

Síndrome de *Burnout* e Acontecimentos Significativos de Vida em Estudantes do Ensino Superior de Tecnologias da Saúde

Andreia Magalhães¹, Artemisa Rocha Dores¹, & Helena Martins^{1,2}

1. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Politécnico do Porto

2. Faculdade de Economia da Universidade do Porto

Resumo

Acontecimentos significativos de vida referem-se a experiências de ordem física/psicológica que implicam adaptações. O objetivo deste estudo exploratório foi identificar acontecimentos de vida stressores que potenciem o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (SB) em estudantes do ensino superior da área de tecnologias da saúde, com diferentes modelos pedagógicos (próximo do tradicional vs. Problem-based Learning – PBL). Foi aplicada a versão adaptada à população portuguesa do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS; Maroco & Tecedreiro, 2009) e o inventário Life Experiences Survey (LES; Adaptação de Silva Pais-Ribeiro, Cardoso, & Ramos, 2003). Participaram 211 estudantes, de oito licenciaturas da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. Realizaram-se procedimentos exploratórios, como a análise de frequências, correlações e testes t de Student. Não foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes modelos pedagógicos quanto aos níveis globais de Burnout. Os resultados revelam que os estudantes dos dois grupos identificam a saída de casa e a alteração dos hábitos de sono como fatores stressores, que desenvolvem sentimentos de exaustão emocional. As dificuldades económicas parecem associar-se a maiores níveis de descrença e a não aprovação a uma disciplina correlaciona-se com baixos níveis de realização profissional. A participação em atividades académicas parece estar associada a menores sentimentos de exaustão emocional e de descrença, sendo discutivelmente um fator protetor. Este trabalho fornece pistas para a investigação e tem implicações práticas ao nível de programas de apoio específico junto dos estudantes, tendo em conta os acontecimentos significativos reportados de forma a prevenir o aparecimento da SB.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*; Estudantes do Ensino Superior; Acontecimentos Significativos.

Abstract

Meaningful life events are physical and psychological experiences that bring about the need for adaptation. This exploratory study aims at identifying stressful life events that may be antecedent to developing the Burnout Syndrome (BS) in higher education students of allied health sciences with different pedagogical models (traditional vs. Problem Based Learning – PBL). Constructs were assessed using the Portuguese adaptation of the Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS; Maroco & Tecedor, 2009) and the Life Experiences Survey (LES; Adaptation of Silva, Pais-Ribeiro, Cardoso, & Ramos, 2003). Participants included 211 students from 8 courses from the School of Allied Health Sciences, Polytechnic Institute of Porto. Exploratory procedures were performed, including frequency analysis, correlations and t-tests. Globally there seem to be no differences concerning Burnout levels between the students of the different models. Results show that students from both groups identify leaving their parents' house and changing sleeping habits as antecedents of emotional exhaustion. Economic difficulties seem to be related with higher levels of disbelief, and failing a class is correlated with lower levels of professional realization. Taking part in academic activities is associated with lower levels of emotional exhaustion and disbelief, and can arguably be a protective factor. This study provides clues for research and has practical implications regarding specific support programs for students that aim at preventing BS and consider significant life events.

Keywords: Burnout Syndrome, Higher Education Students; Meaningful Life Events.

Introdução

O conceito Síndrome de Burnout (SB) surgiu pela primeira vez nos anos 70, traduzindo uma condição de sofrimento psíquico relacionada diretamente com o contexto profissional (Koeske & Koeske, 1991). Os primeiros estudos sobre a Síndrome de Burnout centravam-se na tentativa de compreender as atitudes negativas, a apatia e o sentimento de desânimo, desenvolvidos por profissionais que, pela natureza do seu trabalho, necessitavam de manter contato direto com outras pessoas (trabalhadores da área da saúde, serviços sociais e educação). O desenvolvimento de investigação sobre a SB demonstrou que esta não se restringe apenas aos domínios profissionais de apoio a outras pessoas, alargando-a a todas as atividades profissionais (Maroco, Tecedor, Martins, & Meireles, 2009), aumentando assim o seu campo de estudo.

Esta síndrome é considerada uma resposta à exposição prolongada a agentes stressores psicossociais, estando associada a um sentimento de fracasso e exaustão, causados por um excessivo desgaste de energia e de recursos (Carlotto & Câmara, 2006). Alguns estudos (Carlotto & Palazzo, 2006; Smith & Goh, 2003) mencionam a existência de três variáveis associadas ao desenvolvimento da SB: as demográficas, as laborais e os fatores stressores, referindo a elevada associação entre os fatores stressores e o contexto sócio laboral.

Tendo em conta uma perspetiva sociopsicológica, Maslach (1993) define a SB como um construto multidimensional, formado por três dimensões chave: a *exaustão emocional*, que se refere ao esgotamento de recursos emocionais, morais e psicológicos da pessoa, a *despersonalização*, que se traduz no distanciamento afetivo e na falta de sensibilidade em relação aos outros, e a *eficácia profissional*, que se caracteriza pela diminuição do sentimento de competência e de prazer associados à atividade (Maroco & Tecedor, 2009).

A SB em profissionais da área da saúde é uma questão consolidada em diversos estudos (Carlotto & Câmara, 2008; Rodrigues-Marín, 1995; Rosa & Carlotto, 2005; Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996); pelo que neste momento se assiste a um crescente interesse da mesma problemática em estudantes do ensino superior, particularmente da área da saúde. Embora os estudantes não sejam formalmente considerados trabalhadores, de acordo com Schaufeli e Taris (2005), o núcleo das suas atividades, pode ser considerado como trabalho, uma vez que estas estão envolvidas numa estrutura organizacional específica e obrigatória (Campos & Maroco, 2012). Por outro lado, o próprio processo de ajustamento ao Ensino Superior é complexo e multidimensional (Barker & Siryk, 1989; Ferreira, 1991), pelo que lhe está inerente uma enorme diversidade de fatores que podem dificultar a adaptação ao Ensino Superior (Salgado, Martins, Dores, & Magalhães, 2011). Neste domínio, as três dimensões anteriormente descritas são adaptadas, passando a ser concebidas como *exaustão emocional*, potenciada pelas exigências do estudo, *descrença* (anteriormente despersonalização), entendida como um distanciamento em relação ao estudo e

eficácia profissional, caracterizada pela perceção de incompetência como estudante (Carlotto & Câmara, 2006).

Segundo os estudos de Martinez, Pinto, Salanova e Silva (2002) a SB pode ter início na fase académica e prolongar-se para a vida profissional, pelo que a necessidade de uma intervenção preventiva precoce se torna relevante. Os resultados de diferentes investigações apontam para a existência de um quadro complexo de fatores psicossociais associados às vivências académicas, que podem potenciar o desenvolvimento da SB nos estudantes do Ensino Superior (Carlotto, Câmara, & Borges, 2005). No mesmo estudo, os estudantes dos primeiros anos apresentam maiores níveis de exaustão emocional, pelo que têm maior probabilidade de desenvolver SB (Martinez, Pinto, Salanova, & Silva, 2002). Podem explicar este facto a forte necessidade de os jovens aprenderem a lidar com as exigências da atividade académica (ex.: desenvolvimento de autonomia e responsabilidade) (Maslach, 1993). Também o facto de vivenciarem momentos de competição, angústia, conflito e ansiedade, associados ao seu percurso académico, pode contribuir para a compreensão deste facto (Carlotto & Câmara, 2008; Franco, 2001).

Uma das formas de avaliar o stress é através dos acontecimentos a que o indivíduo esteve sujeito num dado período de tempo anterior e da magnitude do seu impacto (Silva, Pais-Ribeiro, Cardoso, & Ramos, 2003). Esta reflete a perceção que a pessoa tem e o significado que atribuiu a cada acontecimento de vida, vinculados à avaliação que faz da situação de stress, seja esta positiva ou negativa (Sarason, Levine, & Sarason, 1982).

A entrada para o Ensino Superior constitui um acontecimento de vida significativo para os estudantes que se deparam com novas formas de produção e disseminação do conhecimento e, conseqüentemente, novos modelos de ensino-aprendizagem (Nyhan, 1994). A evolução das diferentes áreas profissionais, nomeadamente as da Saúde, evidencia a necessidade de alterar o perfil de saída dos estudantes, exigindo novas competências, diversificadas e integradoras (Costa & Leal, 2008), que traduzam uma aprendizagem ativa, assente na descoberta e na resolução de problemas (Alarcão, 2000; Tavares et al., 1998).

Na Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, do Instituto Politécnico do Porto (ESTSP-IPP), são adotadas duas metodologias de ensino-aprendizagem diferentes: uma mais próxima do modelo tradicional e o modelo *Problem-Based Learning* (PBL). Das treze licenciaturas existentes, três delas (Medicina Nuclear, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) funcionam de acordo com o modelo PBL, que apresenta algumas características fundamentais (Barrows, 1999), tais como: a) a aprendizagem é centrada no estudante; b) a aprendizagem ocorre em pequenos grupos sob a supervisão de um tutor; c) o tutor assume o papel de facilitador ou guia; d) os problemas reais são apresentados em primeiro lugar mesmo antes do estudo ou qualquer preparação prévia; e) os problemas são a ferramenta para adquirir conhecimento e as competências de resolução de problemas; f) a nova informação precisa de ser assimilada através da aprendizagem autodirigida;

e g) os estudantes aprendem através da análise e resolução de problemas representativos, “aprender fazendo” (Kolmos, 1996). Nesta mesma linha, uma avaliação válida centra-se sobretudo na aplicação do conhecimento na resolução de problemas autênticos e acontecimentos comuns no dia-a-dia (Segers, Dochy, & De Corte, 1999).

Assim sendo, importa perceber se existem diferenças significativas nas três dimensões da SB entre as duas metodologias de ensino-aprendizagem, sendo este um dos objectivos do presente estudo. Pretendemos também perceber quais os eventos de vida que podem potenciar o desenvolvimento da SB nos estudantes do ES.

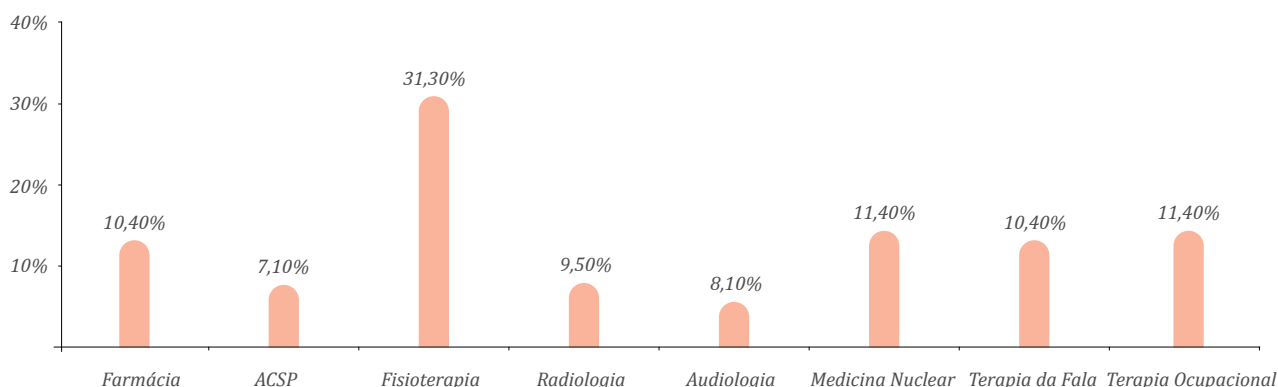
Metodologia

Participantes

Participaram no presente estudo 211 estudantes da ESTSP-IPP, distribuídos pelos 1.º, 2.º e 3.º anos de oito cursos conforme indicado na Figura 1.

Figura 1.

Distribuição dos estudantes pelos oito cursos existentes na ESTSP-IPP



Como se pode comprovar na Figura 2, a maioria dos participantes pertence ao género feminino (76,8%) e as idades variam entre os 17 e os 39 anos ($M=19,44$; $DP=2,53$).

Do grupo de participantes, 114 estudantes (54,2%) frequentam um curso com a metodologia de ensino-aprendizagem do Modelo PBL e 97 estudantes (45,8%) frequentam um curso com a metodologia de ensino aprendizagem próxima do Modelo Tradicional. Do universo de estudantes que participaram neste estudo, 4,8% possuem estatuto de trabalhador-estudante.

Instrumentos

No presente estudo foram aplicados três questionários de autopreenchimento: (1) o questionário de recolha de dados sociodemográficos; (2) a Escala de Burnout de Maslach para Estudantes (MBI-SS, Shaufelli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002, adaptação de Maroco & Tecedero, 2009) e 3) o Life Experiences Survey – (LES, Adaptação de Silva, Pais-Ribeiro, Cardoso, & Ramos, 2003).

Questionário de recolha de dados sociodemográficos.

Informações importantes relativamente à idade, ao curso, ao género e ao facto de ser trabalhador-estudante.

MBI-SS. Esta escala tipo Likert possui uma estrutura trifatorial, mas nesta versão a dimensão *despersonalização* foi substituída por *descrença*. É constituída por 15 itens, de autoavaliação, em que é pedido ao sujeito que avalie, em sete possibilidades, com que frequência sente um conjunto de sentimentos expressos em frases. As sete possibilidades variam entre Nunca (valor 0) e Sempre (valor 6) (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

LES. Trata-se de um questionário de auto-resposta com 7 opções de resposta de tipo Likert, que vão desde o “muito negativo” ao “muito positivo” e uma opção de resposta de “não se aplica”. A escala é constituída ainda por três espaços em branco, em que o respondente pode indicar outros acontecimentos de vida que tenha experienciado e que não tenham sido referidos.

Os dados foram recolhidos entre Janeiro e Abril de 2014, através de contato direto com os participantes, em contexto de sala de aula, garantindo-se que as questões éticas inerentes à investigação, tais como anonimato e confidencialidade foram asseguradas.

Resultados

Análise Fatorial Exploratória

Optámos por fazer uma análise fatorial exploratória para testar as propriedades psicométricas da escala e verificar se se mantinha a estrutura fatorial encontrada por Maroco e Tecedeiro (2009). Assim, procedemos à análise fatorial exploratória, forçada a 3 fatores, com rotação varimax, recorrendo ao software SPSS, versão 21. Os resultados preliminares do índice do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett indicaram uma boa fatorabilidade da amostra, tornando evidente a adequação deste procedimento estatístico. A escala revelou a mesma estrutura fatorial anteriormente publicada por Maroco e Tecedeiro (2009), como é possível observar na Tabela 1, explicando 64,27% da variância total. A fiabilidade, medida através do Alfa de Cronbach, apresenta-se com níveis satisfatórios, acima de $\alpha = .70$ (Cortina, 1993), com $\alpha = .87$ para a subescala Exaustão Emocional (5 itens), $\alpha = .86$ para a subescala Descrença (4 itens), $\alpha = .80$ para a subescala Eficácia Pessoal (6 itens) e $\alpha = .75$ para a subescala global (15 itens).

Tabla 1.

Solução fatorial para o instrumento MBI -SS

	<i>Componente</i>			
	1	2	3	h²
ee5. Os meus estudos deixaram-me completamente esgotado.	,860	-,067	,207	,798
ee1. Os meus estudos deixaram-me emocionalmente exausto.	,847	,052	,041	,721
ee2. Sinto-me de “rastos” no final de um dia na universidade.	,832	,016	-,087	,699
ee3. Sinto-me cansado de manhã quando penso que tenho que enfrentar mais um dia na universidade.	,768	,041	,238	,648
ee4. Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso.	,747	-,105	,324	,674
ef1. Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.	-,137	,825	-,003	,699
ef2. Acredito que participo de forma positiva nas aulas a que assisto.	,065	,774	-,060	,607
ef6. Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.	-,147	,761	-,256	,666
ef3. Sinto que sou bom aluno.	-,155	,737	-,066	,572
ef4. Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos.	,151	,517	-,097	,299
ef5. Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.	,150	,516	-,290	,373
d3. Sinto-me cada vez mais cínico relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.	,165	-,022	,846	,743
d1. Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que entrei na universidade.	,155	-,186	,840	,765
d4. Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.	,035	-,155	,798	,662
d2. Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.	,257	-,249	,765	,713

Nota: Os itens designados por “ee” referem-se à subescala original da Exaustão Emocional; os designados por “d” referem-se à subescala Descrença, e os designados por “ef” à subescala Eficácia Profissional.

Análise dos diferentes modelos de ensino: PBL vs. Tradicional

Como podemos observar na tabela 2, não há diferenças significativas entre os estudantes de PBL ou do Modelo Tradicional no nosso grupo de participantes relativamente às diferentes dimensões da Síndrome de Burnout.

Tabla 2.

Diferenças nas subescalas do MBI-SS em função da metodologia pedagógica (Modelo PBL vs Tradicional).

Escala	PBL		Tradicional		GL	t
	M	DP	M	DP		
Exaustão_emocional	3,39	1,46	3,55	1,17	38,25	-,49
Descrença	1,43	1,59	1,47	1,28	38,17	-,12
Eficácia_Profissional	4,16	,98	3,86	,83	39,73	1,32

Nota: *p<0.05; **p<0.01;***p<0.001.

Verificou-se a ausência de diferenças com significância estatística na escala e subescalas do MBI-SS em função do modelo pedagógico (PBL vs. Tradicional). O mesmo se passou com a análise da correlação entre estes mesmos constructos e as variáveis sociodemográficas. Seguidamente, exploramos a existência de relações de variáveis e diferenças de grupos dentro de cada modelo separadamente. Verificamos uma ausência de resultados com significância estatística (ano de escolaridade, idade, género e habilitações), com a exceção dos resultados referentes aos trabalhadores-estudantes conforme se encontra documentado nas tabelas 3 e 4.

Tabla 3.

Diferença entre trabalhadores estudantes e estudantes não trabalhadores no modelo PBL, relativamente às subescalas do MBI-SS

Escala	Trabalhador-estudante		Estudante não Trabalhador		GL	t
	M	DP	M	DP		
Exaustão_emocional	3,40	1,69	3,39	1,47	1,13	0,07
Descrença	1,80	0,53	1,39	1,65	3,29	0,95
Eficácia_Profissional	3,41	0,11	4,22	1,00	18,9	-3,59**

Nota: *p<0.05; **p<0.01;***p<0.001.

Tabla 4.

Diferenças entre trabalhadores estudantes e estudantes não trabalhadores no modelo Tradicional, relativamente às subescalas do MBI-SS

Escala	Trabalhador- -estudante		Estudante não Trabalhador		GL	t
	M	DP	M	DP		
Exaustão_emocional	3,47	1,10	3,56	1,19	1,13	-0,21
Descrença	1,84	1,40	1,41	1,25	8,94	0,89
Eficácia_Profissional	3,66	1,2	3,89	0,74	7,77	-0,48

Nota: *p<0.05; **p<0.01;***p<0.001.

Utilizando o teste *t*, verificamos uma diferença estatisticamente significativa no modelo PBL em relação aos trabalhadores estudantes e não trabalhadores na dimensão *eficácia profissional* ($t(18,9)=-3,59$; $p=0,002$). Esta diferença não existe de forma significativa no modelo tradicional ($t(7,77)= -0.48$; $p=0,643$).

Análise do grupo global: acontecimentos de vida e Síndrome de Burnout

A correlação de Spearman indica a existência no grupo total de participantes de correlações significativas, entre a dimensão *exaustão emocional* e alguns eventos de vida como a alteração de hábitos de sono (dormir menos) ($\rho=0.69$, $p=0.04$); sair de casa pela primeira vez ($\rho=0.26$, $p=0.02$); dificuldades sexuais ($\rho=0.61$, $p=0.05$) e problemas financeiros ($\rho=0.26$, $p=0.04$). Existem também correlações significativas entre a dimensão *descrença* e o conflito entre pares ($\rho= 0.74$, $p= 0.02$) e as exigências académicas ($\rho= 0.19$, $p=0.007$). A participação em atividades académicas (praxe, tuna, convívios...) surge com correlação significativa com a *eficácia profissional* ($\rho= 0.17$, $p= 0.03$).

Discussão

Os resultados apresentados indicam que a escala MBI-SS apresenta boas qualidades psicométricas, indiciando que a mesma pode ser utilizada neste tipo de população para medir a presença da SB. Ao analisarmos a SB em estudantes nas duas metodologias de ensino-aprendizagem, apesar de não encontrarmos significância estatística, verificamos a existência de uma tendência no sentido de os estudantes do modelo PBL apresentarem menores valores na subescala de exaustão emocional e de descrença, e ao mesmo tempo evidenciarem valores mais elevados da dimensão da eficácia profissional. Este facto é aparentemente contraintuitivo, uma vez que os estudantes que frequentam o modelo PBL têm que se adaptar a um sistema de ensino-aprendizagem completamente novo, caracterizado por uma elevada carga horária de trabalho individual e em grupo. No entanto, o facto de muitas tarefas serem realizadas em grupo, aumentando o suporte, pode favorecer a diminuição da exaustão emocional. Além disso, o forte e constante envolvimento em diversificadas tarefas académicas pode contribuir para a percepção de maior eficácia profissional. Por outro lado, este modelo trabalha o desenvolvimento de competências a partir da vivência de experiências significativas que envolvem a discussão de problemas (ex.: casos clínicos), o que pode explicar o maior envolvimento nos estudos, que se traduz num nível mais baixo na dimensão de descrença. A transição para o Ensino Superior exige um grande esforço de adaptação por parte dos estudantes, que no nosso estudo não se traduz na manifestação da SB. Esperava-se que a adaptação a um novo modelo de ensino-aprendizagem a pudesse potenciar, o que não se verificou, antes pelo contrário, a tendência é de resistência. Assim importa, no futuro, compreender quais os fatores protetores associados ao modelo PBL que promovem a eficácia na adaptação ao contexto académico. No que se refere à correlação da SB com variáveis sociodemográficas, foram apenas encontradas diferenças significativas entre os participantes com estatuto de trabalhador estudante no grupo do modelo PBL relativamente à dimensão da eficácia profissional. Os baixos níveis de eficácia profissional neste grupo podem dever-se às elevadas exigências nos campos profissional e académico que dificultam a gestão do tempo e das diferentes tarefas, cujo acompanhamento contínuo é indispensável no modelo PBL. Nesse âmbito sugere-se a criação de núcleos de apoio aos trabalhadores-estudantes, de forma a promover a sua autoeficácia e autorregulação. O presente estudo explora a existência de um quadro complexo de fatores que pode contribuir para o desenvolvimento da SB ainda no processo de formação dos profissionais na área da saúde. Estes fatores devem ser alvo de estudo aprofundado, quando falamos da variável de metodologia de ensino-aprendizagem na formação académica superior. Tornou-se assim importante investigar quais os eventos de vida significativos e os principais fatores de stress e ansiedade associados às diferentes metodologias de ensino, que contribuem para o desenvolvimento da SB. No nosso estudo, verificou-se a existência de acontecimentos de vida que apresentam uma correlação significativa com as diferentes dimensões da SB. Os resultados revelam que os estudantes dos dois grupos de metodologia de ensino identificam a saída de casa pela primeira vez, a alteração dos hábitos de sono (dormir menos) e a falta de tempo para realizar as tarefas como fatores

stressores que desenvolvem sentimentos de exaustão emocional. Nesse sentido pode justificar-se um apoio mais intensivo no primeiro semestre do ano letivo, aos estudantes dos primeiros anos das licenciaturas, no sentido em que através da partilha pudessem relativizar os seus receios e encontrar estratégias de resolução dos seus problemas em grupo. As atividades do gabinete de apoio ao estudante (GAE) podem assim ser essenciais para a abordagem direta destas questões.

Em ambos os grupos, as dificuldades económicas parecem associar-se a maiores níveis de descrença. É importante promover uma maior divulgação junto dos estudantes sobre todos os apoios que existem no Ensino Superior, nomeadamente os serviços de ação social. A falta de tempo para cumprir tarefas (ex.: má gestão de tempo) e a não aprovação a uma unidade curricular/módulo correlaciona-se com baixos níveis de realização profissional. Assim, seria vantajoso dinamizar ações em pequenos grupos de promoção de competências de gestão do tempo e de otimização do estudo académico. Curioso foi perceber objetivamente que a participação em atividades académicas (praxe, tuna, convívios académicos...) parece estar associada a menores sentimentos de exaustão emocional e de descrença, sendo discutivelmente um fator protetor na manifestação da SB. As atividades académicas revelam-se eventos significativos na vida dos estudantes, que contribuem para o seu bem-estar, pelo que devem ser apoiadas institucionalmente. Concluímos que os programas de apoio à transição escolar se revelam uma importante medida preventiva no que respeita à promoção do bem-estar dos estudantes do Ensino Superior. Para melhor entendimento destas questões propomos que em investigações futuras se alargue o estudo para os últimos anos da licenciatura e início do contato com o contexto de trabalho (situação de estágio), bem como se estude o efeito da variável modelo pedagógico nas subescalas do MBI-SS, mais concretamente nesta etapa do percurso académico.

Contacto para Correspondência

--

Andreia Magalhães · afm@estsp.ipp.pt / andreiafms@gmail.com

Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP-IPP),

R. Valente Perfeito, n.º322, 4400-330, Vila Nova de Gaia

Contatos:+351 222 061 000

Referências

- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Ed.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia da Educação*, 15 (2), 1138-1663.
- Andrade, P., & Cardoso, T. (2012). Revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde Sc. São Paulo*, 21 (1), 129-140.
- Barrows, H. S. (1999). A taxonomy of problem-based learning methods. In J. Rankin (Ed.), *Handbook on problem-based learning*. New York: Forbes Custom Publishing.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Borges, A., & Carlotto, M (2004). Síndrome de Burnout e fatores de stress em estudantes do curso técnico de enfermagem. *Aletheia*, 19, 45-56.
- Campos, J., & Maroco, J. (2012). Adaptação transcultural Portugal-Brasil do Inventário de Burnout de Maslach para estudantes. *Revista Saúde Pública*, 46 (5), 816-824.
- Carlotto, M., & Câmara, S. (2008). Preditores da Síndrome de Burnout em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico*, 4 (10), 101-109.
- Carlotto, M., & Câmara, S. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *Revista Psico-USF*, 11(2), 167-174.
- Carlotto, M., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico. *Cadernos de Saúde Publica*. 22 (5), 1017-1026.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G. e Borges, A. B. (2005). Preditores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas - Perspectiva en Psicología*, 1(2), 195-205.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior - Avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde 2008*, Porto: Universidade do Porto.

- Ferreira, J. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 91-105.
- Franco, S. (2001). Estudantes de psicologia, eficácia adaptativa e a psicoterapia como medida preventiva em saúde mental. *Mudanças - Psicoterapia e Estudos Psicossociais*, 9 (16), 41-63.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling 3rd Ed.* New York: The Guilford Press.
- Koeske, G., & Koeske, R. (1991). Student “burnout” as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32, 415-431.
- Kolmos, A. (1996). Reflections on project work and problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 21 (2), 141-148.
- Macedo, R. (2009). *Conceções e sentimentos em relação à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): estudo do caso dos estudantes de fisioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto.* ESSFISIONLINE, 5 (2), 34- 54
- Maroco, J., & Tecedor, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde e Doença* 10 (2), 227-235.
- Maroco, J., Tecedor, M., Martins, P., & Meireles, A. (2009). Estrutura fatorial de segunda ordem da Escala de Burnout de Maslach para estudantes numa amostra portuguesa. *Análise Psicológica*, 26, 639-649.
- Martínez, I. M. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Silva, A. L. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Paper presented at Simpósio Burnout en contextos educativos*, Universitat Jaume I, Castellón.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: a multidimensional perspective. Professional burnout, Recent developments in Theory and Research.* Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edition).* Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Take this job and love it. *Psychology Today*, 32 (1), 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M., P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

- Mendonça, L., & Rocha, A. (2005). A Influência das expectativas dos estudantes do 1.º Ano na Adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 387-404). Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira-Martins (2002). *Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nyhan, B. (1994). Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas. *Perspectivas europeias sobre as competências de autoaprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Edição do Nadu Eurotecnet Portugal.
- Powell, P. (2000). *From classical to project-led education*. In A. S. Pouzada, Project based learning. Braga: Published by Programme Socrates.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Rosa, C., & Carlotto, M. (2005). Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 8 (2), 1-15.
- Rosário, P, Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo, comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra, Edições Almedina.
- Sarason, I. G., Levine, H.M., & Sarason B.R. (1982). Assessing the impact of life changes. *Handbook of Clinical Health Psychology*. New York: Plenum Press.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. and Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S.E. Jackson and M.P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual (3rd edn)*. Consulting Psychologists Press
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Hoogdoin, K., Schaap, C., & Kadler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the burnout Measure. *Psychology & Health*, 16, 565-582.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M. Marques Pinto, A., Salanova, & Bakker, M. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2005). Commentary. The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work and Stress*, 19, 356-362.
- Segers, M., Dochy, F., & De Corte, E. (1999). Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum. *Learning Environments Research*, 12(2), 191-213.

Silva, I., Pais-Ribeiro, J., Cardoso, H., & Ramos, H. (2003). Contributo para a adaptação da Life Experiences Survey (LES) à população diabética portuguesa. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 21(2), 49-60

Smith, D. & Goh, W. (2003). Prevalence and sources of burnout. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 203-218.

Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.