar se existiam diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *burnout* e nas estratégias de *coping* entre estudantes com diferentes níveis de *stress* (nível inferior e nível superior de *stress*) e diferentes perfis de avaliação cognitiva (moderadamente positivo e muito positivo) após controlar a variável sexo dos participantes na análise das diferenças nos perfis de *stress*.

Analisando o efeito da interação entre o *stress* e a avaliação cognitiva nas dimensões do *burnout* e nas estratégias de *coping*, os resultados mostraram que o efeito da interação destas duas variáveis não foi estatisticamente significativo para o *burnout* ( $wilks' \lambda = .99$ ,  $F(3, 540) = 2.05$ ,  $p = .106$ ,  $\eta p^2 = .01$ ) nem para as estratégias de *coping* ( $wilks' \lambda = .96$ ,  $F(4, 539) = 0.65$ ,  $p = .627$ ,  $\eta p^2 = .01$ ). Tendo por base estes resultados, foram analisados os efeitos principais para os perfis de *stress* e para avaliação cognitiva.

Começando pelas diferenças em função dos perfis de *stress*, o resultado do efeito principal foi significativo em relação às estratégias de *coping* ( $wilks' \lambda = .98$ ,  $F(4, 539) = 2.20$ ,  $p = .067$ ,  $\eta p^2 = .02$ ),

verificando-se um efeito significativo na estratégia de negação, em que os estudantes com o perfil de nível inferior de *stress* apresentaram um valor médio de negação mais baixo comparativamente aos estudantes com perfil de nível superior de *stress*. No caso do *burnout*, o resultado do efeito principal também foi significativo (Wilks'  $\lambda = .87$ ,  $F(3, 540) = 26.93$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .13$ ), verificando-se um efeito significativo na fadiga física, na fadiga cognitiva e na exaustão emocional. Considerando os valores médios destas variáveis, constatou-se que os estudantes com o perfil de nível inferior de *stress* perceberam níveis mais baixos de fadiga física, de fadiga cognitiva e exaustão emocional, comparativamente aos estudantes com o perfil de nível superior de *stress*.

Para os perfis de avaliação cognitiva, o resultado do efeito principal foi significativo para as estratégias de  *coping* (wilks'  $\lambda = .95$ ,  $F(4, 539) = 7.04$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .05$ ), apresentando um efeito significativo na estratégia confronto ativo, em que os estudantes com um perfil moderadamente positivo apresentam um valor médio de confronto ativo mais baixo comparativamente aos estudantes com um perfil muito positivo. No caso do *burnout*, o resultado do efeito principal também foi significativo (wilks'  $\lambda = .87$ ,  $F(3, 540) = 25.91$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .13$ ), apresentando um efeito significativo na fadiga física, na fadiga cognitiva e na exaustão emocional. Os resultados mostraram que os estudantes com um perfil moderadamente positivo apresentaram níveis mais elevados de fadiga física, de fadiga cognitiva e de exaustão emocional comparativamente aos estudantes com um perfil muito positivo.

**Tabela 3***Diferenças no Stress e Avaliação Cognitiva em Função dos Perfis de Stress e Avaliação Cognitiva*

<b>Perfil de <i>stress</i></b>	<b>Nível inferior de</b>	<b>Nível superior de</b>	<b><i>Teste-t</i></b>
	<b><i>stress</i></b> <i>n</i> = 237	<b><i>stress</i></b> <i>n</i> = 310	
Rendimento escolar	2.4 (0.8)	3.3 (0.6)	<i>t</i> (411) = -14.33, <i>p</i> < .001
Avaliação acadêmica	2.4 (0.8)	3.4 (0.5)	<i>t</i> (373) = -17.15, <i>p</i> < .001
Motivação	1.9 (0.8)	2.9 (0.7)	<i>t</i> (458) = -15.88, <i>p</i> < .001
Aprendizagem	2.2 (0.8)	3.3 (0.6)	<i>t</i> (392) = -17.57, <i>p</i> < .001
Excesso de trabalho	2.7 (0.8)	3.6 (0.6)	<i>t</i> (406) = -15.03, <i>p</i> < .001
Expectativas futuras	1.8 (0.9)	3.0 (0.8)	<i>t</i> (545) = -16.64, <i>p</i> < .001
Problemas financeiros	1.3 (1.0)	2.5 (1.0)	<i>t</i> (545) = -13.36, <i>p</i> < .001
<b>Perfil de avaliação cognitiva</b>	<b>Moderadamente</b>	<b>Muito</b>	<b><i>Teste-t</i></b>
	<b>positivo</b> <i>n</i> = 253	<b>positivo</b> <i>n</i> = 294	
Ameaça	3.5 (0.9)	1.2 (0.9)	<i>t</i> (545) = -31.49, <i>p</i> < .001
Desafio	4.0 (1.0)	4.8 (0.8)	<i>t</i> (545) = 10.19, <i>p</i> < .001
Confronto	3.5 (0.9)	4.4 (0.8)	<i>t</i> (545) = 12.04, <i>p</i> < .001
Controle	4.0 (1.0)	4.7 (0.8)	<i>t</i> (484) = 9.49, <i>p</i> < .001

**Tabela 4***Diferenças no Coping e no Burnout em função dos Perfis de Stress e de Avaliação Cognitiva*

Dimensões	Perfil de <i>stress</i>					Perfil de avaliação cognitiva					Interação ( <i>Stress X EAC</i> )		
	Nível inferior		Nível superior			Moderadamente		Muito					
	de <i>stress</i>	de <i>stress</i>				positivo	positivo						
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> (1,542)	<i>p</i>	$\eta p^2$	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> (1,542)	<i>p</i>	$\eta p^2$	<i>F</i> (1,542)	<i>p</i>	$\eta p^2$
<b><i>Coping-R</i></b>													
Confronto ativo	3.3 (0.1)	3.2 (0.0)	0.39	.531	.00	3.1 (0.1)	3.4 (0.0)	24.31	<.001	.04	0.18	.669	.00
Negação	2.3 (0.1)	2.5 (0.1)	8.67	.003	.02	2.5 (0.1)	2.3 (0.1)	1.65	.200	.00	0.18	.671	.00
Humor	3.2 (0.1)	3.3 (0.1)	1.67	.197	.00	3.4 (0.1)	3.1 (0.1)	3.87	.050	.01	0.02	.900	.00
Apoio emocional	3.5 (0.1)	3.4 (0.1)	1.02	.314	.00	3.3 (0.1)	3.5 (0.1)	3.78	.052	.01	2.48	.116	.01
<b>SMBM</b>													
Fadiga física	4.7 (0.1)	5.4(0.1)	48.54	<.001	.08	5.4 (0.1)	4.6 (0.1)	62.77	<.001	.10	0.34	.563	.00
Fadiga cognitiva	4.1 (0.1)	5.0 (0.1)	74.31	<.001	.12	4.9 (0.1)	4.2 (0.1)	47.46	<.001	.08	3.10	.079	.01
Exaustão emocional	1.9 (0.1)	2.3 (0.1)	11.78	<.001	.02	2.4 (0.1)	1.9 (0.1)	24.63	<.001	.04	1.04	.309	.00

## Discussão

O *stress* nos estudantes universitários tem-se assumido como uma variável de interesse para a comunidade científica (Mazo et al., 2013; Robotham, 2008; Scribner et al., 2020). Este interesse surge do reconhecimento relativamente ao impacto que o *stress* tem na perceção de bem-estar, na qualidade de vida dos estudantes e no rendimento académico (Martínez-García et al., 2021). Considerando estes aspetos, o *stress* é entendido como um dos principais fatores de risco para a saúde mental dos estudantes universitários, sendo-lhe apontadas implicações na saúde física e psicológica neste grupo da população (Achón et al., 2013; Casuso-Holgado et al., 2019; Londoño et al., 2021), podendo, em situações extremas, desencadear a síndrome de *burnout* (Muzafar et al., 2015). Assim, é essencial o desenvolvimento de estudos que procurem conhecer melhor os perfis de *stress* e de avaliação cognitiva dos estudantes e a relação que estes podem ter com variáveis do seu bem-estar, facilitando assim a implementação de estratégias de intervenção mais adequadas às reais necessidades desta população. Neste sentido, este estudo procurou compreender os níveis de *stress*, os padrões de avaliação cognitiva e a experiência de *burnout* de estudantes do ensino superior, verificando também a relação entre os perfis de *stress* e de avaliação cognitiva e a utilização de estratégias de *coping* e os sentimentos de *burnout* dos estudantes.

Começando pelos níveis de *stress*, verificamos que os estudantes reportaram como fontes principais de *stress* o excesso de trabalho e a avaliação académica. Este resultado vai ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos (Al-Gamal et al., 2018; Alhaji et al., 2018; Arusha & Biswas, 2020; Mota et al., 2017; Pitt et al., 2018), que destacam estes aspetos como sendo as fontes de maior *stress* percecionadas pelos estudantes universitários. Os momentos dedicados à avaliação parecem representar uma maior sobrecarga para os estudantes (Arusha & Biswas, 2020; Pitt et al., 2018), o que poderá ser explicado pela importância que estes momentos têm no percurso académico de qualquer estudante e pelas implicações negativas (e.g. reprovar) que poderão advir de um mau desempenho nos processos de avaliação.

Quanto ao modo como os estudantes procuram lidar com o *stress* académico, verificamos que os estudantes tendem a usar mais o apoio emocional, o confronto ativo e o humor para fazer face às dificuldades sentidas, ou seja, utilizam mecanismos considerados adaptativos para mitigar os efeitos do *stress*. Este resultado é congruente com estudos nesta área (ver Anjos & Camelo, 2019; Bulanda et al., 2020; Joseph et al., 2021). Em todos estes estudos, os estudantes recorreram com maior frequência a estratégias positivas, nomeadamente o confronto ativo, o apoio emocional e instrumental de pessoas significativas. A opção por estas estratégias poderá revelar-se mais benéfica para os estudantes, uma

vez que a investigação científica sugere que o recurso a estratégias de *coping* desadaptativas (e.g. negação) poderá conduzir a síndrome de *burnout* (Luo et al., 2016). Este conjunto de estudos reforça o impacto das estratégias de *coping* positivas no momento de lidar com os fatores de *stress*, sendo que o estudo atual corrobora estes resultados com a introdução da estratégia de humor, como sendo igualmente importante para lidar com o *stress* académico.

Apesar dos estudantes desta amostra optarem por estratégias de *coping* mais adaptativas, os níveis de *burnout* experienciados são preocupantes. Mais de metade dos estudantes (61%) apresentaram níveis de fadiga física e quase metade (45%) revelou sentir fadiga cognitiva. Numa revisão sistemática publicada recentemente, um nível moderado de *burnout* é prevalente em diferentes amostras de estudantes universitários integrados em diferentes cursos, sendo poucos os estudos que reportam uma prevalência baixa de *burnout* (Rosales-Ricardo et al., 2021). Nesta amostra, a fadiga física é aquela que aparece com um valor mais expressivo, seguindo-se a fadiga cognitiva. Este resultado está em linha com outros estudos, onde a fadiga física apresenta uma maior prevalência no âmbito da síndrome de *burnout* (Casuso-Holgado et al., 2019; Chen et al., 2015).

Quanto aos resultados relativos aos perfis de *stress* e avaliação cognitiva, alguns aspetos merecem realce. Desde logo, estes perfis diferenciaram os grupos de estudantes entre si. Os estudantes universitários que se inseriam no grupo nível superior de *stress* percecionaram maior *stress* associado ao rendimento escolar, à avaliação académica, às experiências futuras, à motivação, à aprendizagem e ao excesso de trabalho. Nos perfis de avaliação cognitiva, a perceção de ameaça é maior nos estudantes com um perfil moderadamente positivo. Inversamente, os estudantes com um perfil muito positivo apresentaram uma maior perceção de desafio, confronto e controlo.

Outro aspeto a realçar são as diferenças nas estratégias de *coping* em função dos perfis de *stress*. Neste caso, os resultados indicaram que os estudantes com um perfil de nível superior de *stress*, quando comparados com estudantes com perfil de nível inferior de *stress*, recorriam mais a estratégias de negação perante os *stressores*. A investigação tem demonstrado que o recurso a estratégias de resolução de problemas bem como o recurso a estratégias de *coping* centradas nas emoções tornam as pessoas mais capazes de lidar com o *stress* ocupacional (Abdian et al., 2022). Num estudo realizado no contexto universitário, constatou-se que os participantes experienciaram fatores de *stress* organizacionais e profissionais específicos que originaram emoções angustiantes, mas foi igualmente verificado que os participantes recorriam a estratégias de *coping* adaptativo (e.g. apoio emocional, humor) e que estas se mostravam eficazes no momento de lidar com os *stressores* (Plessis, 2020).

Ainda nos perfis de *stress*, analisaram-se as diferenças na experiência de *burnout* dos estudantes. Neste caso, verificou-se que os estudantes universitários com um perfil superior de *stress* apresentaram uma maior percepção de fadiga física, fadiga cognitiva e exaustão emocional. Atendendo ao facto de a síndrome de *burnout* resultar de uma reação afetiva ao *stress* crónico, onde, gradualmente, se assiste a uma diminuição dos recursos intrínsecos pessoais (Melamed et al., 1992; Shirom, 2003, 2010), era expectável que os estudantes que apresentavam níveis de *stress* mais elevados sentissem maior fadiga física, maior fadiga cognitiva e maior exaustão emocional. Num estudo com estudantes de medicina, os níveis mais elevados de *burnout* estavam significativamente associados, entre outros fatores, ao medo do fracasso, à falta de crença naquilo que faziam, à falta de ajuda ou de recursos de apoio e ao futuro incerto, ou seja, os estudantes experienciaram *stressores* relacionados com o rendimento escolar, a motivação, a aprendizagem e experiências futuras (Muzafar et al., 2015). Em suma, estes resultados permitem confirmar a primeira hipótese deste estudo, que realçava que perfis mais elevados de *stress* na atividade dos estudantes corresponderiam à utilização de estratégias de  *coping* menos funcionais e a níveis de *burnout* mais elevados, por comparação a perfis menos elevados de *stress*.

Relativamente aos perfis de avaliação cognitiva, os resultados deste estudo demonstraram que os estudantes que apresentavam um perfil muito positivo de avaliação cognitiva, comparativamente aos seus colegas com um perfil moderadamente positivo, eram aqueles que usavam mais o confronto ativo como estratégia de  *coping*. Este resultado confirma o valor que tem sido atribuído à avaliação cognitiva no modo como as pessoas reagem e lidam com o *stress* (Gomes et al., 2013). Assim, os estudantes desta amostra que avaliaram a atividade académica com um perfil cognitivo mais positivo usaram, tendencialmente, uma estratégia de  *coping* baseada no confronto ativo, assumindo uma maior capacidade para lidar diretamente com o *stress* académico. É de salientar que este aspeto vai ao encontro da investigação científica, em que se destaca o papel da avaliação cognitiva na escolha da estratégia de  *coping* utilizada para lidar com o *stress* (Chishima et al., 2018). Por último, é ainda de realçar a relação entre os perfis de avaliação cognitiva e o *burnout*, verificando-se que os estudantes que apresentaram um perfil cognitivo moderadamente positivo apresentaram níveis mais elevados de fadiga física, fadiga cognitiva e exaustão emocional. Estes resultados acompanham a teoria nesta área (Gomes, 2014; Lazarus, 1999), pois se as pessoas interpretam as situações de *stress* mais negativamente tenderão a ser menos eficazes a gerir a tensão dessa situação e, eventualmente, podem acabar por experienciar a síndrome de *burnout* (Fares et al., 2016; Fariborz et al., 2019; Jung et al., 2015). Em suma, estes resultados permitem confirmar a segunda hipótese deste estudo, em que perfis menos positivos de avaliação cognitiva da atividade de estudante corresponderam à utilização de estratégias de

*coping* menos funcionais e a níveis de *burnout* mais elevados, por comparação a perfis mais positivos de avaliação cognitiva.

Por fim, os resultados deste estudo mostraram que não existem efeitos de interação entre os perfis de *stress* e da avaliação cognitiva nas dimensões de *burnout* e nas estratégias de *coping*. Alguns estudos relatam que esta relação entre avaliação cognitiva, estratégias de *coping*, *stress* e *burnout* parece ser influenciada por múltiplas variáveis, nomeadamente, autoestima, competência emocional, variáveis sociodemográficas (e.g., género, idade) ou aspetos da personalidade (Anjos & Camelo, 2019; Enns et al., 2018; Sánchez et al., 2018). No nosso estudo, ficou evidente que ambas as variáveis (*stress* e avaliação cognitiva) parecem associar-se, separadamente, ao modo como os estudantes lidam com o *stress* e ao modo como se sentem (*burnout*).

Este estudo apresenta algumas limitações que poderão ser colmatadas em estudos futuros. Os resultados não incluem estudantes de todas as áreas do ensino superior, existindo uma maior representatividade de alunos do curso de Psicologia e percentagens menores de alunos dos restantes cursos. Além deste aspeto, poderão existir outras variáveis capazes de influenciar a perceção de *stress* e de *burnout*, nomeadamente as características do curso, o momento do semestre em que os dados foram recolhidos e o nível socioeconómico. Assim, em estudos futuros será importante ter em conta estes aspetos.

Em conclusão, este estudo mostra a importância de analisar o modo como os estudantes vivenciam a sua atividade académica, reforçando a importância dos perfis de *stress* e de avaliação cognitiva na utilização das estratégias de *coping* e na experiência de *burnout* associada à atividade de estudante. Este melhor conhecimento é essencial para que se desenvolvam práticas de intervenção com base na melhor evidência científica, permitindo que os estudantes consigam lidar melhor com as exigências do ensino superior e, conseqüentemente, apresentem melhores níveis de saúde mental.

## Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & António, J. (2021). Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. *Aletheia*, 54(2), 133–144. <https://doi.org/http://dx.doi.org/DOI10.29327/226091.54.2-13>
- Abdian, T., Kargarjahromi, M., & Ramezanli, S. (2022). The effectiveness of coping strategies training on nurses' occupational stress in Jahrom hospitals. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 21(02), 354–360. doi: <http://doi.org/10.3329/bjms.v21i2.58068>
- Achón, Z. I. N., Namalyongo, A., Nieves, Y., & Jorge, M. (2013). Algunas consideraciones acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Psicoespacios: Revista Virtual de La Institución Universitaria de Envigado*, 7(11), 91–116. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4863338>
- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., 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), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Al-Gamal, E., Alhosain, A., & Alsunaye, K. (2018). Stress and coping strategies among Saudi nursing students during clinical education. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(2), 198–205. <https://doi.org/10.1111/ppc.12223>
- Alhaji, M. N., Khader, Y., Murad, A. H., Celebic, A., Halboub, E., Márquez, J. R., Macizo, C. C., Khan, S., Basnet, B. B., Makzoumé, J. E., de Sousa-Neto, M. D., Camargo, R., Prasad, D. A., Faheemuddin, M., Mir, S., Elkholy, S., Abdullah, A. G., Ibrahim, A. A., Al-Anesi, M. S., & Al-Basmi, A. A (2018). Perceived sources of stress amongst dental students: A multicountry study. *European Journal of Dental Education*, 22(4), 258–271. <https://doi.org/10.1111/eje.12350>
- Amhare, A. F., Jian, L., Wagaw, L. M., Qu, C., & Han, J. (2021). Magnitude and associated factors of perceived stress and its consequence among undergraduate students of Salale University, Ethiopia: Cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 26(10), 1230–1240. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1808234>
- Anjos, E., & Camelo, M. (2019). Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em manaus - brasil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 127. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1531>

- Araújo, A., Gomes, C., Almeida, L., & Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university student's academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Arusha, A. R., & Biswas, R. K. (2020). Prevalence of stress, anxiety and depression due to examination in Bangladeshi youths: A pilot study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105254. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105254>
- Baganha, C. A. C., Gomes, A. R., & Esteves, A. D. J. (2016). Stresse ocupacional, avaliação cognitiva, burnout e comprometimento laboral na aviação civil. *Revista Psicologia: Saúde & Doenças*, 17(2), 164-179. <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170212>.
- Bulanda, J. J., Conteh, A. B., & Jalloh, F. (2020). Stress and coping among university students in Sierra Leone: Implications for social work practice to promote development through higher education. *International Social Work*, 63(4), 510–523. <https://doi.org/10.1177/0020872818796136>
- Casanova, J. (2021). *O abandono de estudantes do ensino superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72076>
- Casuso-Holgado, M. J., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., & Montero-Bancalero, F. J. (2019). The association between perceived health symptoms and academic stress in Spanish higher education students. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 109. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.277>
- Chen, T. Y., Chou, Y. C., Tzeng, N. S., Chang, H. A., Kuo, S. C., Pan, P. Y., Yeh, Y. W., Yeh, C. Bin, & Mao, W. C. (2015). Effects of a selective educational system on fatigue, sleep problems, daytime sleepiness, and depression among senior high school adolescents in Taiwan. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 741–750. <https://doi.org/10.2147/NDT.S77179>
- Chishima, Y., Mizuno, M., Sugawara, D., & Miyagawa, Y. (2018). The Influence of self-compassion on cognitive appraisals and coping with stressful Events. *Mindfulness*, 9(6), 1907–1915. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0933-0>
- Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American Psychologist*, 55, 655-664. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.655>
- Denovan, A., Dagnall, N., Dhingra, K., & Grogan, S. (2019). Evaluating the perceived stress scale among UK university students: Implications for stress measurement and management. *Studies in Higher Education*, 44(1), 120–133. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1340445>

- Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveu, D., & Ninot, G. (2015). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: A cluster analysis approach. *Health Promotion Internacional*, 30(1), 88-100. <https://doi.org/10.1093/heapro/dau090>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Fares, J., Saadeddin, Z., Al Tabosh, H., Aridi, H., El Mouhayyar, C., Koleilat, M. K., Chaaya, M., & El Asmar, K. (2016). Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6(3), 177–185. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2015.10.003>
- Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(4), 2441–2454. [https://www.researchgate.net/publication/338095375\\_SOCIAL\\_SCIENCES\\_HUMANITIES\\_Students'\\_Academic\\_Stress\\_Stress\\_Response\\_and\\_Academic\\_Burnout\\_Mediating\\_Role\\_of\\_Self-Efficacy](https://www.researchgate.net/publication/338095375_SOCIAL_SCIENCES_HUMANITIES_Students'_Academic_Stress_Stress_Response_and_Academic_Burnout_Mediating_Role_of_Self-Efficacy)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Gomes, A. R. (2008). Escala de avaliação cognitiva (EAC): Primary and secondary cognitive appraisal scale (PSCAS). Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano. <https://www.ardh.pt/documentos/investigacao/avaliacao/cognitiva/1-EAC-Escala%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Cognitiva.pdf>
- Gomes, A. R. (2012). Medida de “Burnout” de Shirom-Melamed (MBSM): Shirom-Melamed burnout measure (SMBM). Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano. <https://www.ardh.pt/documentos/investigacao/avaliacao/burnout/2-MBSM-SMBM-Medida%20E%80%9CBurnout%E2%80%9D%20Shirom-Melamed.pdf>
- Gomes, A. R. (2014). Positive human functioning in stress situations: An interactive proposal. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation* (Vol. 1, pp. 165-194). Nova Science.
- Gomes, A. R. (2017). Inventário de Coping - Reduzido (COPING-R) [Relatório técnico não publicado]. Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work and Stress*, 27(4), 351–367. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.840341>
- Gomes, A. R., Faria, S., & Lopes, H. (2016). Stress and psychological health: Testing the mediating role of cognitive appraisal. *Western Journal of Nursing Research*, 38(11), 1448-1468. <https://doi.org/10.1177/0193945916654666>
- Gomes, A. R., Simões, C., Morais, C., & Couto, A. (2022). Occupational stress and cognitive appraisal profiles as predictors of students' burnout. In P.M. Arezes et al. (Eds), *Occupational and environmental safety and health III: Studies in systems, decision and control* (vol. 406, pp. 505-520). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89617-1\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89617-1_45).
- Gomes, A. R., & Teixeira, P. (2016). Stress, cognitive appraisal, and psychological health: Testing instruments for health professionals. *Stress and Health*, 32(2), 167– 172. <https://doi.org/10.1002/smi.2583>
- Herres, J. (2015). Adolescent coping profiles differentiate reports of depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 186, 312–319. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.07.031>
- Joseph, N., Nallapati, A., Machado, M. X., Nair, V., Matele, S., Muthusamy, N., & Sinha, A. (2021). Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university. *Current Psychology*, 40(6), 2599–2609. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00963-2>
- Jung, I., Kim, J., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology*, 16(2), 63–77. <https://doi.org/10.6115/ijhe.2015.16.2.63>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> ed). Guilford Press
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer.
- Lee, J. H., Seo, M., Lee, M., Park, S. Y. & Lee, J. H. (2016). Profiles of coping strategies in resilient adolescents. *Psychological Reports*, 120, 49–69. <https://doi.org/10.1177/0033294116677947>
- Limongi-França, A. C., & Rodrigues, A. L. (2009). Stress e trabalho: Uma abordagem psicossomática. *São Paulo: Altas*, 4, 191. Retirado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-601661>
- Londoño, N., Calle, L., & Berrio, Z. (2021). Depresión y ansiedad en estudiantes que ingresan a la

- universidad y factores de estrés asociados depression and anxiety in students who enter the university and associated. *Revista Psicologia e Saúde*, 13(4), 121–138. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v13i4.1371>
- Lúcio, S. S. R., Medeiros, L. G. S., Barros, D. R., Ferreira, O. D. L., & Rivera, G. A. (2019). Níveis de ansiedade e estresse em estudantes universitários. *Revista Temas em Saúde*, 19, 260-274. Retirado de <https://temasensaude.com/wp-content/uploads/2019/03/fippsi15.pdf>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Mamun, M., & Griffiths, M. D. (2019). The association between Facebook addiction and depression: A pilot survey study among Bangladeshi students. *Psychiatry research*, 271, 628–633. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.039>
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Martinent, G. & Decret, J. C. (2015). Coping profiles of young athletes in their everyday life: A three-wave two-month study. *European Journal of Sport Science*, 15, 736–747. <https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1051131>
- Martínez-García, I., Nielsen, T., & Alastor, E. (2021). Perceived stress and perceived lack of control of spanish education-degree university students: Differences dependent on degree year, basis for admission and gender. *Psychological Reports*, 1-28. <https://doi.org/10.1177/00332941211006023>
- Mayer, F. B., Santos, I., Silveira, P. S., Lopes, M. H., Souza, A. R., Campos, E. P., Abreu, B. A., Hoffman li, I., Magalhães, C. R., Lima, M. C., Almeida, R., Spinardi, M., & Tempski, P. (2016). Factors associated to depression and anxiety in medical students: A multicenter study. *BMC Medical Education*, 16(1), 282. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0791-1>.
- Mazo, R., Londoño, K., & Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121–134. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/2796/2441>
- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular disease. *Behavioral Medicine*, 18, 53-60. <https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172>
- Mota, Í., Farias, G. O., Silva, R., & Folle, A. (2017). Síndrome de Burnout em estudantes universitários: Um olhar sobre as investigações. *Motrivivência*, 29, 243–256. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp243>

- Muzafar, Y., Khan, H. H., Ashraf, H., Hussain, W., Sajid, H., Tahir, M., Rehman, A., Sohail, A., Waqas, A., & Ahmad, W. (2015). Burnout and its associated factors in medical students of Lahore, Pakistan. *Cureus*, *7*(11), e390. <https://doi.org/10.7759/cureus.390>
- Nielsen, M. B. & Knardahl, S. (2014). Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, *55*, 142–150. <https://doi.org/10.1111/sjop.12103>
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, *19*(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/1469787417731194>
- Plessis, M. (2020). Model of coping with occupational stress of academics in a south african higher education institution. *SA Journal of Industrial Psychology*, *46*, 1–11. <https://doi.org/10.4102/SAJIP.V46I0.1714>
- Rana, A., Gulati, R., & Veenu Wadhwa, A. (2019). Stress among students: An emerging issue. *Integrated Journal of Social Sciences*, *6*(2), 44–48. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/334835276\\_Stress\\_among\\_students\\_An\\_emerging\\_issue](https://www.researchgate.net/publication/334835276_Stress_among_students_An_emerging_issue)
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, *11*(1), 531–537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013) Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders* *148*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, *56*(6), 735–746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. 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>
- Saeed, H., Saleem, Z., Ashraf, M., Razzaq, N., Akhtar, K., Maryam, A., Abbas, N., Akhtar, A., Fatima, N., Khan, K. & Rasool, F. (2018). Determinants of anxiety and depression among university students of Lahore, *International Journal of Mental Health and Addiction*. *16*(5), 1283–1298. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9859-3>.
- Sánchez, J., Leal, C., Díaz, J. L., Carrillo, M. D., & Jiménez, D. (2018). Socio-emotional competencies as

- predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 32, 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.07.009>
- Scribner, M., Sasso, P., & Puchner, L. (2020). Stress management and coping strategies in undergraduate students at a Midwestern State university. *The New York Journal of Student Affairs*, 20(1), 6. <https://commons.library.stonybrook.edu/nyjsa/vol20/iss1/6/>
- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascaranhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students : A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282–292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245-265). American Psychological Association.
- Shirom, A. (2010). Employee burnout and health: Current knowledge and future research paths. In J. Houdmont, & S. Leka (Eds.). *Contemporary occupational health psychology* (pp. 59-77). Wiley.
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2018). Evaluation of the relationships among happiness, stress, anxiety, and depression in pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(7), 903–910. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.04.002>.
- Simões, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work-family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, e12420. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12420>
- ul Haq, M. A., Dar, I. S., Aslam, M. & Khalid, Q. (2018) Psychometric study of depression, anxiety and stress among university students. *Journal Public Health*, 26, 211–217. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0856-6>
- Universities U. K. (2015) Student mental wellbeing in higher education: Good practice guide. London: Universities UK. Retirado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/student-mental-wellbeing-in-he.pdf>.
- Vinter, K. (2021). Examining academic burnout: Profiles and coping patterns among Estonian middle school students. *Educational Studies*, 47(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1702510>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768–783. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>

Wahed, W. Y. A., & Hassan, S. K. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical Fayoum university students. *Alexandria Journal of Medicine*, 53(1), 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2016.01.005>.

## Anexo

### Certificado da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho  
Conselho de Ética

#### Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 034/2019

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas de Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Adaptação ao stress em estudantes do ensino superior de psicologia*

Equipa de Investigação: Rui Gomes (supervisão científica do estudo), Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia Aplicada, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Alexandra Costa e Liliana Fontes, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Clara Simões, Escola de Enfermagem, Universidade do Minho

#### PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Adaptação ao stress em estudantes do ensino superior de psicologia*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 26 de junho de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO  
ROCHA**  
Num. de Identificação Civil: B1042754054  
Data: 2019.07.05 14:46:12 Hora de Verão de GMT



**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto