

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

FABIOLA RODRIGUES MATOS

**BURNOUT E CAPITAL PSICOLÓGICO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-
METODOLÓGICA SOBRE TRANSIÇÃO DE CARREIRA DE ESTUDANTES**

VITÓRIA/ES

2021

FABIOLA RODRIGUES MATOS

**BURNOUT E CAPITAL PSICOLÓGICO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-
METODOLÓGICA SOBRE TRANSIÇÃO DE CARREIRA DE ESTUDANTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro Luiz De Andrade

VITÓRIA/ES

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M425b Matos, Fabiola Rodrigues, 1991-
Burnout e Capital Psicológico : uma perspectiva teórico metodológica sobre transição de carreira de estudantes / Fabiola Rodrigues Matos. - 2021.
168 f. : il.

Orientador: Alexsandro Luiz De Andrade.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Estudantes. 2. Saúde mental. 3. Emoções. 4. Psicometria. 5. Carreira e vida. I. De Andrade, Alexsandro Luiz. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP**

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE DO CURSO DE DOUTORADO
EM PSICOLOGIA DA ALUNA FABÍOLA RODRIGUES MATOS**

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, com participação remota da doutoranda e de todos os membros da Banca por meio de webconferência, nos termos da Portaria Normativa PRPPG/UFES nº 03, de 17 de março de 2020, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores Dr. Aleksandro Luiz de Andrade (orientador PPGP/UFES), Dra. Manoela Ziebell de Oliveira (PUC/RS), Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel (USF), Dr. João Fernando Rech Wachelke (UFU) e Dr^a Valeschka Martins Guerra (PPGP/UFES), sob a presidência do Professor Orientador, para a sessão pública de defesa da Tese de Doutorado em Psicologia de Fabíola Rodrigues Matos, intitulada **“Burnout e capital psicológico: uma perspectiva teórico-metodológica sobre transição de carreira de estudantes”**. O presidente da sessão declarou abertos os trabalhos, anunciando que a candidata dispunha de trinta minutos para a exposição das ideias centrais da tese, cabendo a cada examinador igual tempo para arguição e, da mesma forma, para a resposta da doutoranda. Seguiram-se as arguições de cada examinador, com as respostas de todas as questões por parte da aluna. Encerrados os debates, a Banca Examinadora recolheu-se por dez minutos, a fim de deliberar sobre o resultado. Os membros da Banca, reunidos, decidiram pela **APROVAÇÃO** da referida Tese e o presidente da sessão alertou que a aluna somente terá direito ao título de Doutora após entrega da versão final de sua tese, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Nada mais havendo a acrescentar, eu, Prof. Dr. Aleksandro Luiz de Andrade, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai assinada digitalmente por mim e pelos demais componentes da Comissão. Vitória, ES, 22 de fevereiro de 2021.

Prof. Dr. Aleksandro Luiz de Andrade
(Orientador e Presidente da Sessão - PPGP/UFES)

Prof. Dr. **Aleksandro Luiz de Andrade** (Presidente da Sessão - PPGP/UFES)
Por Profa. Dra. **Manoela Ziebell de Oliveira** (Examinadora Externa – PUC/RS)

Prof. Dr. **Aleksandro Luiz de Andrade** (Presidente da Sessão - PPGP/UFES)
Por Prof. Dr. **Rodolfo Augusto Matteo Ambiel** (Examinador Externo – Universidade
São Francisco - USF)

Prof. Dr. **Aleksandro Luiz de Andrade** (Presidente da Sessão - PPGP/UFES)
Por Prof. Dr. **João Fernando Rech Wachelke** (Examinador Externo – Universidade Federal
de Uberlândia)

Profa. Dra. **Valeschka Martins Guerra**
(Examinadora Interna - PPGP/UFES)

Av. Fernando Ferrari, 514. Vitória/ES –Ed. Prof. Lídio de Souza
Campus de Goiaberas - CEP: 29075-910 - tel.:4009-2501 - E-mail: pjpgp.ufes@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXSANDRO LUIZ DE ANDRADE - SIAPE 2685582
Departamento de Psicologia - DP/CCHN
Em 29/07/2021 às 15:44

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/239307?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
VALESCHKA MARTINS GUERRA - SIAPE 1795237
Departamento de Psicologia Social e Desenvolvimento - DPSD/CCHN
Em 29/07/2021 às 22:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/239566?tipoArquivo=O>

Agradecimentos

Quando decidi prestar o processo seletivo do doutorado, não imaginava o quanto essa decisão iria trazer desenvolvimento pessoal e profissional para mim. Percebo que o caminho que me levou até o fim desta etapa foi repleto de companhias especiais que fazem o coração ficar maisquentinho e cheio de amor. É difícil resumir toda a gratidão que tenho em uma seção de “agradecimentos” ou apenas relatar pontualmente a quem sou grata. A vontade que dá é de lembrar de cada um dos meus passos e trazer aqui todas as pessoas que fazem parte da minha vida. De forma breve, quero apresentar um pouco dessa trajetória e de quem estava presente neste período.

Há três anos, convidei minhas amigas Juliana e Ingrid para me acompanharem na viagem para a realização da prova de seleção do doutorado. Elas toparam, afinal nós de Minas Gerais não perdemos a oportunidade de aproveitar uma praia, né? Vocês proporcionaram leveza e alegria naqueles dias. Posteriormente realizei a entrevista online, compartilhando meus receios com Vinícius, que me deu muito apoio e esteve ao meu lado, com muito amor e compreensão. Gratidão pela presença, cuidado e carinho que vocês têm por mim.

Passei, deu tudo certo! Tive o incentivo dos meus pais (Dema e Lourdes) e irmãs (Flávia e Fernanda) para mudança de cidade. Seria uma nova vida, com cerca de 800km de distância da minha cidade natal. Mesmo assim, vocês me deram força e suporte para um novo caminho. Não tenho palavras para agradecer todo o afeto, carinho e cuidado que possuem por mim, vocês são maravilhosos!

Em um local totalmente diferente, sem conhecer ninguém, fui muito bem recebida pelo meu orientador Alex, que sempre se mostrou disponível em me ajudar na adaptação. Agradeço ao Alex pela confiança, dedicação à minha formação profissional, presença

cuidadosa e gentil durante todos esses anos. Sou grata por ter acompanhado meus passos, acreditado em mim e me encorajado a seguir meus objetivos de carreira.

Aos poucos fui me integrando nas diversas disciplinas e demandas do LabAmp, conhecendo pessoas maravilhosas e aprendendo coisas novas todos os dias. As aulas e estudos realizados no prédio da pós me proporcionaram conhecer e admirar muitas pessoas... Professores que inspiram, colegas para partilhar experiências.... Cafezinhos com Arin e Antônio (além das dúvidas infinitas e discussões sobre política, é claro haha). E em especial a formação de uma “sociedade secreta” que me trouxe muito estímulo e reforço para os desafios acadêmicos e pessoais. Pâmela e Isa, obrigada por estarem sempre fornecendo apoio, desabafos e risadas. Vocês são incríveis.

O tempo foi passando, fui entendendo o que eu gostaria de pesquisar e aprendendo com o Alex como poderia colaborar melhor com a ciência psicológica. Decidi que seria muito bom investigar saúde mental de jovens, principalmente direcionado ao contexto dos estudos, visto que já presenciei (e senti de certa forma) as diversas pressões deste cenário. Percebi que estava no caminho certo e tive a oportunidade de aprender bastante com a minha banca para qualificação do projeto, composta por Manu e Val, professoras que admiro e tenho um enorme carinho. A partir disso, tive o suporte e incentivo dos colegas do LabAmp para continuar realizando meu trabalho. Sou grata a todos vocês, em especial a Fer e a Rezi, pelo companheirismo, afeto, auxílio e cuidado.

Durante a coleta de dados, tive a colaboração de muitas pessoas. Aos dois mil estudantes que reservaram um tempo para responder minhas escalas: sou muito grata a vocês! Obrigada por aceitarem mostrar como estão se sentindo, acreditarem na ciência brasileira e fazerem esta tese acontecer. Gratidão também a todos os professores, cursinhos, amigos, familiares e colegas que auxiliaram na divulgação da pesquisa.

E agora, já ao final de todo este trajeto, olhar para meu caminho pelo doutorado traz um sentimento agradável de realização pessoal e profissional. Esta retrospectiva não consegue dar conta de representar todos os agradecimentos que tenho vontade de fazer durante este período de formação. Acredito que tenho muita sorte por ter conhecido tanta gente incrível e por ter ao meu lado aqueles que já me acompanhavam. Tenho um enorme apreço a todos que citei nessa pequena narrativa e a aqueles que não estiveram presentes de forma pontual na minha fala, mas que sabem da importância na minha história. Obrigada por trazerem cor e leveza à minha vida!

“Viver é isto: ficar se equilibrando o tempo todo entre escolhas e consequências”

Jean-Paul Sartre

Resumo

Os estudantes que buscam ingressar no ensino superior enfrentam desafios que englobam pressões sociais, mudanças na vida pessoal para o alcance da aprovação, decisões da escolha do curso, métodos de preparo e a busca pela otimização de aprendizagem do conteúdo. Esta tese de doutorado buscou por meio de quatro estudos investigar a situação atual da saúde mental e dos recursos pessoais de estudantes que visam ingressar no ensino superior, sendo os pontos centrais de investigação desta pesquisa o *burnout* estudantil e o capital psicológico. No primeiro artigo, foram levantadas evidências de validade e precisão para o *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (OLBI-S) no contexto brasileiro. Os resultados indicaram que a versão adaptada do OLBI-S apresentou indicadores de validade e confiabilidade para estrutura bidimensional (exaustão e desengajamento). No segundo artigo, foi desenvolvida originalmente a Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E) e apresentaram-se evidências de validade e precisão do instrumento. Os resultados indicaram boa qualidade psicométrica para uma estrutura interna de quatro dimensões (resiliência, esperança, autoeficácia e otimismo). No terceiro artigo, buscou-se explorar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental (depressão, ansiedade e estresse) predizem o *burnout* de estudantes. Os resultados indicaram que a percepção de controle e resiliência auxiliam os estudantes a não vivenciarem a exaustão. Evidenciaram ainda que preocupação, ansiedade, otimismo e resiliência evitam o desengajamento no ambiente educacional. Por fim, o quarto artigo investigou o *burnout* estudantil, aspectos de saúde mental e suas relações com hábitos de estudos e sono em estudantes do Espírito Santo. Os resultados indicaram níveis acima da média para afetos negativos, depressão e ansiedade, bem como a associação entre exaustão e o maior tempo de estudo da amostra. São discutidos aspectos relacionados a intervenções na área e à necessidade de pesquisas adicionais que adotem delineamento longitudinal visando ao desenvolvimento e monitoramento de recursos psicológicos para a promoção de saúde.

Palavras-Chave: Estudantes; Saúde Mental; Carreira; Estados Emocionais; Psicometria.

Abstract

Students seeking to enter higher education face challenges that include social pressures, changes in personal life to achieve approval, decisions on course selection, preparation methods and a quest for optimizing content learning. This doctoral thesis sought, through four studies, to investigate the current situation of mental health and the personal resources of students who aim to enter higher education, the research points of this research being student burnout and psychological capital. In the first article, evidence of accuracy and precision was raised for the Oldenburg Burnout Inventory - Student Version (OLBI-S) in the Brazilian context. The results indicated that an adapted version of OLBI-S presents validity and reliability indicators for a two-dimensional structure (exhaustion and disengagement). In the second article, the Psychological Capital Scale in the Context of Studies (PsyCap-E) was elaborated and evidence of precision and precision of the instrument was presented. The results indicated good psychometric quality for an internal structure of four dimensions (resilience, hope, self-efficacy and optimism). In the third article, we sought to explore how career adaptability resources, psychological capital and mental health indicators (depression, anxiety and stress) predict student burnout. The results indicated that the perception of control and resilience help students not to experience exhaustion. They also showed that concern, anxiety, optimism and resilience prevent disengagement in the educational environment. Finally, the fourth article investigated student burnout, mental health aspects and their relationship with study habits and studies among students in Espírito Santo. The results indicated above-average levels for negative affects, depression and anxiety, as well as the association between exhaustion and the longest study time in the sample. Aspects related to interventions in the area and the need for additional research that adopt the longitudinal design to the development and monitoring of psychological resources for health promotion are discussed.

Keywords: Students; Mental health; Career; Emotional States; Psychometry.

Resumen

Los estudiantes que buscan ingresar a la educación superior enfrentan desafíos que incluyen presiones sociales, cambios en la vida personal para lograr la aprobación, decisiones sobre la selección de cursos, métodos de preparación y una búsqueda para optimizar el aprendizaje del contenido. Esta tesis doctoral buscó, a través de cuatro estudios, indagar sobre la situación actual de la salud mental y los recursos personales de los estudiantes que pretenden ingresar a la educación superior, siendo los puntos de investigación de esta investigación el desgaste estudiantil y el capital psicológico. En el primer artículo, se obtuvieron evidencias de exactitud y precisión para el Oldenburg Burnout Inventory - Student Version (OLBI-S) en el contexto brasileño. Los resultados indicaron que una versión adaptada de OLBI-S presenta indicadores de validez y confiabilidad para una estructura bidimensional (agotamiento y desvinculación). En el segundo artículo se elaboró la Escala de Capital Psicológico en el Contexto de Estudios (PsyCap-E) y se presentó evidencia de precisión y precisión del instrumento. Los resultados indicaron una buena calidad psicométrica para una estructura interna de cuatro dimensiones (resiliencia, esperanza, autoeficacia y optimismo). En el tercer artículo, buscamos explorar cómo los recursos de adaptabilidad profesional, el capital psicológico y los indicadores de salud mental (depresión, ansiedad y estrés) predicen el agotamiento de los estudiantes. Los resultados indicaron que la percepción de control y resiliencia ayudan a los estudiantes a no experimentar agotamiento. También demostraron que la preocupación, la ansiedad, el optimismo y la resiliencia evitan la desconexión en el entorno educativo. Finalmente, el cuarto artículo investigó el agotamiento de los estudiantes, los aspectos de salud mental y su relación con los hábitos de estudio y los estudios entre los estudiantes de Espírito Santo. Los resultados indicaron niveles superiores a la media de afectos negativos, depresión y ansiedad, así como la asociación entre el agotamiento y el tiempo de estudio más largo de la muestra. Se discuten aspectos relacionados con las intervenciones en el área y la necesidad de investigaciones adicionales que adopten el diseño longitudinal para el desarrollo y seguimiento de los recursos psicológicos para la promoción de la salud.

Palabras llave: Estudiantes; Salud mental; Carrera; Estados emocionales; Psicometría.

Lista de Figuras

Artigo 4 - Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior

Figura 1: Rede de correlações bivariadas de saúde mental em pré-vestibulandos ... 120

Figura 2: Indicadores de conectividade, proximidade e força para rede de correlações de indicadores de saúde mental..... 121

Lista de Tabelas

Artigo 1 - Burnout Em Estudantes: Adaptação Da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version No Brasil

Tabela 1: Itens originais e traduzidos da Oldenburg Burnout Inventory-Student Version (Reis et al., 2015)	29
Tabela 2: Cargas fatoriais do modelo reduzido conforme Análise Fatorial Exploratória.....	34
Tabela 3: Modelos propostos a partir da Análise Fatorial Confirmatória	36

Artigo 2 - Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)

Tabela 1: Itens desenvolvidos em suas respectivas dimensões e Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo	59
Tabela 2: Cargas fatoriais do modelo conforme Análise Fatorial Exploratória	62
Tabela 3: Modelos propostos a partir da Análise Fatorial Confirmatória	66

Artigo 3 - Recursos psicológicos e burnout estudantil em pré-vestibulandos

Tabela 1: Descrição das variáveis e correlações	91
Tabela 2: Preditores de exaustão e desengajamento	92

Artigo 4 - Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior

Tabela 1: Porcentagem de tempo dedicado do estudante a cada atividade diária.....	118
---	-----

Considerações Finais da Tese de Doutorado

Tabela 1: Intervenções e seus respectivos objetivos para a prática profissional no contexto de transição de carreira.....	135
---	-----

Sumário

Introdução	11
Estrutura da Tese de Doutorado	17
Objetivos	18
Objetivo geral	18
Objetivos específicos	18
Artigo 1- Burnout Em Estudantes: Adaptação Da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version No Brasil.....	18
Artigo 2- Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)	18
Artigo 3- Recursos psicológicos e burnout estudantil em pré-vestibulandos	18
Artigo 4- Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior.....	19
Artigo 1 - Burnout em Estudantes: Adaptação da <i>Oldenburg Burnout Inventory</i> – <i>Student Version</i> no Brasil	20
Resumo	20
Abstract.....	21
Resumen	22
Método.....	28
Participantes	28
Procedimentos de adaptação da escala.....	28
Instrumentos	31
Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos	32
Procedimentos de análise de dados.....	32
Resultados	34
Evidências da estrutura interna da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version	34
Análise Fatorial Confirmatória.....	36
Evidências convergentes	37
Discussão	38
Referências.....	42
Artigo 2 - Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)	50
Resumo	50
Abstract.....	51
Resumen	52

Estudo 1	56
Método	56
Resultados	59
Estudo 2	63
Método	63
Resultados	65
Discussão.....	67
Referências	71
Artigo 3 - Recursos psicológicos e burnout estudantil em pré-vestibulandos.....	78
Resumo	78
Abstract.....	79
Resumen	80
Método.....	86
Participantes	86
Instrumentos	87
Procedimentos de coleta de dados	88
Procedimentos de análise de dados.....	89
Resultados	89
Preditores de Burnout Estudantil.....	92
Discussão	94
Referências.....	949
Artigo 4 - Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior	108
Resumo.....	108
Abstract.....	109
Resumen	110
Método.....	114
Participantes	114
Instrumentos	115
Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos.....	116
Procedimentos de análise de dados.....	117
Resultados	117
Aspectos descritivos.....	117
Indicadores de Saúde Mental	119
Análise de redes.....	119

Discussão	121
Referências.....	124
Considerações Finais.....	133
Referências	139
Apêndices	145
Apêndice A – Parecer consubstanciado.....	145
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	150
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	152
Apêndice D - Questionário sociodemográfico.....	154
Apêndice E- Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (Artigo 1)	157
Apêndice F - Escala de Capital Psicológico no contexto de Estudos (PsyCap-E) (Artigo 2).....	160
Anexos	162
Anexo 1 - Escala de Adaptabilidade de Carreira (Audibert & Teixeira, 2015).....	162
Anexo 2 - Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDAE-A) (Patias, et al., 2016).....	163
Anexo 3 - Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012).....	164

Introdução

O ensino superior pode ser considerado uma etapa relevante de crescimento da economia nacional, visto que profissionais qualificados podem garantir produtividade e qualidade em produtos e serviços, seja para importação ou exportação (Silva & Panhan, 2020). As universidades prepararam futuros trabalhadores para o funcionamento da sociedade atual, englobando tarefas ocupacionais que abrangem saneamento básico, transporte, habitação, saúde, ciências econômicas e ciências humanas, por exemplo (Lopes, Nogueira Júnior, & Tunice, 2020). Neste contexto, dados empíricos indicam que a maior qualificação de recursos humanos aumenta as taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade, o que faz da educação superior um aspecto relevante de competitividade econômica entre os países (Menezes Filho, & Oliveira, 2014; Neves, Sampaio, & Heringer, 2018).

O Brasil dispõe de Instituições do Ensino Superior (IES) que são públicas e privadas, sendo as públicas financiadas pelo governo federal, estadual ou municipal, e as privadas mantidas pelo pagamento de mensalidade dos alunos (Lopes et al., 2020). O acesso à educação superior é um dos responsáveis pela redução da desigualdade de oportunidades e promoção da mobilidade social (Neves et al., 2018). Ainda assim, nem todos têm acesso ao ensino superior. Embora esteja previsto na Constituição Federal o acesso igualitário à educação, esta não é a realidade presenciada por todos os brasileiros (Lopes et al., 2020), devido a fatores contextuais, históricos e econômicos. Dentre outros motivos para isso, pode-se citar a preparação inadequada e, muitas vezes desafiadora, para o ingresso aos cursos de graduação e todos os consequentes desta etapa de formação e transição de carreira.

O acesso ao ensino superior ocorre na maior parte das IES por meio de processos seletivos, nos quais candidatos fazem avaliações que visam a mensurar conhecimentos,

habilidades e competências (Schönhofen, Neiva-Silva, Almeida, Vieira, & Demenech, 2020). Os indivíduos que alcançam pontuações altas, conforme os critérios estabelecidos por cada edital, são aprovados e aqueles que não conseguem atingir a pontuação, são eliminados (Schönhofen et al., 2020).

No Brasil, as instituições públicas e privadas de graduação podem utilizar da pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), para a classificação dos estudantes aptos a ingressarem no ensino superior. O ENEM avalia o desempenho do estudante e promove o acesso ao ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (MEC, 2018).

Em 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmou 5.783.357 inscritos para o ENEM (MEC, 2020). Sendo a maioria com idade até 20 anos, do sexo feminino, de cor parda e pertencendo ao estado de São Paulo (MEC, 2020). Neste mesmo ano, através do SISU, foram oferecidas cerca de 237.000 vagas em instituições públicas de ensino superior do Brasil (MEC, 2020). Assim, para o ingresso em instituições públicas, o candidato deve utilizar o SISU, sistema informatizado gerenciado pelo MEC que oferece vagas a candidatos participantes do ENEM, conforme nota de corte de cada curso e instituição (Ribeiro & Morais, 2020).

Atualmente o SISU é considerado o principal sistema de seleção abrangendo quase metade de todas as vagas de graduação no Brasil e é o maior meio de ingresso ao ensino superior público no Brasil (INEP, 2017). Todavia, é necessário ressaltar que estudantes pertencentes às classes sociais mais altas apresentam maior probabilidade de ingressarem no curso pretendido, devido ao maior acesso a cursos preparatórios para as provas, o que dificulta a democratização do acesso ao ensino superior gratuito (Nascimento, Cavalcanti, & Ostermann, 2018).

Por outro lado, visando à democratização educacional, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem um papel importante, visto que fornece bolsas de estudos em instituições privadas para alunos com comprovada renda baixa (Nascimento et al., 2018). Com o mesmo objetivo de auxiliar o acesso ao ensino superior, o FIES realiza o pagamento das mensalidades dos cursos de graduação aos estudantes que posteriormente deverão ressarcir à União os valores utilizados (Gonçalves, 2020). Dessa maneira, o PROUNI e o FIES são políticas públicas que auxiliam os estudantes matriculados no ensino superior privado com apoio financeiro, bem como evitam a evasão de alunos destas instituições (Silva & Santos, 2017).

No âmbito da instituição privada, a evasão representa uma redução de receita, podendo chegar a inviabilizar alguns cursos de graduação (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). Dentre os motivos que ocasionam o desligamento do aluno tanto em instituições privadas como em públicas, tem-se o desencanto com a carreira (Ambiel et al., 2016), não identificação com a área (Rolim & Almeida, 2021), a dificuldade de conciliar estudo com o trabalho (Santos, 2014), a falta de motivação, o baixo capital econômico (Iñiguez, Saso, & Errazu, 2016) e a baixa qualidade de ensino ou estrutura da IES (Da Silva & Santos, 2017).

Ressalta-se, através dos dados apresentados, que os estudantes que buscam ingressar no ensino superior enfrentam desafios, os quais englobam decisões da escolha do curso, métodos de preparo e aprendizagem do conteúdo, definição da instituição de ensino que desejam adentrar e mudanças na vida pessoal para o alcance da aprovação. Além disso, o número de inscritos nos diferentes processos de ingresso é desproporcionalmente maior que o de vagas fornecidas. Neste cenário, ainda pode existir uma pressão exacerbada dos familiares, amigos, cursinhos e professores pela obtenção de sucesso. Todos esses aspectos reforçam ainda mais o nível de competitividade dos

processos seletivos que, apesar de dependerem de algumas variáveis, tais como o curso desejado, a instituição de interesse e a quantidade de candidatos inscritos (Schönhofen et al., 2020), colaboram para o aumento da exigência de alto desempenho.

Somado a isso, o foco nestes estudantes se faz relevante visto que, no Brasil, diversos transtornos são vivenciados no período da adolescência, podendo acarretar prejuízos na vida social e escolar, além de adversidades ao longo da vida (FIOCRUZ, 2020). Lopes et al. (2016) colaboram com este debate indicando, através de pesquisa realizada com adolescentes, que 30% destes apresentavam transtornos mentais comuns, indicados por sintomas de ansiedade, depressão e queixas somáticas inespecíficas.

Considerando este cenário, a investigação da adaptabilidade de carreira, aspectos de saúde mental e de recursos pessoais se mostram relevantes (Savickas et al., 2009), devido às questões envolvidas entre a transição do ensino médio/cursos preparatórios para o ensino superior, sendo este público ou privado. O impacto da transição e adaptação ao ensino superior acontece além das competências intelectuais e conhecimentos adquiridos, isto é, ocorre também na construção identitária dos indivíduos (Cruz, Nelas, Chaves, Almeida, & Costa, 2016). Neste contexto, fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais, tais como a família, comunidade, sociedade e economia possuem grande influência no desenvolvimento de carreira (Oliveira, Guimarães, & Coleta, 2006; Super, 1983; 1990). Assim, a expectativa, a autoexigência e a pressão social envolvidas no desenvolvimento da carreira do indivíduo resultam em efeitos psicológicos e físicos (Mendes & Cassino, 2017), os quais podem resultar no *burnout* no estudante (Uribe & Illesca, 2017).

Para além do foco naquilo que prejudica o estudante em um contexto de ingresso ao ensino superior, é extremamente relevante considerar as forças positivas e recursos pessoais dos quais o indivíduo dispõe. A Organização Mundial de Saúde apresenta a

saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade (OMS, 1946). Então considerar a saúde do estudante não abrange apenas a identificação daquilo que pode prejudicá-lo no contexto dos estudos, mas sim elementos que podem contribuir com a promoção de seu bem-estar.

No ambiente educacional, torna-se importante a construção de recursos pessoais como o capital psicológico, que auxilia na manifestação de comportamentos de confiança para o alcance de objetivos, da realização de atribuições positivas acerca de acontecimentos do presente e futuro, da perseverança em relação aos objetivos definidos, e da capacidade de se recuperar em adversidades (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Luthans & Youssef, 2004). Todos estes comportamentos auxiliam na tomada de decisão em situações de pressão (Lima & Nassif, 2017; Lima, Nassif, & Garçon, 2020).

Visando ao desenvolvimento de características adaptativas e que promovem bem-estar quanto ao período que o pré-vestibulando vivencia, ressalta-se também a relevância de competências de gestão da própria carreira, para melhor organização dos objetivos profissionais futuros, representados na presente tese pelo construto de adaptabilidade de carreira. A magnitude da relevância desses construtos relacionados aos recursos psicológicos é sustentada pelos avanços proporcionados ao desenvolvimento pessoal que ultrapassam o período do vestibular, pois, se bem implementados, colaboram em todo o percurso da carreira, não apenas para o ingresso no ensino superior.

Considerando os aspectos que englobam a vida do estudante que objetiva investir em uma graduação, a presente tese teve como objetivo compreender a situação atual da saúde mental e dos recursos pessoais dos estudantes brasileiros postulantes ao ensino superior, sendo os pontos centrais de investigação desta pesquisa o *burnout* estudantil e capital psicológico, construtos poucos explorados nesta população. O presente trabalho

busca ainda contribuir para o avanço dos estudos sobre a transição e adaptabilidade de carreira de estudantes.

O fornecimento de tecnologias de mensuração e da compreensão de variáveis relacionadas à saúde mental justifica a realização deste estudo na população brasileira. Além da compreensão do estado atual de saúde desta amostra, fornece base para futuras intervenções que facilitem a transição de carreira nestes grupos. Todas as indicações apresentadas se somam ainda ao crescimento de preocupações relativas à saúde mental de estudantes em geral, contextualizadas num cenário de inúmeras mudanças econômicas, políticas e sociais (Bleicher & Oliveira, 2016; Nogaro, Marques, & Samoyedem, 2017). Dessa maneira, este estudo repercutiu um tema de grande importância e digno de investimento pela ciência brasileira.

Estrutura da Tese de Doutorado

As pesquisas apresentadas por meio desta tese de doutorado avançam na investigação da situação da saúde mental e dos recursos pessoais de estudantes que visam ingressar no ensino superior, sendo os pontos centrais de investigação desta pesquisa o *burnout* estudantil e capital psicológico. Para isso, foram desenvolvidos quatro artigos.

O primeiro artigo, relacionado a adaptação da escala *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (Reis, Xanthopoulou, & Tsaousis, 2015), que avalia as dimensões de *burnout* estudantil de exaustão e desengajamento, buscou trazer evidências de validade para o Brasil, além de disponibilizar uma medida psicométrica para mensuração do construto no contexto de pesquisa. O segundo artigo propôs a construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E), levantando evidências de validade psicométricas e colaborando para a literatura por trazer um instrumento inédito ao Brasil, visto que direcionado aos estudantes não havia outra escala adaptada ao país, além de conjecturar a temática de desenvolvimento profissional dentro do paradigma da Psicologia Positiva.

O terceiro artigo possui um delineamento transversal, que investigou como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem o *burnout* de estudantes brasileiros. Por fim, o quarto artigo também com delineamento do tipo transversal, explorou a rede teórica e empírica do *burnout* estudantil a partir de aspectos de saúde mental (níveis de estresse, ansiedade, depressão e afetos) e suas relações com características sociodemográficas de estudantes de pré-vestibulandos do estado do Espírito Santo.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar aspectos psicológicos relacionados ao *burnout* estudantil, à saúde mental (ansiedade, estresse, depressão, afetos positivos e negativos) e ao capital psicológico envolvidos na transição e com a adaptabilidade de carreira em estudantes que pretendem ingressar no ensino superior.

Objetivos específicos

Artigo 1- Burnout Em Estudantes: Adaptação Da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version No Brasil

- Traduzir, adaptar e verificar evidências de validade da *Oldenburg Burnout Inventory - Student Version* (Reis et al., 2015) para o Brasil.

Artigo 2- Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)

- Desenvolver uma escala de capital psicológico para o contexto dos estudos;
- Verificar evidências de validade e qualidade psicométrica da escala desenvolvida.

Artigo 3- Recursos psicológicos e burnout estudantil em pré-vestibulandos

- Investigar a existência e os níveis de *burnout* estudantil, estresse, ansiedade, depressão, adaptabilidade de carreira e capital psicológico em estudantes de cursos preparatórios para ENEM/vestibular e do último ano do ensino médio;
- Explorar a correlação entre *burnout* estudantil, estresse, ansiedade, depressão, adaptabilidade de carreira e capital psicológico;
- Investigar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem o *burnout* de estudantes.

Artigo 4- Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior

- Investigar a presença e os níveis de *burnout* estudantil, estresse, ansiedade, depressão, afetos positivos e negativos em estudantes de cursos preparatórios para ENEM/vestibular e do último ano do ensino médio do estado do Espírito Santo;
- Verificar o tempo gasto por dia (em horas) com as atividades de sono, lazer, estudos e relacionamentos interpessoais e seu possível impacto na saúde física e mental do estudante;
- Explorar a rede teórica e empírica do *burnout* estudantil, estresse, ansiedade, depressão, afetos e tempo destinado aos estudos e ao sono através das análises de rede.

**Artigo 1 - Burnout em Estudantes: Adaptação da *Oldenburg Burnout Inventory* –
Student Version no Brasil**

Resumo

Os estudantes que visam a ingressar no ensino superior devem realizar escolhas, manter rotina de estudos e enfrentar pressão em diversos contextos, podendo vivenciar um período estressante e até mesmo adoecedor. O objetivo deste artigo foi apresentar evidências de validade e precisão do *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (OLBI-S) no contexto brasileiro. Participaram 2016 estudantes que realizariam provas de vestibular ou ENEM no ano de 2019, visando posteriormente a cursar o ensino superior. Destes, 79,1% eram mulheres, tinham idade média de 18,7 anos (DP=3,16) e eram provenientes de 26 estados brasileiros e Distrito Federal. Os resultados indicaram que a versão adaptada do OLBI-S apresentou indicadores de validade e confiabilidade para estrutura bidimensional (exaustão e desengajamento). Evidências convergentes do construto são apresentadas com medidas de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e positivos. Discutem-se dimensões teóricas e práticas do uso do instrumento, bem como implicações para intervenção de saúde no contexto dos estudos.

Palavras-chave: Stress Ocupacional; Estudantes; Ensino Superior; Psicometria.

Burnout In Students: Adaptation Of The Oldenburg Burnout Inventory - Student Version In Brazil

Abstract

Students that aim to enter higher education must make choices, maintain study routine and face pressure in different contexts, being able to experience stressful and even sickening time. The purpose of this article was to seek evidences of validity and accuracy for the Oldenburg Burnout Inventory - Student Version (OLBI-S) in the Brazilian context. Participated 2016 students who would take entrance exams or ENEM in 2019, aiming to pursue higher education later. 79.1% were women, with an average age of 18.7 years (SD = 3.16) from 26 Brazilian states and the Federal District. Results indicated that the adapted version of OLBI-S presented validity and reliability indicators for two-dimensional structure (exhaustion and disengagement). Convergent evidence of the construct is presented with measures of anxiety, depression, stress, negative and positive affects. Theoretical and practical dimensions of the instrument's application are discussed, as well as implications for health interventions in a studies context.

Keywords: Occupational Stress; Students; University education; Psychometrics.

Burnout En Estudiantes: Adaptación Del Inventario De Burnout De Oldenburg - Versión De Estudiante En Brasil

Resumen

Estudiantes que desean ingresar a la educación superior deben tomar decisiones, mantener la rutina de estudio y enfrentar la presión en diferentes contextos. El propósito de este artículo fue buscar evidencia de validez y precisión para el Inventario de Burnout de Oldenburg - Versión para estudiantes (OLBI-S) en el contexto brasileño. Participaron 2016 estudiantes que tomarían los exámenes de ingreso o ENEM en 2019, con el objetivo de obtener una educación superior. 79.1% eran mujeres, con una edad promedio de 18.7 años ($SD = 3.16$) de 26 estados brasileños y el Distrito Federal. Los resultados indicaron que la versión adaptada de OLBI-S presentaba indicadores de validez y confiabilidad para la estructura bidimensional (agotamiento y desconexión). La evidencia convergente del constructo se presenta con medidas de ansiedad, depresión, estrés, afectos negativos y positivos. Se discuten las dimensiones teóricas y prácticas del uso del instrumento, así como las implicaciones para la intervención en el contexto de los estudios.

Palabras clave: Estrés ocupacional; Estudiantes; Educación universitaria; Psicometría

O *burnout* está entre os tópicos de pesquisa mais populares em psicologia da saúde ocupacional (Bakker & Costa, 2014), sendo seus principais preditores o estresse, as altas demandas de trabalho e a falta de recursos (Adil & Baig, 2018). De forma geral é caracterizado como uma resposta emocional crônica ao estresse extremo resultante de situações vivenciadas no cotidiano (Harrison, 1999), manifestando-se como um processo de exaustão física e mental (Gonçalves, 2016; Pinto et al., 2018).

Freudenberger (1974) iniciou os estudos sobre esse fenômeno, assim como Maslach (1976) investigava esta temática, ambos trabalhando de forma independente nos Estados Unidos (Schuster & Dias, 2018). A primeira definição do construto foi proposta por Maslach e Jackson (1981), que entendiam o *burnout* como uma síndrome psicológica composta pelas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional, comum em trabalhos de assistência humana (Schuster & Dias, 2018). Assim, conforme o modelo composto por três dimensões (Maslach & Jackson, 1981), a exaustão emocional é identificada como um elemento central da síndrome de *burnout*, resultante do estresse ocupacional de longo prazo e do esgotamento dos recursos emocionais, físicos e pessoais (Nitszche, 2015). É considerada a dimensão mais importante e que caracteriza bem a complexidade da síndrome (Sinval, Queirós, Pasian, & Marôco, 2019). A despersonalização representa uma resposta negativa, insensível ou excessivamente desapegada de outras pessoas, as quais podem ser tratadas como objetos (Maslach & Jackson, 1981; Shanafelt et al., 2015). A última dimensão, realização profissional, por sua vez, envolve sentimentos de competência e incompetência no trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Nitszche, 2015).

Apesar de predominarem no campo organizacional, as pesquisas sobre *burnout* não se restringem a ele, havendo crescentes investigações sobre este fenômeno em estudantes (Reis, Xanthopoulou, & Tsaoasis, 2015). Tais investigações partem do

pressuposto de que os estudantes, assim como os profissionais, estão sobrecarregados e submetidos ao estresse crônico (Shadid et al., 2020). De forma semelhante ao que ocorre no ambiente organizacional, o *burnout* estudantil refere-se à exaustão devido às atividades educacionais, havendo atitude cínica e desapegada em relação ao estudo e sentimento de incompetência como estudante, além de avaliação negativa do contexto educacional (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Paloş, Maricuţoiu, & Costea, 2019).

O estudante está imerso em períodos prolongados de exposição em salas de aula, que muitas vezes são ambientes altamente exigentes, onde o indivíduo não apenas constrói o aprendizado, mas faz parte dele, enfrentando uma série de imposições ou demandas (Uribe & Illesca, 2017). Somado a isso, estão submetidos a tarefas como assistir às aulas, atingir objetivos específicos, passar em exames (Reis et al., 2015), além de enfrentar pressões socioeconômicas, preocupações sobre o futuro profissional (Caldeira et al., 2017), e múltiplas relações com colegas e professores (Marôco & Tecedeiro, 2009). O constante esforço de adaptação ao ambiente e à exigência dos processos de ensino e aprendizagem pode ser percebido como um importante fator estressor que, se persistir ao longo do tempo pode ocasionar o *burnout* (Uribe & Illesca, 2017).

Altos níveis de problemas de saúde mental em estudantes estão relacionados ao *burnout* no contexto dos estudos, a sintomas depressivos (Dyrbye & Shanafelt, 2016) e a alterações do sono (Lehto, Kortesoja, & Partonen, 2019). Além do sofrimento psicológico, o *burnout* também está associado a dimensões educacionais, como atrasos em relação aos estudos, baixo desempenho acadêmico, diminuição de aspirações educacionais e do engajamento escolar (Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro, Leskinen, & Nurmi, 2009). Logo, os estudantes que sofrem de *burnout*

podem demonstrar falta de interesse nas atividades da classe, ausências recorrentes, comportamentos irresponsáveis, bem como apresentar impactos para a saúde mesmo quando adultos (Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002).

Reis et al. (2015) enfatizam que os sintomas de *burnout* são comuns em todos os estudantes, independentemente do contexto de estudo ou disciplina. Pesquisas abordam sua presença em estudantes matriculados em diversos cursos, como ciências contábeis (Peleias, Guimarães, Chan, & Carlotto, 2017), odontologia, medicina e enfermagem (Pinto et al., 2018). É possível também encontrar estudos evidenciando a presença de *burnout* em estudantes do ensino médio (Fiorilli et al., 2017) e pós-graduandos (Radons, Cunha, & Lucca, 2017). É possível perceber, portanto, que o *burnout* afeta diversas dimensões do trabalho escolar, bem como a saúde dos estudantes na idade adulta, sendo crucial que os sintomas sejam identificados precocemente. Além disso, é essencial que os professores tenham conhecimento sobre o assunto (Schaufeli et al., 2002; Fiorilli et al., 2017).

Em termos de avaliação e mensuração do *burnout* no contexto dos estudos, quatro instrumentos se destacam atualmente. O *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002), apesar de amplamente utilizado, é criticado por uma série de falhas na versão original, como o possível enviesamento das respostas, visto que os itens são apresentados no sentido negativo para as dimensões exaustão e despersonalização e, no sentido positivo, para a dimensão de realização profissional, bem como a dimensão de exaustão mensurar somente aspectos afetivos, ignorando aspectos físicos e cognitivos (Demerouti, Bakker, Vardakou, & Kantas, 2003; Schuster & Dias, 2018). O *School Burnout Inventory* (SBI; Salmela-Aro et al., 2009) mensura o Burnout no ambiente escolar (Salmela-Aro et al., 2009). O *Copenhagen Burnout Inventory–Student Survey* (CBI-SS; Campos, Carlôto, & Marôco, 2013) avalia o construto através

das dimensões de *burnout* pessoal, relacionado a estudos, a colegas e a professores (Campos et al., 2013). Por fim, o *Oldenburg Burnout Inventory–Student Version* (OLBI-S; Reis et al., 2015), foi adaptado do estudo de Demerouti et al. (2003) para mensuração do fenômeno em estudantes universitários.

O OLBI-S foi desenvolvido em sua versão original (Demerouti et al., 2003) com o objetivo de superar as lacunas psicométricas da *Maslach Burnout Inventory* (MBI, Maslach & Jackson, 1986). Houve também mudança nas dimensões entre as escalas mencionadas visando melhor qualidade na mensuração do construto, sendo o desengajamento a primeira dimensão da escala, caracterizado como o distanciamento ocupacional e atitudes negativas para com o objeto de trabalho, o conteúdo ou a ocupação em geral; e a exaustão, como uma consequência de longo prazo a certas exigências desfavoráveis de trabalho, que geram sentimentos de vazio, sobrecarga de trabalho, necessidade de descanso e exaustão física (Schuster & Dias, 2018; Sinval et al., 2019).

O uso do OLBI-S vem apresentando, atualmente, um crescimento gradativo, com mais de 60 estudos que o utilizam em diversas versões e amostras (Sinval et al., 2019). A versão para estudantes foi adaptada em alguns países, como: Brasil e Portugal (Campos, Carlotto, & Marôco, 2012), Suécia (Rudman, Gustavsson, & Hultell, 2014), África do Sul (Mokgele & Rothmann, 2014), Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015) e Malásia (Mahadi et al., 2018). Apesar de haver uma pesquisa realizada por Campos et al. (2012) para a adaptação transcultural para o português, ainda não há nenhum estudo que apresente a adaptação do OLBI-S para estudantes de pré-vestibular e em que a população seja exclusivamente brasileira. Assim, o objetivo desta pesquisa é levantar as evidências de validade do *Oldenburg Burnout Inventory–Student Version* (OLBI-S) em uma amostra de estudantes brasileiros que visam a ingressar no ensino superior.

Considerando que o modelo de construção do OLBI-S foi orientado a partir das dimensões tradicionais de *burnout* (Reis et al., 2015), propõe-se, na hipótese 1 (H1), que o OLBI-S adaptado ao contexto brasileiro para estudantes que visam a ingressar no ensino superior apresente evidências de validade e precisão similares ao modelo original da Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015). Estudos demonstraram a relação de estudantes que visam a adentrar no ensino superior com o estresse (Faria, Weber, & Ton, 2012) e a ansiedade (Andrade, Souza, & Castro, 2016). Conforme Daolio e Neufeld (2017), não existem pesquisas que tenham relacionado o surgimento da depressão ao processo do ingresso ao ensino superior. Sabendo que o estresse, a ansiedade e a depressão podem ser ocasionados pelo *burnout* (Von Harscher, Desmarais, Dollinger, Grossman, & Aldana, 2018) e com o intuito de explorar as relações existentes entre os construtos, tem-se como hipótese 2 a expectativa de haver relação positiva e significativa entre *burnout* estudantil e estresse (H2a), ansiedade (H2b) e depressão (H2c).

Por fim, tendo em vista que dimensões afetivas são objeto de interesse de pesquisas com amostras de estudantes de pré-vestibular, objetiva-se também compreender a relação entre *burnout* estudantil, afetos positivos e negativos. Sabendo que níveis elevados de afetos positivos indicam a experimentação frequente de alegria, confiança e engajamento no cumprimento de tarefas, enquanto altos escores em afetos negativos revelam experiências repetidas de tristeza, desânimo e preocupação (Snyder & Lopez, 2009), tem-se a expectativa que *burnout* estudantil apresentará relação positiva e significativa com afetos negativos (H3a) e negativa e significativa com afetos positivos (H3b).

Método

Participantes

A amostra foi composta por 2016 indivíduos que visavam a ingressar no ensino superior, sendo a maioria mulheres (79,1%; N= 1593) com média de idade de 18,8 (DP = 3,16). Os participantes eram provenientes de 26 estados brasileiros e Distrito Federal, com destaque para Espírito Santo (N = 409; 20,3%), São Paulo (N = 270; 13,4%) e Minas Gerais (N = 261; 12,9%). No que diz respeito ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras (N = 1957; 97,1%) e em união estável (N = 31; 1,5%). Do total de respondentes, 86,6% não trabalhavam e 98,7% não possuíam filhos. Por fim, no que tange ao período de preparação para as provas de vestibular, 31,1% estavam se preparando por um período de 6 meses a 1 ano, enquanto 24,1% já estavam se preparando de 1 a 2 anos. No processo analítico dos dados o total de participantes foi dividido em duas amostras iguais selecionadas aleatoriamente: amostra 1 (procedimentos de AFE) e amostra 2 (procedimento de CFA e análise de correlações).

Procedimentos de Adaptação da Escala

No processo de adaptação do instrumento para o contexto brasileiro e para o idioma do país, foi solicitada primeiramente autorização dos autores da versão original do OLBI-S (Reis et al., 2015). Procedimento autorizado, iniciou-se esta pesquisa com a tradução e adaptação semântica dos itens do instrumento, conforme orientações técnicas do *International Test Commission* (2017) e de Borsa e Seize (2017). Esta etapa foi conduzida por dois tradutores independentes e com adequado conhecimento na língua inglesa e de psicologia. Em seguida, realizou-se uma síntese das versões traduzidas e um julgamento dos itens por três especialistas na metodologia do estudo e no tema geral da pesquisa, os quais avaliaram a qualidade da tradução, bem como pertinência do conteúdo

dos itens para o contexto de estudantes que prestam vestibular no Brasil. Posteriormente, o instrumento passou uma tradução reversa de um especialista em inglês, a qual foi comparada independentemente por um segundo avaliador nativo com a versão original de Reis et al. (2015). Assim, definiu-se a versão preliminar da escala, a qual foi respondida em um estudo piloto com uma amostra de 12 alunos de curso pré-vestibular (2 homens e 10 mulheres). Os resultados preliminares apontaram adequação da versão adaptada da escala, a qual é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Itens originais e traduzidos da Oldenburg Burnout Inventory-Student Version (Reis et al., 2015)

Item original	Item traduzido	Código
1. I always find new and interesting aspects in my studies	1. Eu sempre encontro aspectos novos e interessantes em meus estudos	BE1
2. It happens more and more often that I talk about my studies in a negative way	2. Está ficando mais frequente eu falar sobre meus estudos de forma negativa	BE2
3. Lately, I tend to think less about my academic tasks and do them almost mechanically	3. Ultimamente, tenho a tendência de pensar menos nas minhas tarefas acadêmicas e fazê-las quase que de forma mecânica	BE3
4. I find my studies to be a positive challenge	4. Vejo meus estudos como um desafio positivo	BE4

5. Over time, one can become disconnected from this type of study	5. Com o tempo, vou perdendo o interesse nos estudos	BE5
6. Sometimes I feel sickened by my studies	6. Às vezes os meus estudos me fazem mal	BE6
7. This is the only field of study that I can imagine myself doing	7. Este é o único tipo de estudo que eu posso me imaginar fazendo	BE7
8. I feel more and more engaged in my studies	8. Eu me sinto cada vez mais envolvido nos meus estudos	BE8
9. There are days when I feel tired before I arrive in class or start studying	9. Há dias em que me sinto cansado antes de chegar na aula ou de começar a estudar	BE9
10. After a class or after studying, I tend to need more time than in the past in order to relax and feel better	10. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu preciso de mais tempo que antigamente para descansar e me sentir melhor	BE10
11. I can tolerate the pressure of my studies very well	11. Eu posso tolerar muito bem a pressão dos meus estudos	BE11
12. While studying, I often feel emotionally drained	12. Enquanto estudo, muitas vezes me sinto emocionalmente esgotado	BE12
13. After a class or after studying, I have enough energy for my leisure activities	13. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu tenho energia suficiente para minhas atividades de lazer	BE13

14. After a class or after studying, I usually feel worn out and weary	14. Depois de uma aula ou depois de estudar, geralmente me sinto desgastado e cansado	BE14
15. I can usually manage my study-related workload well	15. Eu geralmente consigo gerenciar bem a minha carga de estudo	BE15
16. When I study, I usually feel energized	16. Quando estudo, geralmente me sinto energizado	BE16

Instrumentos

a) Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (Reis et al., 2015): Possui 16 itens (dispostos na Tabela 1), respondidos por meio de escala do tipo Likert (1= Discordo totalmente a 4= Concordo totalmente). Composto pelas dimensões de exaustão e desengajamento, apresentou adequada consistência interna no estudo com amostra de estudantes alemães e gregos (desengajamento $\omega = 0,98$; exaustão $\omega = 0,99$).

b) Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDAE-A) - (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Aglio, 2016): Composta por três subescalas para avaliar sintomas de depressão (ex. “Eu não conseguia ter sentimentos positivos”; $\alpha = 0,90$), ansiedade (ex. “Eu percebi que estava com a boca seca”; $\alpha = 0,83$) e estresse (ex. “Eu tive dificuldade para me acalmar”; $\alpha = 0,86$). Cada subescala contém sete itens, respondidos por uma escala tipo Likert de quatro pontos (0= Não aconteceu comigo nessa semana a 3= Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana).

c) Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012): Constituída de 28 adjetivos descritores de estados afetivos subjetivos positivos (ex.: alegre, amoroso e disposto; $\alpha = 0,88$) e negativos (ex.: chateado, culpado e

impaciente; $\alpha = 0,88$). Os itens são respondidos conforme escala Likert de cinco pontos (variando de 1= Nem um pouco a 5= Muitíssimo).

Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

A pesquisa foi submetida inicialmente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e aprovada sob CAAE: 12681519.8.0000.5542. Os participantes manifestaram sua concordância em responder a pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, foram informados sobre o objetivo da pesquisa, garantindo em todos os momentos a preservação do sigilo das respostas individuais. A coleta de dados foi realizada em versão *on-line* no período de agosto/2019 a janeiro/2020. Desenvolveu-se um formulário no aplicativo *Google Forms*, com os instrumentos utilizados. O convite para participar da pesquisa foi disponibilizado por meio de um *link* de acesso, sendo enviado por mensagens no *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*. Convites personalizados também foram enviados para psicólogos e diretores de escolas de ensino médio e turmas de pré-vestibular. Antes de acessarem ao questionário, os participantes eram solicitados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, só era permitido o acesso ao questionário àqueles que concordavam em participar da pesquisa, de forma voluntária.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente foram avaliados casos omissos e discrepantes. Com a devida preparação do banco de dados, a amostra foi dividida em partes equivalentes para Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Sequencialmente foi executada uma análise paralela para decisão da quantidade de fatores a serem

extraídos, realizando concomitantemente a extração dos fatores sugeridos via AFE, a partir da matriz de correlação policórica (Hoffmann, Stover, & Liporace, 2013), com extração dos fatores pelo método *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA). O *software* utilizado neste procedimento foi o *Factor* versão 10.10 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017).

Posteriormente, realizou-se a replicação da estrutura interna resultante da AFE e modelos concorrentes por procedimento de AFC, utilizando o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV). Foram testados três modelos distintos para verificar qual que melhor se ajustava aos dados: modelo de um fator (buscando verificar a unidimensionalidade da escala); dois fatores (conforme composição dos itens da escala original); e dois fatores (conforme resultado da distribuição de itens da AFE realizada neste estudo). Para avaliar o ajuste dos modelos, utilizou-se a recomendação de Brown (2006), analisando então o índice $SB\chi^2$ nos graus de liberdade ($SB\chi^2 / gl$); o *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA); *Tucker-Lewis Index* (TLI), e *Comparative Fit Index* (CFI) (Byrne, 2016). Esta etapa da análise de dados foi realizada no *software* R (R Core Team, 2017), utilizando o pacote *Lavaan* (Rosseel, 2012). A consistência interna do instrumento foi mensurada por meio da análise dos indicadores de precisão ômega com apoio do *software* R, sendo valores acima de 0,70 considerados evidências de confiabilidade adequada (Peters, 2014). Visando avaliar a invariância dos parâmetros dos itens entre os grupos separados por sexo, foi utilizada a Análise Fatorial Multigrupo (Franco, Valentini, & Iglesias, 2017) no *software* R (R Core Team, 2017). Nessa análise, foram testadas a invariância configural, invariância métrica e a escalar entre participantes do sexo masculino e feminino. Finalmente para levantamento de evidências convergentes do OLBI-S foi realizado cálculo das correlações do instrumento com os escores globais das medidas a ele relacionadas, tendo-se considerado como fracas

as correlações menores que 0,30, como moderadas, as de 0,30 a 0,50 e, como fortes, as acima de 0,50 (Mukaka, 2012).

Resultados

Evidências da estrutura interna da *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version*

Inicialmente analisou-se a qualidade da matriz de dados para procedimentos de Análise Fatorial Exploratória. A matriz de dados foi considerada fatorizável, indicando interpretabilidade da matriz de correlação dos itens por meio dos resultados do teste de esfericidade de Bartlett (14.232,5, $gl = 120$, $p < 0,001$) e KMO (0,91). No processo de decisão da estrutura fatorial, verificou-se a partir da análise paralela a solução de dois fatores como representativos para os dados da primeira parte da amostra, com variância explicada de 55,9%. Porém ao se extrair a solução sugerida, um item não obteve carga fatorial satisfatória (BE7). Assim, foi testada uma nova AFE com a retirada desse item, a qual apresentou bons resultados, sendo o teste de esfericidade de Bartlett (14.067,6, $gl = 105$, $p < 0,001$), KMO (0,91) e variância explicada de 63,03%. A Tabela 2 apresenta os itens e cargas fatoriais extraídas.

Tabela 2

Cargas fatoriais do modelo reduzido conforme Análise Fatorial Exploratória

Itens	F1	F2
	Desengajamento	Exaustão
BE1	0.75	0.21
BE2*	-0.66	0.17
BE3*	-0.40	0.09

BE4	0.86	0.14
BE5*	-0.74	0.07
BE6*	-0.23	0.47
BE8	0.91	0.22
BE9*	-0.01	0.76
BE10*	-0.03	0.70
BE11	0.18	-0.43
BE12*	-0.02	0.77
BE13*	-0.06	-0.71
BE14	0.08	0.92
BE15	0.50	-0.10
BE16	0.53	-0.13
<hr/>		
Coeficiente alfa de Cronbach	0.83	0.81
Coeficiente Ômega	0.83	0.81

Nota: * = itens com pontuação reversa

O Fator 1 ou dimensão de desengajamento, agrupa itens que avaliam distanciamento do ato de estudar, do conteúdo educacional, havendo consequentes negativos, descrentes ou irônicos de comportamentos relacionados ao estudo. Oito itens representam este fator, sendo cinco com conteúdo positivo (ex. BE1- “Eu sempre encontro aspectos novos e interessantes em meus estudos”) e três elaborados de maneira negativa (ex. BE2- “Está ficando mais frequente eu falar sobre meus estudos de forma negativa”). Este fator apresentou confiabilidade adequada ($\alpha = 0.83$; $\Omega = 0.83$). Por outro lado, a dimensão de exaustão (F2), contém sete itens que representam sentimentos gerais de vazio, sobrecarga, necessidade de descanso, e exaustão física e/ou emocional, sendo dois deles formulados positivamente (ex. BE11- “Eu posso tolerar muito bem a pressão

dos meus estudos”) e cinco com sentido negativo (ex. BE14- “Depois de uma aula ou depois de estudar, geralmente me sinto desgastado e cansado”) demonstrou também adequada confiabilidade ($\alpha = 0.81$; $\Omega = 0.81$).

É importante ressaltar que três itens não carregaram no fator de origem: BE6; BE15 e BE16. Na escala original, BE6 pertence à dimensão de desengajamento, bem como BE15 e BE16 representam exaustão na escala de origem. Após essa análise de conteúdo dos itens decidiu-se mantê-los conforme sugestão da Análise Fatorial Exploratória, devido à sua relevância no instrumento e resultados psicométricos no primeiro estudo de adaptação ao contexto brasileiro.

Análise Fatorial Confirmatória

Buscando avaliar a melhor estrutura do OLBI-S ao contexto brasileiro, procedeu-se o teste de três modelos via Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Testou-se o modelo unidimensional (Modelo 1) verificando se o *burnout* estudantil seria representado em apenas um fator; o Modelo 2 baseado na estrutura da escala de origem da Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015); e, por fim, o Modelo 3, oriundo dos procedimentos analíticos da primeira parte do estudo (AFE).

Foram estimados os indicadores de ajuste e precisão, ao nível de significância $p < 0,001$, para os três modelos e suas respectivas dimensões, conforme Tabela 3.

Tabela 3

Modelos propostos a partir da Análise Fatorial Confirmatória

Modelos	RMSEA (90% IC)	TLI	CFI	Ω F1	Ω F2
M1	.122 (.113-.130)	.80	.83	.41	-
M2	.105 (.097-.114)	.85	.87	.36	.28

M3	.077 (.068-.087)	.92	.94	.83	.81
----	------------------	-----	-----	-----	-----

Assim, o Modelo 3 foi o de melhor ajuste entre as proposições testadas, visto que valores inferiores a 0,08 para *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA) são considerados aceitáveis, bem como para *Normed Fit Index* (TLI) e *Comparative Fit Index* (CFI) são considerados como satisfatórios os valores acima de 0,9 (Hair et al., 2005). O Modelo 1 e 2 apresentaram valores inferiores aos citados, além de baixos índices de precisão, conforme coeficiente $\hat{\Omega}$. Assim, houve a decisão de escolha do Modelo 3, visto que este demonstrou índices adequados quanto à estrutura interna, bem como uma natureza original ao contexto da amostra, identificada a partir da Análise Fatorial Exploratória.

Baseando-se no modelo de melhor ajuste, procedeu-se à análise da invariância configural, métrica e escalar do OLBI-S por sexo (homens e mulheres). Os dados revelam invariância configural ($X^2/gf=2.10$; RMSEA (90% IC) = .074 [.064-.085]; TLI=.87), métrica ($X^2/gf=2.01$; RMSEA (90% IC)=.071 [.061-.082]; TLI=.88 CFI.89; $\Delta CFI=0,00$) e escalar ($X^2/gf=1.97$; RMSEA (90% IC)= .070 [.060-.080]; TLI=.89 CFI.89; $\Delta CFI=0,00$) para a variável sexo.

Evidências convergentes

Finalmente, buscando evidências convergentes do instrumento com outros construtos, foram testadas correlações de Pearson com medidas já adaptadas ao contexto brasileiro de fenômenos relevantes à rede axiológica de avaliação do *burnout* estudantil (estresse, depressão, ansiedade e afetos). Observaram-se correlações convergentes, com índice de significância para $p<0,001$, entre as diferentes dimensões do OLBI-S, com os construtos de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e afetos positivos. A

dimensão exaustão se associou de maneira moderada com estresse ($r = 0,39$), ansiedade ($r = 0,37$), depressão ($r = 0,42$), afetos negativos ($r = 0,46$), além da relação moderada e negativa, com afetos positivos ($r = -0,43$). Por outro lado, desengajamento esteve relacionado de maneira fraca com estresse ($r = 0,22$) e ansiedade ($r = 0,16$), moderada com depressão ($r = 0,38$), possuindo ainda correlação moderada com afetos negativos ($r = 0,31$) e negativa e moderada com afetos positivos ($r = -0,43$).

Discussão

O presente artigo teve como objetivo principal adaptar para o contexto brasileiro o *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* desenvolvido por Reis et al. (2015). No estudo foram evidenciadas propriedades iniciais de validade (semântica, construto, estrutura interna e convergência) para o Brasil, a precisão das suas subdimensões, bem como foram realizados testes de invariância do construto entre homens e mulheres. Os resultados obtidos oferecem, de forma geral, evidências positivas de validade do OLBI-S além de indicadores de precisão que suportam a adequação e possibilidade de uso da versão da escala em português do Brasil.

Sinval et al. (2019) apontam que alguns estudos utilizaram o OLBI, em sua versão direcionada à profissionais, sem levar em consideração as etapas recomendadas para adaptar um instrumento para um país ou cultura diferente daquela para a qual foi originalmente desenvolvido, havendo falta de compromisso com diretrizes adequadas no processo de tradução e adaptação para uma nova amostra. Este fato trouxe dificuldade para comparações entre pesquisas e para o desenvolvimento de instrumentos com boas evidências de validade para mensuração do construto em questão. Assim, neste estudo, procurou-se seguir o processo metodológico de tradução e adaptação dos itens, utilizando todas as etapas tradicionais recomendadas na literatura (Borsa & Seize, 2017; Hauck

Filho, 2019; International Test Commission, 2017). Os resultados dos procedimentos fatorais exploratórios e confirmatórios apontam indicadores adequados tanto no ajuste do modelo estrutural, quanto na invariância nos parâmetros métricos entre sexo e índices de precisão resultantes (Byrne, 2016; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016).

Assim, visando a um instrumento com menor viés de erros, apresentou-se a redução de um item neste estudo, atendendo dimensões psicométricas de validade de construto e precisão. O item BE7 “Este é o único tipo de estudo que posso me imaginar fazendo” não apresentou resultado satisfatório nesta pesquisa, o que também tem sido observado em outros estudos, nos quais ele vem sendo descartado por não se adequar corretamente à escala, como na Malásia (Mahadi et al., 2018), em Brasil e Portugal (Campos et al., 2012). É importante ressaltar que outros três itens se manifestaram em dimensões diferentes: BE6- “Às vezes os meus estudos me fazem mal”, BE15- “Eu geralmente consigo gerenciar bem a minha carga de estudo”, BE16- “Quando estudo, geralmente me sinto energizado”. A decisão por manter os itens na escala ocorreu devido à relevância do conteúdo que cada um possui, bem como à avaliação qualitativa dos autores deste artigo, que verificaram a similaridade dos itens com os demais na dimensão na qual eles se apresentaram. Por exemplo, no item BE6, observa-se a relação entre a percepção sobre o fato de os estudos fazerem mal ao indivíduo, assim como a exaustão, visto que que é caracterizada pela sobrecarga e cansaço físico e mental. Da mesma forma, os itens BE15 e BE16 estão associados à dimensão de desengajamento provavelmente por trazerem aspectos em seus conteúdos que dizem respeito ao distanciamento (ou aproximação) dos estudos, seja pela possível organização de demandas de estudo ou pela consideração do quanto o indivíduo consegue ter energia e entusiasmo para estar engajado em suas tarefas educacionais.

O modelo de dois fatores da escala atende orientações teóricas gerais do construto, de forma semelhante ao que vem sendo observado em investigações ao redor do mundo (Sinval et al., 2019), o que permite confirmar a primeira hipótese deste estudo (H1). No que se refere à Hipótese H2a, H2b e H2c, houve confirmação das correlações positivas e significativas esperadas entre os construtos (estresse, ansiedade e depressão). Observou-se que desengajamento apresentou correlação fraca com estresse, ansiedade e moderada com depressão, bem como exaustão apresentou correlação moderada com estresse, ansiedade e depressão. Apesar da magnitude dessas correlações, todas foram significativas, corroborando com estudos que indicam relações entre *burnout* e estresse, ansiedade e depressão (Bakker & Costa, 2014; Von Harscher, et al., 2018). Observou-se, por fim, no que se refere a H3a e H3b uma correlação moderada positiva entre exaustão e afetos negativos, e moderada e negativa, com afetos positivos. Desengajamento apresentou correlação moderada com afetos negativos, negativa e moderada com afetos positivos. Esses resultados confirmam as Hipóteses 3a e 3b, como também condizem com o entendimento de que o *burnout* representa um sentimento de esgotamento e a atitude negativa para com o contexto educacional.

É necessário ressaltar que o instrumento reduzido aqui adaptado não é uma confrontação ao modelo desenvolvido por Campos et al. (2012), mas sim uma opção de escala desenvolvida com estudantes brasileiros que enfrentam o processo de preparação para o ensino superior, uma fase que requer atenção para com a saúde mental desses indivíduos. A amostra desse estudo faz parte de contextos diversos, havendo estudantes de diferentes classes socioeconômicas, que utilizam todo o tempo do dia para estudar ou que estudam esporadicamente, que possuem filhos ou não, que fazem cursos específicos ou estudam sozinhos, que estão no ensino médio ou indo para a segunda graduação, enfim, apenas têm em comum o desejo de ingressar em um curso do ensino superior. Essa

diversidade da amostra pode acarretar respostas discrepantes nas medidas utilizadas neste estudo, como citado anteriormente sobre os itens que se apresentaram em dimensões diferentes das originais e a magnitude das correlações entre os construtos de interesse.

No contexto de pesquisa sobre hábitos de estudos, altos índices de *burnout* estão relacionados a problemas de saúde mental (Dyrbye & Shanafelt, 2016), provocando prejuízos que vão além sofrimento psicológico bem como afetam a saúde posteriormente, enquanto adultos (Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002). A detecção precoce de níveis de *burnout* sintomáticos pode ser um indicador de possíveis problemas em um determinado ambiente, possibilitando intervenções preventivas (Chagas, Moreira Júnior, Cunha, Caixeta, & Fonseca, 2016) e o desenvolvimento programas educacionais voltados à formação integral de estudantes (Uribe & Illesca, 2017). A adaptação do OLBI-S para o contexto brasileiro contribui para o campo teórico e de investigação ao fornecer uma medida, com evidências de validade e precisão, que auxilia na mensuração desse construto que se faz presente no contexto educacional. Já as implicações deste estudo para a prática relacionam-se a estimular programas de intervenção de carreira ou em orientação profissional com temáticas de saúde mental. Sabendo, por exemplo, que o processo de orientação profissional auxilia na prática preventiva do estresse e traz promoção de saúde (Faria et al., 2012; Ramos et al. 2018), a identificação de níveis de exaustão ou desengajamento fornecerá embasamento para um olhar mais cuidadoso à rotina de estudos do indivíduo.

As principais limitações desta pesquisa estão relacionadas à dificuldade de dispor de medidas em língua portuguesa que forneçam mais evidências convergentes e divergentes de construto, além de a amostra possuir maior concentração em estados do sudeste, podendo haver pouca representatividade em relação às regiões brasileiras. Avaliação da precisão da medida por métodos de comparação do escore ao longo do

tempo também não foram realizados, sugerindo-se para futuros estudos a avaliação da confiabilidade por métodos do tipo teste-reteste. Futuros estudos podem ainda avaliar se o *burnout* estudantil prediz desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão em estudantes brasileiros no período de provas para o ingresso no ensino superior. Além disso, pesquisas longitudinais podem contribuir para a compreensão dos impactos dos estudantes a longo prazo s fim de oferecer auxílio para o desenvolvimento de intervenções que colaborem para melhor vivência deste período pelos estudantes. Por fim, espera-se, de modo geral, colaborações no âmbito dos cuidados com a saúde mental, além de possíveis orientações e intervenções de carreira.

Referências

- Adil, M. S., & Baig, M. (2018). Impact of job demands-resources model on burnout and employee's well-being: Evidence from the pharmaceutical organizations of Karachi. *IIMB Management Review*, *1*, 1-15. doi: 10.1016/j.iimb.2018.01.004
- Andrade, T. M., Souza, V. N., & Castro, N. R. (2016). Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *Revista Científica Univicosa*, *8*(1), 595-600. Recuperado de: <https://academico.univicosa.com.br/revista/index.php/RevistaSimpac/article/view/706>
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, *1*(3), 112-119. doi: 10.1016/j.burn.2014.04.003
- Borsa, J. C., & Seize, M. M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. In J. C. Borsa, & B. F. Damásio, *Manual*

- de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp.15-38). Porto Alegre: Artmed.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., Martins, M. J., Miranda, R., & Silva, N. (2017). A entrada no Ensino Superior: uma comparação entre instituições de Portugal e do Brasil. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 64-81). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory - student version: cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 709-718. doi: 10.1590/S0102-79722012000400010
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory - student version: adaptation and transcultural validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 87-97. doi: 10.1590/S0102-79722013000100010
- Chagas, M. K. S., Moreira Junior, D. B., Cunha, G. N., Caixeta, R. P., & Fonseca, E. F. (2016). Ocorrência da Síndrome de Burnout em acadêmicos de medicina de instituição de ensino no interior de Minas Gerais. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, 5(2), 234-245. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/7241>

- Daolio, C. C., & Neufeld, C. B. (2017). Intervenção para stress e ansiedade em pré-vestibulandos: estudo piloto. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 129-140. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n2p129
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12–23. doi: 10.1027/1015-5759.19.1.12
- Dyrbye, L.N., & Shanafelt, T.D. (2016). A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical education*, 50(1), 132-49. doi: 10.1111/medu.12927
- Faria, R., Weber, L. D., & Ton, C. (2012). O stress entre vestibulandos e suas relações com a família e a escolha profissional. *Psicologia Argumento*, 30(68), 43-52. doi: 10.7213/rpa.v30i68.19893
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. doi:10.1016/j.ijer.2017.04.001
- Franco, V. R., Valentini, F. & Iglesias, F. (2017). Introdução à análise fatorial confirmatória. In: B. F. Damásio; J. C. Borsa. (Org.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp. 295-322). São Paulo: Vetor.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

- Gonçalves, F. S. (2016). *Burnout e qualidade de vida em cuidados paliativos* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10316/36818>
- Hair, J. J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out?. *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10538277/>
- Hauck Filho, N. (2019). Editorial. *Avaliação Psicológica*, 18(1). doi:10.15689/ap.2019.1801.ed
- Hoffmann, A. F., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2013). Correlaciones Policóricas y Tetracóricas En Estudios Factoriales Exploratorios y Confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 151–164. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200005&lng=es&tlng=es
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). Recuperado de www.InTestCom.org.
- Lehto, J. E., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep science (Sao Paulo, Brazil)*, 12(1), 10–14. doi:10.5935/1984-0063.20190051
- Mahadi, N. F., Chin, R. W. A., Chua, Y. Y., Chu, M. N., Wong, M. S., Yusoff, M. S. B., . . . & Lee, Y. Y. (2018). Malay language translation and validation of the Oldenburg Burnout Inventory measuring burnout. *Educational Medical Journal* 10, 27–40. doi: 10.21315/eimj2018.10.2.4
- Marôco, J., & Tecedreiro, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças* 10(2), 227-235. Recuperado de:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862009000200007&lng=pt&tlng=pt

- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behaviour*, 9, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: research manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mokgele, K. R. F., & Rothmann, S. (2014). A structural model of student wellbeing. *South African Journal of Psychology*, 44, 514–527. doi: 10.1177/0081246314541589
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics Corner: a guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawai Medical Journal*, 24(3), 69-71. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3576830/>
- Nitzsche, M. (2015). *(In)Civilidade no Trabalho: Escalas de Medida e Efeitos no Burnout e Engagement* (Dissertação de mestrado, Universidade Autônoma de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11144/2545>
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204. doi:10.1016/j.stueduc.2019.01.005
- Patias, N. D., Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. doi: 10.1590/1413-82712016210302

- Peleias, I. V., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). A Síndrome de Burnout em Estudantes de Ciências Contábeis de IES Privadas: Pesquisa na Cidade de São Paulo. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(1), 30-51. doi: 10.17524/repec.v11i1.1468
- Peters, G.-J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *The European Health Psychologist*, 16(2), 56–69. doi: 10.31234/osf.io/h47fv
- Pinto, P. S., Nunes, F. M. R., Campos, D. S., Freitas, R. H. B., Bonan, P. R. F., & Batista, A. U. D. (2018). Síndrome de Burnout em estudantes de Odontologia, Medicina e Enfermagem: uma revisão da literatura. *REFACS (online)*, 6(2), 238-248. doi: 10.18554/refacs.v6i2.2822
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Recuperado de: <https://www.R-project.org/>
- Radons, D. L., Cunha, L. V., & Lucca, C. (2017). O estresse no contexto acadêmico: um estudo com alunos da pós-graduação. *Revista Unifamma*, 16(2), 1-21. Recuperado de: <http://revista.famma.br/unifamma/index.php/RevUNIFAMMA/article/view/35>
- Ramos, F. P., De Andrade, A. L., Pereira, J., Ramalhete, J. N. L., Pírola, G. P., & Egert, C. (2018). Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 221–232. doi: 10.26707/1984-7270/2019v19n2p221
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across

- samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. doi: 10.18637/jss.v048.i02
- Rudman, A., Gustavsson, P., & Hultell, D. (2014). A prospective study of nurses' intentions to leave the profession during their first five years of practice in Sweden. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 612–624. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.09.012
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J.E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *A Cross National Study*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schuster, M. S., & Dias, V. V. (2018). Oldenburg Burnout Inventory - validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 553-562. doi: 10.1590/1413-81232018232.27952015
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100002&lng=pt.

- Shadid, A., Shadid, A. M., Shadid, A., Almutairi, F. E., Almotairi, K. E., Aldarwish, T., ... Khan, S. U. (2020). Stress, Burnout, and Associated Risk Factors in Medical Students. *Cureus*, *12*(1), e6633. doi:10.7759/cureus.6633
- Shanafelt, T. D., Gorringer, G., Menaker, R., Storz, K. A., Reeves, D., Buskirk, S. J. . . . & Swensen, S. J. (2015) Impact of organizational leadership on physician burnout and satisfaction. *Mayo Clinic Proceedings*, *90*, 432-40. doi: 10.1016/j.mayocp.2015.01.012
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural Adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in psychology*, *10*, 338. doi:10.3389/fpsyg.2019.00338
- Snyder, C. R., & Lopez, S. S. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, *7*(MAY), 1–8. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00769
- Uribe, M. A. T., M., & Illesca, M. P. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, *6*(24), 234-241. doi: 10.1016/j.riem.2016.11.005
- Von Harscher, H., Desmarais, N., Dollinger, R., Grossman, S., & Aldana, S. (2018). The impact of empathy on burnout in medical students: new findings. *Psychology, Health & Medicine*, *23*(3), 295-303. doi: 10.1080/13548506.2017.1374545

Artigo 2 - Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)

Resumo

Os recursos proporcionados pelo capital psicológico podem contribuir para o bom desempenho acadêmico de estudantes, bem como para que consigam superar obstáculos e atingir metas estabelecidas. O objetivo deste artigo foi desenvolver, buscar evidências de validade e precisão para a Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E). A pesquisa foi realizada em duas etapas, com 697 estudantes em cada, sendo ambas as amostras constituídas principalmente por mulheres que pretendiam ingressar em uma graduação. Os resultados indicaram que a escala apresentou indicadores de validade e confiabilidade para uma estrutura de quatro dimensões (resiliência, esperança, autoeficácia e otimismo). Evidências convergentes do construto são apresentadas com medidas de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e positivos. Discutem-se dimensões teóricas e práticas do uso do instrumento, bem como implicações para intervenção no contexto dos estudos.

Palavras-chave: Estudantes; Saúde Mental; Resiliência; Autoeficácia; Otimismo; Esperança

Construction of the Psychological Capital Scale in the Context of Studies (PsyCap-E)

Abstract

Resources provided by Psychological Capital can contribute to the good academic performance of students, as well as to overcome obstacles and achieve established goals. The aim of this article was to develop and seek evidences of validity and accuracy for the Psychological Capital Scale in the context of Studies (PsyCap-E) in the Brazilian context. Research was carried out in two studies, with 697 students in each one. Considering both samples, the majority were women and intended to enter an undergraduate course. Results indicated that the scale presented validity and reliability indicators for a four-dimensional structure (resilience, hope, self-efficacy and optimism). Convergent evidence of the construct is presented with measures of anxiety, depression, stress, negative and positive affects. Theoretical and practical dimensions of using the instrument are discussed, as well as implications for intervention in the context of the studies.

Keywords: Students; Mental health; Resilience; Self-efficacy; Optimism; Hope

Construcción de la escala de capital psicológico en el Contexto de los estudios(PsyCap-E)

Resumen

Los recursos proporcionados por Psychological Capital pueden contribuir al buen desempeño académico de los estudiantes, así como a superar obstáculos y alcanzar metas establecidas. El objetivo de este artículo fue desarrollar y buscar evidencia de validez y precisión para la Escala de Capital Psicológico en el contexto de los Estudios (PsyCap-E) en el contexto brasileño. La investigación se llevó a cabo en dos estudios, con 697 estudiantes en cada uno, la mayoría de los cuales en ambas muestras eran mujeres y tenían la intención de ingresar a un título. Los resultados indicaron que la escala presentó indicadores de validez y confiabilidad para una estructura de cuatro dimensiones (resiliencia, esperanza, autoeficacia y optimismo). La evidencia convergente de la construcción se presenta con medidas de ansiedad, depresión, estrés, afectos negativos y positivos. Se discuten las dimensiones teóricas y prácticas del uso del instrumento, así como las implicaciones para la intervención en el contexto de los estudios.

Palabras clave: Estudiantes; Salud mental; Resiliencia; Autoeficacia; Optimismo; Esperanza

A Psicologia Positiva se desenvolveu no Século XXI com o intuito de deslocar o foco na patologia que caracterizava a ciência psicológica para um viés positivo e focado no desenvolvimento do potencial humano (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Dentre os conceitos abordados pela Psicologia Positiva, destaca-se o capital psicológico (PsyCap), desenvolvido por Luthans e colaboradores (Luthans, 2002; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007), o qual ocupa-se de investigar o comportamento humano relacionado a capacidades positivas que promovem o crescimento e desenvolvimento pessoal. Embora o capital psicológico tenha se originado no contexto organizacional e muitas pesquisas já tenham realizadas nesse ambiente, autores defendem que também pode ter um papel importante no contexto educacional (Datu, King, & Valdez, 2016).

Capital psicológico é um estado positivo constituído por quatro capacidades psicológicas: a autoeficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência (Hazan Liran & Miller, 2019; Luthans et al., 2007). No contexto estudantil, essas capacidades psicológicas se manifestam quando estudantes avaliam sua situação atual e a probabilidade de sucesso mantendo uma perspectiva positiva (otimismo), apresentando características de serem mais propensos a investir o esforço e a perseverança necessários para ter sucesso; acreditam em si mesmos (autoeficácia) e são determinados a serem bem-sucedidos (esperança), aprendendo e crescendo com os desafios (resiliência) (Martínez, Youssef-Morgan, Chambel, & Marques-Pinto, 2019a).

Um estudante que acumule os recursos pessoais constituintes do PsyCap (esperança, autoeficácia, resiliência e otimismo) apresenta habilidades e comportamentos específicos necessários para atender aos requisitos educacionais e, portanto, obter sucesso acadêmico (Carmona-Halty, Schaufeli, & Salanova, 2019). Entende-se que os recursos proporcionados pelo capital psicológico podem contribuir para o desempenho escolar

(Martínez et al., 2019a), bem como auxilia a superar obstáculos, atingir metas e enfrentar situações mais difíceis e delicadas na vida (Harms, Krasikova, & Luthans, 2018). Dessa forma, no contexto educacional o capital psicológico facilita os processos necessários para a atenção, interpretação e retenção de memórias positivas e construtivas que norteiam o bem-estar e o bom desempenho (Carmona-Halty et al., 2019), sendo positivamente relacionado ao envolvimento com a aprendizagem (Datu et al., 2016).

Pesquisas que investigaram capital psicológico em amostras de estudantes de ensino médio, como o estudo feito por Datu et al. (2016) nas Filipinas, apresentaram como resultados associações diretas e significativas do construto com a melhoria no desempenho acadêmico. Nessa mesma amostra e país, outra pesquisa apontou maior engajamento aos estudos correlacionado ao PsyCap (Datu & Valdez 2016). No Chile, um estudo associou capital psicológico com o aumento da performance acadêmica também em estudantes de ensino médio (Carmona–Halty, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2018).

No que concerne a estudantes de graduação, uma pesquisa realizada em Israel aponta que PsyCap melhorou a motivação dos estudantes (Hazan Liran & Miller, 2019), e na China os resultados sugeriram aumento no empoderamento da aprendizagem correlacionado ao capital psicológico (Liao & Liu 2016). Pesquisas no contexto universitário também indicaram que capital psicológico mediou parcialmente a associação entre exclusão social e depressão em chineses (Li, Zhao, & Yu, 2018), que o seu incremento contribuiu para o aumento significativo da saúde mental positiva em estadunidenses (Selvaraj & Bhat, 2018), bem como capital psicológico se correlacionou negativamente com a ansiedade em amostra com universitários chineses (Wu, Xu, Zhang, & Liu, 2019).

Para avaliação de capital psicológico em contextos educacionais, há estudos que adaptaram os itens de escalas relacionadas ao trabalho, alguns tiveram como base teórica

outras escalas ou construíram itens. Por exemplo, Adil, Ameer e Ghayas (2020) desenvolveram uma medida original de capital psicológico em estudantes no Paquistão agrupando outras escalas já desenvolvidas para avaliar as dimensões que o compõem o construto. Na Espanha e no Chile (Martínez, Meneghel, Carmona-Halty, & Youssef-Morgan, 2019b), bem como na Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2020), versões pontuais do *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ), traduzido para o espanhol foram utilizadas. Ainda para uso no contexto estudantil, identificou-se o instrumento de Luthans, Luthans e Avey (2013), *Academic Psychological Capital*, desenvolvido nos Estados Unidos.

No Brasil, para avaliação de capital psicológico nos contextos organizacionais há o instrumento PCQ-24 (Cid, Martins, Dias, & Fidelis, 2020). Uma versão reduzida desse mesmo instrumento (PCQ-12) foi elaborada por Kamei et al. (2018), bem como o Inventário de Capital Psicológico no Trabalho (ICPT-12; Siqueira, Martins, & Souza, 2014) traz uma versão com menos itens para mensuração. Não há até o momento uma escala desenvolvida para avaliação de capital psicológico em contextos estudantis.

Considerando a escassez de estudos sobre o tema e a ausência de um instrumento brasileiro para mensuração do público que é foco deste estudo, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver e buscar evidências de validade e precisão para a Escala de Capital Psicológico no contexto de Estudos (PsyCap-E). Para isso, foram realizados dois estudos. O Estudo 1 tem como objetivo a construção da PsyCap-E, buscando levantar as evidências de validade de conteúdo e obter uma versão preliminar do instrumento a partir da Análise Fatorial Exploratória. No Estudo 2, objetivou-se confirmar a melhor estrutura da PsyCap-E no contexto brasileiro, bem como levantar evidências de validade convergentes com construtos relacionados ao capital psicológico em estudantes.

Estudo 1

Método

Participantes

A amostra foi composta por 697 estudantes, sendo a maioria mulheres (84,1%; N = 578), a média de idade foi de 19,12 (DP = 3,16). Os participantes foram provenientes de 25 estados brasileiros e Distrito Federal, sendo Roraima o único estado sem representantes na amostra. Destacaram-se com maior número de participantes os estados de Espírito Santo (N = 128; 18,6%), São Paulo (N = 108; 15,7%) e Minas Gerais (N = 86; 12,5%). Referente ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras (N = 656; 95,5%). Do total de respondentes, 88,2% não trabalhavam, 98,4% não tinham filhos, 75,4% residiam com os pais e 34,4% recebiam de um a três salários-mínimos. Por fim, quanto às características relacionadas às expectativas da amostra quanto à sua educação, a maioria pretendia ingressar em um curso de graduação (96,1%; N = 660), já havia escolhido o curso (83,3%; N = 572) e pretendia ingressar em uma faculdade pública (63,80 %; N = 438).

Procedimentos de construção da PsyCap-E

A Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E) foi construída utilizando as bases teóricas relacionadas ao capital psicológico (Martínez et al, 2019a; Luthans, Youssef, & Avolio, 2015), bem como o estudo de Siqueira et al. (2014), que apresentou uma versão reduzida de uma medida direcionada avaliação do capital psicológico no ambiente de trabalho. Foram elaborados três itens representativos de cada uma das dimensões de capital psicológico (total de 12 itens), divididos nas dimensões de autoeficácia (confiança para assumir e fazer o esforço necessário para ter sucesso em tarefas desafiadoras), otimismo (fazer atribuição positiva sobre o sucesso

agora e no futuro), esperança (perseverar em direção aos objetivos e, quando necessário, redirecionar os caminhos para obter sucesso), e resiliência (quando confrontado com as adversidades, o indivíduo resiste à pressão, superando os obstáculos para atingir sua finalidade). Os itens foram estruturados para resposta por uma escala do tipo Likert de cinco pontos (1 = discordo fortemente a 5 = concordo fortemente).

Após a construção e as adaptações do conteúdo realizadas nos itens, estes foram submetidas ao julgamento de especialistas, a fim de obter evidências de validade de conteúdo do instrumento. Nesta etapa, participaram cinco especialistas que tinham mestrado e trabalhavam diretamente com aspectos de carreira e saúde mental de estudantes. Um questionário on-line foi disponibilizado contendo os itens os quais deveriam avaliar conforme categorias relacionadas ao conteúdo e sua representatividade em cada dimensão. Todos os procedimentos foram realizados conforme orientações técnicas da *International Test Commission* (2017).

Ao fim desta etapa, definiu-se a versão preliminar da escala, a qual foi respondida em um estudo piloto com amostra de 12 estudantes (2 homens e 10 mulheres). Cada estudante foi contatado para coleta de dúvidas ou sugestões sobre o instrumento. Não houve modificações identificadas como necessárias a partir do estudo piloto, dessa forma foi conduzido o estudo empírico para avaliação da estrutura interna e o levantamento de evidências psicométricas gerais.

Instrumentos

Os participantes responderam um questionário sociodemográfico (composto por perguntas como idade, gênero, estado civil, renda, região onde reside, entre outros); juntamente da Escala de Capital Psicológicos no Contexto de Estudos (PsyCap-E) (desenvolvida neste estudo).

Procedimentos éticos e de Coleta de Dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e foi aprovada sob CAAE: 12681519.8.0000.5542. Todos os participantes manifestaram sua concordância em responder a pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desenvolveu-se um formulário online no aplicativo *Google Forms*, com os instrumentos utilizados nesta pesquisa e o questionário sociodemográfico. Foi garantida, em todos os momentos, a preservação do sigilo das respostas individuais. Antes de acessarem ao questionário, os participantes eram solicitados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, só era permitido o acesso ao questionário aqueles que concordavam em participar da pesquisa de forma voluntária. O convite foi disponibilizado por meio de um *link* de acesso, enviado por mensagens no *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente foram avaliadas as evidências de validade de conteúdo do instrumento, utilizando-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), proposto por Hernández-Nieto (2002), calculado com base no julgamento de especialistas quanto às categorias de clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica. Foi realizado o estudo da adequação de cada item à dimensão teórica correspondente através da Análise de Concordância Kappa (Siegel & Castellan, 1988). Para o CVC, são caracterizados como adequados os itens com resultado igual ou maior que 0,80; aceitáveis quando apresentarem valores entre 0,79 e 0,70, e admitidos apenas para uso em pesquisa

resultados com valores entre 0,69 e 0,60 (Cassep-Borges et al., 2010). Para a Análise de Concordância Kappa, apenas os itens com resultado acima de 0,40 possuem concordância adequada, sendo que quanto mais próximo de um (1), mais satisfatório é o resultado (Landis & Kosh, 1977).

Após a análise de conteúdo dos itens e etapa empírica de coleta de dados, prosseguiu-se com a análise da estrutura fatorial interna do instrumento, sendo primeiramente avaliados casos omissos e discrepantes. Para a realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) efetuou-se uma análise paralela para decisão da quantidade de fatores a serem extraídos, realizando concomitantemente a extração dos fatores sugeridos via AFE, a partir da matriz de correlação policórica (Hoffmann, Stover, & Liporace, 2013), com extração dos fatores pelo método *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA). O *software* utilizado neste procedimento foi o *Factor* versão 10.10 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017).

Resultados

Evidências de validade de conteúdo

Através da análise realizada pelos especialistas quanto ao conteúdo da escala, foram calculados os índices de CVC conforme Tabela 1.

Tabela 1

Itens desenvolvidos em suas respectivas dimensões e Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo

Item	Dimensão	1	2	3
1. Eu espero ter conhecimento suficiente para crescer por meio dos meus estudos	Esperança	0,95	0,95	0,95

2. Eu posso encontrar muitas maneiras de realizar meus sonhos por meio dos meus estudos	Esperança	0,99	0,95	0,91
3. Sou capaz de acompanhar as tecnologias que podem ser usadas nos meus estudos	Autoeficácia	0,95	0,91	0,95
4. Eu acredito que dias melhores virão por meio dos meus estudos	Otimismo	0,91	0,91	0,95
5. Fico mais forte após enfrentar reprovações nos meus estudos	Resiliência	0,95	0,95	0,95
6. Eu espero ter experiência suficiente para ser bem sucedido por meio dos meus estudos	Esperança	0,99	0,99	0,99
7. Sou capaz de aprender com facilidade conteúdos novos que surgem nos meus estudos	Autoeficácia	0,99	0,99	0,99
8. Eu acredito que coisas boas acontecerão comigo por meio dos meus estudos	Otimismo	0,95	0,87	0,95
9. Sou capaz de entender conteúdos complexos nos meus estudos	Autoeficácia	0,95	0,67	0,91
10. Fico mais forte ao enfrentar intrigas (por exemplo: conflitos interpessoais, julgamentos, críticas, etc) no meu ambiente de estudos	Resiliência	0,91	0,99	0,99
11. Acredito que o amanhã será melhor por meio dos meus estudos	Otimismo	0,91	0,99	0,99
12. Sinto-me mais forte ao enfrentar a concorrência no meu ambiente de estudos	Resiliência	0,91	0,95	0,99

Legenda: 1 = Clareza de linguagem; 2 = Pertinência prática; 3 = Relevância teórica

Conforme a Tabela 1, todos os itens apresentaram resultados adequados quanto ao seu conteúdo ($CVC > 0,80$), com exceção do item 9 que demonstrou valor inferior (0,67) na categoria de pertinência prática, porém ainda aceitável para o uso em pesquisa (Cassep-Borges et al., 2010). No que concerne à Análise de Concordância Kappa, as dimensões de esperança (0,51; 63,30% de concordância), resiliência (0,64; 73,30% de concordância) e autoeficácia (0,82; 86,67%) apresentaram resultados adequados, indicando que os especialistas julgaram que os itens pertencentes a cada um desses fatores são representativos de acordo com seu conteúdo. Contudo, a dimensão de otimismo obteve um resultado inferior ao indicado ($Kappa > 0,40$), considerado razoável (Landis & Kosh, 1977), visto que apresentou valor de Kappa de 0,29 e concordância de 46,67% entre os especialistas. Tendo em vista os resultados satisfatórios apresentados pelo CVC sobre os itens 4, 8 e 11, representativos do fator otimismo, decidiu-se por prosseguir para a análise fatorial.

Evidências da Estrutura Interna da Escala de Capital Psicológicos no Contexto de Estudos (PsyCap-E)

Primeiramente avaliou-se a qualidade da matriz de dados para procedimentos de Análise Fatorial Exploratória, sendo considerada fatorizável, havendo interpretabilidade da matriz de correlação dos itens por meio dos resultados do teste de esfericidade de Bartlett (4538,6 $gl = 66$, $p < 0,001$) e KMO (0,87). No processo de decisão da estrutura fatorial interna, verificou-se a partir da análise paralela a solução sugerida com dois fatores (Autovalores empíricos: $F1 = 47,29$; $F2 = 15,79$; $F3 = 8,85$; Autovalores aleatórios: $F1 = 16,85$; $F2 = 15,02$; $F3 = 13,40$) como representativos para os dados da primeira parte da amostra, com variância explicada de 67%. A Tabela 2 apresenta itens e cargas fatorais extraídas.

Tabela 2

Cargas fatoriais do modelo conforme Análise Fatorial Exploratória

Itens	F1	F2	(h²)
1. Eu espero ter conhecimento suficiente para crescer por meio dos meus estudos		0,70	0,42
2. Eu posso encontrar muitas maneiras de realizar meus sonhos por meio dos meus estudos		0,73	0,49
3. Sou capaz de acompanhar as tecnologias que podem ser usadas nos meus estudos		0,39	0,30
4. Eu acredito que dias melhores virão por meio dos meus estudos		0,89	0,78
5. Fico mais forte após enfrentar reprovações nos meus estudos	0,61		0,40
6. Eu espero ter experiência suficiente para ser bem sucedido por meio dos meus estudos		0,82	0,58
7. Sou capaz de aprender com facilidade conteúdos novos que surgem nos meus estudos	0,70		0,45
8. Eu acredito que coisas boas acontecerão comigo por meio dos meus estudos		0,80	0,68
9. Sou capaz de entender conteúdos complexos nos meus estudos	0,73		0,51
10. Fico mais forte ao enfrentar intrigas (por exemplo: conflitos interpessoais, julgamentos, críticas, etc) no meu ambiente de estudos	0,69		0,48
11. Acredito que o amanhã será melhor por meio dos meus estudos		0,79	0,69
12. Sinto-me mais forte ao enfrentar a concorrência no meu ambiente de estudos	0,66		0,51

Em termos teóricos, no que concerne ao capital psicológico, embora autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência sejam conceitualmente distintos, esses quatro componentes compartilham variações comuns e fazem parte de um conjunto sinérgico de recursos (Hobfoll, 2002). Conforme os resultados da AFE, todos os itens de esperança e otimismo se agruparam no fator 2 e todos os itens de resiliência se agruparam no fator 1, sendo apenas a autoeficácia o construto que obteve itens nos dois fatores.

Estudo 2

Método

Participantes

A amostra foi composta por 697 estudantes, sendo a maioria mulheres (79,3%; N = 553) e média de idade de 19,01 (DP = 3,31). Os participantes foram provenientes de 25 estados brasileiros e Distrito Federal, sendo Roraima o único estado sem representantes na amostra. Destacaram-se com maior número de participantes os estados de São Paulo (N = 110; 15,8%), Minas Gerais (N = 109; 15,6%) e Bahia (N = 52; 7,5%). Referente ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras (N = 680; 97,6%), seguida daquelas em união estável (N = 11; 1,6%). Do total de respondentes, 86,5% não trabalhavam, 99% não tinham filhos, 72,9% residiam com os pais e 40,5% recebiam de um a três salários-mínimos. Por fim, quanto às características relacionadas expectativas da amostra com relação à sua educação, a maioria pretendia ingressar em uma graduação (94,5%; N = 659), já havia escolhido qual curso fazer (83,4%; N = 581) e pretendia ingressar em uma faculdade pública (64,8%; N = 452).

Instrumentos

a) Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E) (desenvolvida neste estudo).

b) Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012): Constituída de 28 adjetivos descritores de estados afetivos subjetivos positivos (ex.: alegre, amoroso e disposto; $\alpha = 0,88$) e negativos (ex.: chateado, culpado e impaciente; $\alpha = 0,88$). Os itens são respondidos conforme escala Likert de cinco pontos (variando de 1 = Nem um pouco a 5 = Muitíssimo).

c) Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDAE-A)- (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Aglio, 2016): Composta por três subescalas para avaliar sintomas de depressão (ex. “Eu não conseguia ter sentimentos positivos”; $\alpha = 0,90$), ansiedade (ex. “Eu percebi que estava com a boca seca”; $\alpha = 0,83$) e estresse (ex. “Eu tive dificuldade para me acalmar”; $\alpha = 0,86$). Cada subescala contém sete itens, respondidos por uma escala tipo Likert de quatro pontos (0 = Não aconteceu comigo nessa semana a 3 = Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana).

d) Questionário sociodemográfico: Composto por perguntas como idade, gênero, estado civil, renda, região onde reside, entre outros.

Procedimentos de coletas de dados

Os procedimentos adotados seguiram as mesmas orientações das etapas descritas no Estudo 1.

Procedimentos de análise de dados

Para análise de dados foram procedidas Análises Fatorais Confirmatórias, utilizando o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV).

Foram testados três modelos distintos para verificar qual melhor se ajustava aos dados: modelo 1 (M1), com dois fatores (conforme indicado pela AFE do estudo 1); modelo 2 (M2), representado por um fator de segunda ordem e quatro fatores de primeira ordem; e modelo 3 (M3), com quatro fatores correlacionados entre si. Visando a verificar o ajuste dos modelos, utilizou-se, por recomendação de Brown (2006), o índice $SB\chi^2$ nos graus de liberdade ($SB\chi^2/df$); o *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA); *Tucker-Lewis Index* (TLI), e *Comparative Fit Index* (CFI) (Byrne, 2010). Esta etapa da análise de dados foi realizada no *software* R (R Core Team, 2017), utilizando o pacote *Lavaan* (Rosseel, 2012). A consistência interna do instrumento foi mensurada por meio da análise dos indicadores de precisão $\hat{\Omega}$ através do *software* R, sendo valores acima de 0,70 considerados evidências de confiabilidade adequada (Peters, 2014).

Para avaliar a invariância dos parâmetros dos itens entre os grupos separados por sexo, foi utilizada a Análise Fatorial Multigrupo (Franco, Valentini, & Iglesias, 2017) no *software* R. Nessa análise, foram testadas a invariância configural, invariância métrica e a escalar entre participantes do sexo masculino e feminino. Por fim, para levantamento de evidências convergentes da PsyCap-E foi realizado cálculo das correlações do instrumento com os escores globais das medidas a ele relacionadas, tendo-se considerado como fracas as correlações menores que 0,30, como moderadas, as de 0,30 a 0,50 e, como fortes, as acima de 0,50 (Mukaka, 2012).

Resultados

Análise Fatorial Confirmatória

Com o objetivo de avaliar a melhor estrutura da PsyCap-E no contexto brasileiro, procedeu-se o teste de três modelos via Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Testou-se modelo de dois fatores (Modelo 1 em correspondência ao resultado da AFE); modelo de

um fator de segunda ordem e quatro fatores de primeira ordem (Modelo 2 em correspondência à proposição teórica original de Luthans, Avey, Avolio, & Peterson 2010); e modelo de quatro fatores correlacionados (Modelo 3 em correspondência a resultados já encontrados em estudos similares - Viseu et al, 2012). Na Tabela 3, são apresentados os indicadores de ajuste e precisão, ao nível de significância $p < 0,001$, para os três modelos e suas respectivas dimensões.

Tabela 3

Modelos propostos a partir da Análise Fatorial Confirmatória

Modelos	X ² /gl	RMSEA (90% IC)	TLI	CFI	Ω F1	ΩF2	ΩF3	ΩF4
M1	7,81	,100 (.091-,109)	,94	,95	,77	,82	-	-
M2	9,57	,111 (.102-,120)	,92	,94	,62	,70	,73	,85
M3	3,59	,061 (.060-,073)	,92	,94	,62	,70	,73	,85

Modelos Multigrupos por sexo						
Tipo de invariância	X ² /gl	RMSEA (90% IC)	TLI	CFI	ΔCFI	
Invariância Configural	4,57	,072 [.065-,079]	,91	,93	-	
Invariância Métrica	4,25	,069 [.062-,075]	,92	,93	0,00	
Invariância Escalar	4,08	,067 [.060-,073]	,92	,93	0,00	

Nota: Modelo 1 = dois fatores conforme AFE; Modelo 2 = um fator de segunda ordem e quatro fatores de primeira ordem; Modelo 3 = quatro fatores correlacionados; *= $p < 0,001$.

O Modelo 3 apresentou os melhores indicadores de ajuste entre as proposições testadas. As proposições 1 e 2 não apresentaram todos os índices aceitáveis, tendo os valores de RMSEA inferiores ao necessário. Baseando-se no modelo de melhor ajuste (M3), foi procedida a análise da invariância configural, métrica e escalar do PsyCap-E por sexo (homens e mulheres), conforme Tabela 3. Os dados revelaram invariância

configural, métrica e escalar para variável sexo, indicando adequação dos instrumentos para comparações entre homens e mulheres.

Evidências convergentes

Para levantar as evidências de convergência do instrumento com outros construtos, foram testadas correlações de Pearson com medidas já adaptadas ao contexto brasileiro de fenômenos relevantes à rede axiológica de avaliação do capital psicológico no contexto dos estudos. Os resultados apontaram que a dimensão esperança se associou de maneira fraca e positiva com afetos positivos ($r = 0,19$) e fraca e negativa com depressão ($r = -0,12$). Otimismo apresentou associação fraca e positiva com afetos positivos ($r = 0,29$) e fraca e negativa com depressão ($r = -0,27$). Por outro lado, resiliência apresentou correlações significativas com todos os construtos, sendo de modo negativo e fraco com estresse ($r = -0,25$), ansiedade ($r = -0,20$), afetos negativos ($r = -0,30$) e depressão ($r = -0,34$), e positiva e moderado com afetos positivos ($r = 0,40$). Por fim, autoeficácia apresentou correlações negativas e fracas com afetos negativos ($r = -0,19$), estresse ($r = -0,17$), ansiedade ($r = -0,15$) e depressão ($r = -0,24$), e positiva e moderada com afetos positivos ($r = 0,31$).

Discussão

Esta pesquisa buscou desenvolver a Escala de Capital Psicológico no Contexto dos Estudos (PsyCap-E), para avaliação dos recursos de capital psicológico em estudantes brasileiros. Para isso os procedimentos se dividiram em duas etapas. O Estudo 1 se propôs a desenvolver o instrumento, levantar evidências de validade de conteúdo e analisar a estrutura fatorial da escala através da AFE. Já o Estudo 2, objetivou indicar a melhor estrutura da PsyCap-E no contexto brasileiro através da AFC e levantamento de

evidências de validade convergentes com ansiedade, depressão, estresse, afetos positivos e negativos.

A partir das análises realizadas no Estudo 1 constatou-se, através do CVC, que todos os itens apresentaram bons resultados quanto à sua semântica e importância. No que concerne à Análise de Concordeância Kappa, as dimensões de esperança, resiliência e autoeficácia apresentaram resultados adequados, considerando que os especialistas julgaram que os itens pertencentes a cada um desses fatores estão representativos a eles de acordo com seu conteúdo. Por sua vez, a dimensão de otimismo obteve um resultado inferior ao indicado como razoável ($Kappa > 0,40$). Decidiu-se, a partir disso, pela manutenção dos itens tendo em vista o resultado adequado encontrado nesse fator quando a análise do CVC foi realizada.

Os resultados da Análise Fatorial Exploratória indicaram uma estrutura de dois fatores para a escala desenvolvida. Como já citado, os quatro fatores que compõem o capital psicológico compartilham variações comuns e fazem parte de um conjunto sinérgico de recursos (Hobfoll, 2002), o que justifica, na AFE, o agrupamento de itens representativos de esperança e otimismo em um fator, todos os itens de resiliência em no outro fator, sendo apenas a autoeficácia o construto que obteve itens compartilhados nos dois fatores. Além disso, entendendo o capital psicológico como uma abordagem integrativa, as dimensões compartilham semelhanças em sua operacionalização, por exemplo a esperança e o otimismo contribuem para o enfrentamento dos desafios, a autoeficácia auxilia no desenvolvimento das estratégias e de caminhos ao sucesso e a resiliência conduz os indivíduos à superação das dificuldades (Lima & Nassif, 2017).

O Estudo 2 foi elaborado visando a testar diferentes modelos estruturais da escala, bem como a invariância configural, métrica e escalar para variável sexo, e levantar evidências convergentes com aspectos teóricos do capital psicológico. Para esta etapa,

três modelos foram desenvolvidos e testados, visando a melhor adequação. Testou-se modelo indicado pela AFE, o modelo de um fator de segunda ordem e o modelo de quatro fatores correlacionados. Estes modelos foram escolhidos para realização da AFC tendo em vista que não existe consenso quanto à forma como o construto deve ser interpretado, sendo de primeira ou de segunda ordem (Luthans et al., 2010; Viseu et al., 2012). O modelo de quatro fatores correlacionados foi o que apresentou melhores índices de ajuste, resultado que também foi encontrado em estudos que buscavam levantar evidências de validade da PCQ-12 para o contexto laboral no Brasil (Viseu et al., 2012) e o PCQ adaptado para estudantes na Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2020).

Quanto às evidências convergentes, constata-se que todas as dimensões de capital psicológico apresentaram associação negativa com depressão, corroborando com os achados de Bakker, Lyons e Conlon (2017). Além disso, todas as dimensões de capital psicológico se correlacionaram positivamente com afetos positivos, resultado também encontrado no estudo de Singhal e Rastogi (2018), que aborda a influência do capital psicológico sobre o bem-estar subjetivo no ambiente de trabalho. Autoeficácia apresentou correlações significativas e negativas com estresse e ansiedade. Em consonância com esse resultado, Ersan, Fişekçioğlu, Dölekoğlu, Oktay e İlgüy (2017) observaram em sua pesquisa uma associação negativa entre estresse e autoeficácia em estudantes turcos. A associação negativa entre ansiedade e autoeficácia também é encontrada em estudos com outras amostras, como em estudantes da Indonésia (Qudsyi & Putri, 2016). Por outro lado, pesquisas indicam associação negativa entre resiliência e estresse em estudantes chineses (Smith & Yang, 2017) e resiliência e ansiedade para exames acadêmicos em estudantes espanhóis (Trigueros et al. 2020), resultados que são similares ao encontrado neste estudo.

Apesar de haver diferenciação quanto ao resultado encontrado pelo AFE, a Psycap-E apresentou bons índices de ajuste e consistência interna, e seu modelo estrutural condiz com outros estudos da área. Ainda assim, é importante mencionar as limitações que esta pesquisa apresenta, que estão relacionadas ao fato de a amostra possuir maior abrangência em estados do sudeste, podendo haver pouca representatividade em relação às regiões brasileiras. Foram elaborados três itens representativos de cada uma das dimensões de capital psicológico, sendo um aspecto também que traz limitações à exploração do construto. Além disso, há a dificuldade de dispor de medidas em língua portuguesa que forneçam mais evidências convergentes e divergentes de construto no contexto estudantil. Ainda, a avaliação da precisão da medida por métodos de comparação do escore ao longo do tempo também não foi possível neste estudo, motivo pelo qual sugere-se que futuros estudos testem a confiabilidade do instrumento por métodos do tipo teste-reteste.

Apesar das limitações apresentadas, o instrumento adaptado avalia capital psicológico no contexto dos estudos e pode contribuir em investigações que visem a explorar o autoconhecimento e recursos pessoais de estudantes, assim como avaliar se o construto prediz bons resultados em provas de ingresso no ensino superior, por exemplo, visto que há evidências de que o capital psicológico proporciona o aumento do desempenho acadêmico (Martínez et al., 2019a). Nesse sentido, a apresentação deste instrumento pode contribuir com pesquisas futuras que avaliem longitudinalmente o desempenho dos estudantes através da utilização de intervenções focadas no desenvolvimento de capital psicológico no contexto educacional. Por fim, o PsyCap-E tem o potencial de ser uma importante ferramenta para levantamento de dados e posteriores intervenções em contextos educacionais.

Referências

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *Psych Journal*, 9, 56-66. doi:10.1002/pchj.318
- Bakker, D. J., Lyons, S. T., & Conlon, P. D. (2017). An Exploration of the Relationship between Psychological Capital and Depression among First-Year Doctor of Veterinary Medicine Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 50–62. doi: 10.3138/jvme.0116-006R
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(97), 1-13. doi: 10.1007/s10902-018-9963-5
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital - A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in psychology*, 10, 306. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00306
- Cassep-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali (Org.), *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.

- Cid, D. T., Martins, M. C. F., Dias, M., & Fidelis, A. C. F. (2020). Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24): Preliminary Evidence of Psychometric Validity of the Brazilian Version. *Psico-USF*, 25(1), 63-74. doi: 10.1590/1413-82712020250106
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. (2016). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. doi: 10.1080/17439760.2016.1257056.
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. doi: 10.1007/s40299-015-0254-1.
- Ersan, N., Fişekçioğlu, E., Dölekoğlu, S., Oktay, İ., & İlgüy, D. (2017). Perceived sources and levels of stress, general self-efficacy and coping strategies in clinical dental students. *Psychology, Health & Medicine*, 22(10), 1175-1185. doi:10.1080/13548506.2017.1286359
- Ferrando, P.J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Franco, V. R., Valentini, F. & Iglesias, F. (2017). Introdução à análise fatorial confirmatória. In: B. F. Damásio; J. C. Borsa (Org.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp. 295-322). São Paulo: Vetor.
- Harms, P. D., Krasikova, D. V., & Luthans, F. (2018). Not me but reflects me: Validating a simple implicit measure of psychological capital. *Journal of Personality Assessment*, 100(5), 551-562. doi: 10.1080/00223891.2018.1480489.

- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 51–65. doi:10.1007/s10902-017-9933-3
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, Washington, 6, 307-324. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307
- Hoffmann, A. F., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2013). Correlaciones Policóricas y Tetracóricas En Estudios Factoriales Exploratorios y Confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 151–164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545415005>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). Recuperado de: www.InTestCom.org.
- Kamei, H., Ferreira, M., Valentini, F., Peres, M., Kamei, P., & Damásio, B. (2018). Psychological Capital Questionnaire – Short Version (PCQ-12): Evidence of validity of the Brazilian version. *Psico-USF*, 23(2), 203-214. doi: 10.1590/141382712018230202
- Landis, J. R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Li, S., Zhao, F., & Yu, G. (2018). Social exclusion and depression among college students: A moderated mediation model of psychological capital and implicit theories. *Current Psychology*, 1-8. doi: 10.1007/s12144-018-0036-z
- Liao, R., & Liu, Y. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A

- questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31–36. doi: 10.1016/j.nedt.2015.07.003
- Lima, L. G., & Nassif, V. M. J. (2017). Similitudes entre teoria social cognitiva, capital psicológico. *Gestão e Planejamento*, 18, 369-385. doi: 10.21714/2178-8030gep.v18.4517
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, Thousand Oaks, 21, 41-67. doi: 10.1002/hrdq.20034
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2013). Building the Leaders of Tomorrow: The Development of Academic Psychological Capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191-199. doi: 10.1177/1548051813517003
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, I.M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M., & Youssef-Morgan, C. M. (2019b). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 1-8. doi:10.1007/s12144-019-00276-z
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019a) Antecedents of academic performance of university students: academic

- engagement and psychological capital resources, *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. doi: 10.1080/01443410.2019.1623382
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics Corner: a guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawai Medical Journal*, 24(3), 69-71. Recuperado de: <http://archive.lstmed.ac.uk/4740/>
- Patias, N. D., Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. doi: 10.1590/1413-82712016210302
- Peters, G.-J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *The European Health Psychologist*, 16(2), 56–69. doi: 10.31234/osf.io/h47fv
- Qudsyi, H., & Putri, M. I. (2016). Self-efficacy and Anxiety of National Examination among High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 268–275. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.082
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Recuperado de: <https://www.R-project.org/>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. Recuperado de: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Schönfeld, F., & Mesurado, B. (2020). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e315. doi: 10.20511/pyr2020.v8n1.315

- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100002&lng=pt&tlng=pt
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Selvaraj, P. R., & Bhat, C. S. (2018). Predicting the mental health of college students with psychological capital. *Journal of Mental Health*, 27(3), 279-287. doi: 10.1080/09638237.2018.1469738
- Siegel, S., & Castellan, N. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Siqueira, M. M. M., Martins, & M. C. F., Souza, W. S. (2014). Capital psicológico no trabalho. In M. M. M. Siqueira (Org), *Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (65-78). Porto Alegre: Artmed.
- Singhal, H, & Rastogi, R. (2018). Psychological capital and career commitment: the mediating effect of subjective well-being. *Management Decision*, 56(2), 458-473. doi: 10.1108/MD-06-2017-0579
- Smith, G. D., & Yang, F. (2017). Stress, resilience and psychological well-being in Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 49, 90–95. doi:10.1016/j.nedt.2016.10.004

- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. doi:10.3390/ijerph17062071
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, S., Nunes, H., Lobo, P., Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/index.php/ecos/article/viewFile/792/666>
- Wu, S., Xu, Z., Zhang, Y., & Liu, X. (2019). Relationship Among Psychological Capital, Coping Style and Anxiety of Chinese College Students. *Rivista di Psichiatria*, 54(6), 264-268. doi: 10.1708/3281.32545.4

Artigo 3 - Recursos psicológicos e *burnout* estudantil em pré-vestibulandos

Resumo

O ingresso ao ensino superior proporciona ao estudante uma imersão diária em sala de aula, sendo submetido a demandas altamente exigentes, em um contexto de competição e incertezas. O objetivo deste artigo foi explorar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem o *burnout* de estudantes. Participaram deste estudo 1398 estudantes que visavam a ingressar no ensino superior no ano de 2020. Os dados foram coletados por meio de survey on-line. Os resultados indicaram que a percepção de controle e resiliência são fatores protetores com relação à exaustão, enquanto estresse e depressão favorecem o seu surgimento. Complementarmente, preocupação, ansiedade, otimismo e resiliência evitam o desengajamento vivenciado em ambiente educacional, enquanto a depressão colabora para que este esteja presente no dia a dia. Discutem-se as relações entre as variáveis e a importância do desenvolvimento de recursos psicológicos na vida do pré-vestibulando.

Palavras-chave: Estudantes; Saúde mental; Stress ocupacional; Carreira.

Psychological resources and student burnout in pre-university students

Abstract

Admission to higher education provides the student with a daily immersion in the classroom, being subjected to highly demanding demands, in a context of competition and uncertainty. The aim of this article was to explore how career adaptability resources, psychological capital and mental health indicators predict student burnout. 1398 students who aimed to enter higher education in 2020 participated in this study. The data were collected through an online survey. The results indicated that the perception of control and resilience are protective factors in relation to exhaustion, while stress and depression favor their appearance. In addition, worry, anxiety, optimism and resilience prevent the disengagement experienced in an educational environment, while depression contributes to making it present in everyday life. The relationships between the variables and the importance of developing psychological resources in the life of the pre-university students are discussed.

Keywords: Students; Mental health; Occupational stress; Career.

Recursos psicológicos y agotamiento estudiantil en estudiantes preuniversitarios

Resumen

La admisión a la educación superior proporciona al alumno una inmersión diaria en el aula, sometido a exigencias muy exigentes, en un contexto de competencia e incertidumbre. El objetivo de este artículo fue explorar cómo los recursos de adaptabilidad profesional, el capital psicológico y los indicadores de salud mental predicen el agotamiento de los estudiantes. En este estudio participaron 1398 estudiantes que pretendían ingresar a la educación superior en 2020. Los datos se recopilaban a través de una encuesta en línea. Los resultados indicaron que la percepción de control y resiliencia son factores protectores en relación al agotamiento, mientras que el estrés y la depresión favorecen su aparición. Además, la preocupación, la ansiedad, el optimismo y la resiliencia impiden el desenganche vivido en un entorno educativo, mientras que la depresión contribuye a hacerla presente en la vida cotidiana. Se discuten las relaciones entre las variables y la importancia de desarrollar recursos psicológicos en la vida de los estudiantes preuniversitarios.

Keywords: Estudiantes; Salud mental; Estrés ocupacional; Carrera.

Desafios de uma vida pré-universitária

O estresse no ambiente acadêmico é um problema crescente e de importância global (Sangma et al., 2018). A expectativa de bom desempenho acadêmico cresce gradualmente, indicando uma grande necessidade de sucesso e excelência (Poots & Cassidy, 2020). No ambiente preparatório para o Enem e vestibulares, processos seletivos para o ingresso ao ensino superior no Brasil, o estudante está imerso diariamente em sala de aula, sendo submetido com frequência a demandas altamente exigentes, em um contexto de competição e incertezas (Schönhofen, Neiva-Silva, Almeida, Vieira, & Demenech, 2020).

O processo do estudo e os meios de inserção no ensino superior acarretam instabilidade do comportamento e psicopatologias como ansiedade, depressão, estresse, os quais afetam a qualidade de vida do indivíduo (Daolio & Neufeld, 2017). Esse constante esforço de adaptação ao ambiente e aspectos relacionados à exigência de ensino e expectativa de ingresso na vida profissional constituem importantes fatores estressores, que, se persistirem ao longo do tempo podem ocasionar o *burnout* no estudante (Uribe & Illesca, 2017).

O *burnout* estudantil é definido como o esgotamento em resposta ao estresse crônico quando estudantes percebem a discrepância entre seus recursos individuais e suas expectativas pessoais de sucesso (Farina, Ornaghi, Pepe, Fiorilli, & Grazzani, 2020). Há evidências de que os sintomas de *burnout* estão aumentando entre estudantes (Güler, 2020; Heinen, Bullinger, & Kocalevent, 2017). Percebe-se assim que o esgotamento caracterizado pelo *burnout* tem efeitos negativos e colabora para comportamentos de pouco ou nenhum interesse pelas atividades escolares (Güler, 2020; Lin & Huang, 2014).

O conhecimento sobre o estado emocional de uma determinada população e como esta tem se comportado auxilia na prevenção e promoção de saúde, assim como a pesquisa

de fatores associados a problemas de saúde mental tem importância significativa para o desenvolvimento de intervenções (Chagas, Moreira Júnior, Cunha, Caixeta, & Fonseca, 2016).

Recursos Pessoais para o Desenvolvimento de Carreira de Estudantes

A trajetória que é construída ao longo da vida, sendo mais que um simples somatório das escolhas e posições ocupacionais que uma pessoa assume, é denominada carreira (Angelin, Zoltowski, & Teixeira, 2017; Super, Savickas, & Super, 1996). Remete ao modo como as experiências são organizadas pela pessoa, de forma a produzir uma história com significado (Rizzatti, Sacramento, Valmorbida, Mayer, & Oliveira, 2018; Savickas, 2013). Quando ocorrem mudanças entre contextos e alterações nos papéis desempenhados pelo indivíduo e relacionados à sua carreira, há uma transição de carreira. Transições podem envolver aspectos sociais, culturais, profissionais, relacionais, e mesmo integrar todos esses elementos simultaneamente (Balleux & Perez-Roux, 2011; Hennequin, Condomines, & Wielhorski, 2017).

O indivíduo é frequentemente considerado responsável pela gestão de sua transição de carreira, embora o ambiente desempenhe um papel inegável, em termos de mercado de trabalho, instituições e redes (Sutherland et al., 2015). Assim, embora as modificações na vida pessoal e profissional, decorrentes alterações de hábitos e papéis, bem como suas consequências, variam conforme o caráter da transição: voluntário, forçado ou devido à imprevisibilidade da mudança (Hennequin et al., 2017). Em contextos de transição, efeitos desestabilizadores podem ser sentidos de diferentes maneiras, através de percepção de fracasso, culpa, raiva e insegurança (Hennequin et al., 2017; Van der Horst, Klehe, & Van der Heijden, 2017). Como consequência, a transição

de carreira pode estar presente em situações enfrentadas por indivíduos em diferentes momentos da vida, sendo planejadas ou não (Ferraro, Prussia, & Mehrotra, 2018).

A adaptabilidade de carreira faz-se relevante nesse contexto, pois caracteriza-se como a habilidade do indivíduo para lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional e com transições ocupacionais, a fim de ser capaz de solucionar problemas que se apresentem como complexos, ao longo do ciclo vital (Cericatto, Alves, & Patias, 2017; Savickas et al., 2009). Tendo sua origem no conceito de maturidade vocacional (Cattani, Teixeira, & Ourique, 2016; Super et al., 1996), é definida enquanto construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (Ambiel, 2014; Savickas, 2013).

Esta capacidade de adaptação tem um aspecto funcional de os indivíduos conseguirem resolver problemas que se apresentem geralmente desconhecidos, mal definidos e complexos (Audibert & Teixeira, 2015; Savickas, 2013). É um construto multidimensional composto por quatro domínios ou dimensões principais: 1) preocupação em relação ao próprio futuro como trabalhador; 2) controle, que diz respeito a sentir-se responsável por construir a própria carreira; 3) curiosidade, que consiste na iniciativa para fazer descobertas e buscar aprendizados nas atividades laborais em que o indivíduo gostaria de se engajar; e 4) confiança, que é a crença do indivíduo em sua competência para empreender os esforços necessários a fim de atingir os seus objetivos (Audibert & Teixeira, 2015).

Também relevante enquanto fonte de recursos psicológicos necessários para transições de carreira e ao desenvolvimento pessoal é o capital psicológico (CP). Ele pode ser definido como o conjunto de forças e capacidades positivas de um indivíduo que permitem alcançar um estado de desenvolvimento psicológico positivo, colaborando para

o aumento da probabilidade de sucesso tendo em vista a perseverança e o esforço (Luthans Youssef, & Avolio, 2015). Apesar de ter origem no ambiente organizacional, há evidências de que estudantes também podem se beneficiar do aprimoramento dos recursos de capital psicológico (Sweet & Swayze, 2020).

O CP foi desenvolvido por Luthans e colaboradores (Luthans, 2002; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007), e é constituído quatro dimensões relacionadas (otimismo, autoeficácia, esperança e resiliência). No ambiente educacional, essas capacidades psicológicas se manifestam quando estudantes: avaliam sua situação atual e a probabilidade de sucesso mantendo uma perspectiva positiva (otimismo); demonstram maior propensão a investir o esforço e a perseverança necessários para ter sucesso, acreditando em si (autoeficácia); são determinados a serem bem-sucedidos (esperança); e aprendem e crescem com os desafios (resiliência) (Martínez, Youssef-Morgan, Chambel, & Marques-Pinto, 2019). Tais capacidades psicológicas são importantes para que os indivíduos possam desenvolver comportamentos positivos que colaborem no alcance de metas e representam também o nível de esforço que o indivíduo está disposto a empreender para esse fim (Pletsch & Zonatto, 2018; Venkatesh & Blaskovich, 2012; Zonatto et al., 2020).

A identificação e desenvolvimento de comportamentos relacionados aos dois recursos, adaptabilidade de carreira e capital psicológico, principalmente para aqueles que estão lidando com desafios acadêmicos, como o ingresso no ensino superior contribui com seu desenvolvimento de carreira. Considerando este contexto, esta pesquisa busca explorar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem o *burnout* estudantes. Visando atingir o objetivo, este estudo foi desenvolvido norteado por hipóteses, conforme sustentação teórica realizada pela literatura da área.

Demandas e Recursos na Academia e Saúde Mental dos Estudantes

Estudos demonstraram a incidência de estresse e a ansiedade em estudantes que visam adentrar ao ensino superior (Andrade, Souza, & Castro, 2016), porém, conforme Daolio e Neufeld (2017), não existem pesquisas brasileiras que tenham estudado especificamente e de modo aprofundado a associação entre depressão e o processo do ingresso ao ensino superior. Ainda neste cenário, o estresse, a ansiedade e a depressão podem ser ocasionados pelo *burnout* (Von Harscher, Desmarais, Dollinger, Grossman, & Aldana, 2018). Buscando colaborar com os estudos de depressão em estudantes pré-vestibulandos e explorar as relações existentes entre os construtos, pretende-se testar a hipótese de que estresse, ansiedade e depressão apresentam relação positiva e significativa com *burnout* estudantil (H1). Considerando a bidimensionalidade do *burnout* estudantil, composto pelas dimensões de exaustão e desengajamento (Reis, Xanthopoulou, & Tsaousis, 2015; Matos & De Andrade, 2020a), adicionalmente espera-se que a depressão contribua para predizer a exaustão (H2a) e o desengajamento em estudantes (H2b).

O *burnout* estudantil diz respeito à exaustão devido às demandas resultantes de atividades educacionais, havendo atitude desapegada e negativa em relação ao estudo e sentimento de incompetência como estudante (Paloş, Maricuţoiu, & Costea, 2019). Este construto é relevante ao contexto educacional por colaborar para a compreensão de contextos estudantis. Investigar sua relação com recursos pessoais, como a adaptabilidade de carreira, contribui para identificar mudanças ambientais capazes de favorecer o estudante, como já observado em pesquisa com estudantes espanhóis (Merino-Tejedor, Hontangas, & Boada-Grau, 2016), por exemplo. A exemplo do que foi observado previamente na literatura, hipotetiza-se que o *burnout* estudantil apresentará correlações

negativas com as dimensões de adaptabilidade de carreira na amostra de estudantes brasileiros (H3). Visando a explorar ainda mais a relação e a natureza oposta entre os construtos, tem-se a expectativa de que as dimensões de adaptabilidade de carreira sejam variáveis preditivas de exaustão (H4a) e desengajamento (H4b).

De forma semelhante à adaptabilidade de carreira, o capital psicológico é tido como recurso que facilita os processos necessários para a atenção, interpretação e retenção de memórias positivas e construtivas que norteiam o bem-estar e o bom desempenho (Carmona-Halty, Schaufeli, & Salanova, 2019), sendo positivamente relacionado ao envolvimento com a aprendizagem (Datu, King, & Valdez, 2016). Considerando a necessidade da realização de maiores pesquisas empíricas de capital psicológico no contexto estudantil (You, 2016) e a relevância dos efeitos positivos que possui na aprendizagem e no sucesso acadêmico (Datu et al., 2016), propõe-se a hipótese 5 deste estudo, que propõe que as dimensões de capital psicológico se correlacionam de modo negativo com as dimensões de *burnout* estudantil (H5).

Método

Participantes

A amostra foi composta por 1398 estudantes que visavam a ingressar no ensino superior no ano de 2020. A maioria se identificava enquanto mulheres (81,7%; N = 1142) e média de idade dos participantes era de 19,06 (DP = 3,24). Os estudantes pertenciam aos 25 estados brasileiros e Distrito Federal, sendo Roraima o único estado sem representantes. O maior número de participantes era proveniente dos estados de São Paulo (N = 218; 15,6%), Minas Gerais (N = 195; 13,9%) e Espírito Santo (N = 143; 10,2%). Referente ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras (N = 1349;

96,5%). Do total de respondentes, 87,4% não trabalhavam no momento da coleta, 98,7% não possuíam filhos e a maioria (37,2%) recebia de um a três salários-mínimos.

Quanto às expectativas da amostra com relação à sua educação, a maioria pretendia ingressar em uma graduação (95,2%; N = 1331), já havia escolhido o curso (83,3%; N = 1165) e pretendia ingressar em uma faculdade pública (64,2%; N = 898). Por fim, a maior porcentagem dos participantes estava estudando de seis meses a um ano para as provas de ingresso no ensino superior (31,7%; N = 443) e frequentava o ensino médio em instituição pública no momento da coleta de dados (N= 710; 50,8%).

Instrumentos

a) Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (Matos & De Andrade, 2020a) possui 15 itens, respondidos por escala do tipo Likert (1= Discordo totalmente a 4= Concordo totalmente). Composto pelas dimensões de exaustão (ex. “Há dias em que me sinto cansado antes de chegar na aula ou de começar a estudar”; $\omega = 0,81$) e desengajamento (ex. “Ultimamente, tenho a tendência de pensar menos nas minhas tarefas acadêmicas e fazê-las quase que de forma mecânica”; $\omega = 0,83$).

b) Escala de Adaptabilidade de Carreira (Audibert & Teixeira, 2015): Objetiva avaliar as habilidades das pessoas em se adaptarem e gerenciarem tarefas críticas de transições de carreira. A escala é composta por 24 itens (por exemplo: “Pensar sobre como será meu futuro”), em escala Likert de 5 pontos (1= Desenvolvi pouco ou nada a 5= Desenvolvi extremamente bem). Os itens são distribuídos em quatro dimensões, a saber: preocupação ($\alpha = 0,88$), controle ($\alpha = 0,83$), curiosidade ($\alpha = 0,88$) e confiança ($\alpha = 0,89$).

c) Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDA-E-A)- (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Aglio, 2016): Composta por três subescalas para avaliar sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Cada subescala contém sete itens,

respondidos em uma escala tipo Likert de quatro pontos (0= Não aconteceu comigo nessa semana a 3= Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana), apresentando boa consistência interna ($\alpha = 0,86$ para a subescala estresse, $\alpha = 0,83$ para subescala ansiedade e $\alpha = 0,90$ para subescala depressão).

d) Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E) (Matos & De Andrade, 2020b): Instrumento que visa a mensurar capital psicológico nos estudos, composto por quatro dimensões que apresentaram boa consistência interna: autoeficácia ($\omega = 0,70$), otimismo ($\omega = 0,85$), esperança ($\omega = 0,62$) e resiliência ($\omega = 0,73$). A escala possui 12 itens, sendo 3 para cada dimensão, sendo respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos (1= discordo completamente a 5= concordo completamente).

e) Questionário sociodemográfico: Perguntas para caracterização da amostra, como idade, sexo, estado civil, renda, estado onde reside, rotina de estudos, entre outros.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

Esta pesquisa foi submetida e apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo aprovada sob CAAE: 12681519.8.0000.5542. O convite para participação foi realizado por meio de contatos com escolas, cursos específicos e cursinhos populares, além de mídias sociais que facilitaram a abrangência da amostra, como *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*. A pesquisa foi respondida por formulário on-line desenvolvido no *Google Forms*, que englobava os instrumentos de interesse.

Os participantes manifestaram concordância em responder a pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Só era permitido o acesso ao questionário àqueles que concordavam em participar da pesquisa,

de forma voluntária. A coleta de dados foi realizada no período de agosto/2019 a janeiro/2020.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados com auxílio do *software* R (R Core Team, 2017), analisando-se inicialmente os dados discrepantes. Estatísticas descritivas foram conduzidas para a caracterização da amostra e análise da distribuição dos dados, calculada com base na frequência, média e desvio padrão. Na sequência foram realizadas análises de correlação e regressão hierárquica (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Nas análises de regressão foram construídos três modelos, considerando como variáveis dependentes a exaustão e o desengajamento (dimensões do *burnout* estudantil). No primeiro modelo foram delimitadas como variáveis independentes as dimensões de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança); no segundo modelo, as dimensões de adaptabilidade de carreira e estresse, ansiedade e depressão; e no terceiro modelo, acrescentou-se ao modelo anterior as dimensões de capital psicológico (autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência).

Resultados

A Tabela 1 apresenta os dados descritivos de média e desvio padrão das variáveis investigadas, bem como coeficientes de correlação r de Pearson. A partir dos valores de média das escalas psicométricas utilizadas, pode-se indicar que os níveis das dimensões de adaptabilidade de carreira estão acima da média da escala, especialmente a dimensão de preocupação ($M= 3,74$). Os níveis de ansiedade, depressão e estresse também apresentaram resultados acima da média da escala, sendo o nível de estresse o mais característico da amostra dentre os três ($M= 1,74$). Quanto às dimensões de capital

psicológico, a amostra deste estudo possui características mais acentuadas de esperança (M= 4,61), seguidas de otimismo (M= 4,34). Por fim, quanto às pontuações de *burnout* estudantil, verifica-se que os indicadores estão acima da média da escala, sendo o nível de exaustão de 3,19 e de desengajamento de 2,36.

A partir da análise das correlações, verifica-se que desengajamento se associou de forma negativa, moderada e significativa com preocupação ($r = -0,37$), controle ($r = -0,39$), curiosidade ($r = -0,34$) e confiança ($r = -0,38$), bem como exaustão apresentou associação negativa e significativa com todas as dimensões de adaptabilidade, porém de maneira fraca, conforme visto em preocupação ($r = -0,15$), controle ($r = -0,28$), curiosidade ($r = -0,17$) e confiança ($r = -0,18$). Também houve associação negativa, moderada e significativa das dimensões de capital psicológico com desengajamento, destacando-se resiliência ($r = -0,44$) e otimismo ($r = -0,38$). Resultado semelhante foi encontrado na associação de exaustão e dimensões de capital psicológico, sendo a dimensão de resiliência com maior valor ($r = -0,40$). Por fim, destaca-se relações positivas, moderadas e significativas de desengajamento com depressão ($r = 0,44$) e exaustão com estresse ($r = 0,52$), depressão ($r = 0,49$) e ansiedade ($r = 0,44$).

Tabela 1

Descrição das variáveis e correlações

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Preo.	3,74	0,88	1												
2. Cont.	3,60	0,87	0,62**	1											
3. Curi.	3,52	0,84	0,61**	0,65**	1										
4. Conf.	3,66	0,83	0,60**	0,64**	0,65**	1									
5. Estr.	1,74	0,85	-0,02	-0,17**	-0,02	-0,08**	1								
6. Depr	1,58	0,90	-0,18**	-0,29**	-0,16**	-0,21**	0,70**	1							
7. Ansi.	1,27	0,86	-0,04	-0,16**	-0,00	-0,05*	0,76**	0,62**	1						
8. Espe.	4,61	0,55	0,34**	0,28**	0,27**	0,29**	-0,01	-0,12**	-0,03	1					
9. Auto.	3,58	0,88	0,35**	0,35**	0,37**	0,38**	-0,17**	-0,24**	-0,15**	0,32**	1				
10. Otim.	4,34	0,86	0,37**	0,34**	0,27**	0,32**	-0,12**	-0,27**	-0,14**	0,60**	0,37**	1			
11. Resi.	2,62	1,12	0,30**	0,39**	0,36**	0,37**	-0,25**	-0,33**	-0,20**	0,26**	0,47**	0,39**	1		
12. Exau.	3,19	0,62	-0,15**	-0,28**	-0,17**	-0,18**	0,52**	0,49**	0,44**	-0,11**	-0,29**	-0,19**	-0,40**	1	
13. Dese.	2,36	0,53	-0,37**	-0,39**	-0,34**	-0,38**	0,28**	0,44**	0,20**	-0,28**	-0,35**	-0,38**	-0,44**	0,47**	1

Legenda: 1. Preocupação; 2. Controle; 3. Curiosidade; 4. Confiança; 5. Estresse; 6. Depressão; 7. Ansiedade; 8. Esperança; 9. Autoeficácia; 10. Otimismo; 11. Resiliência; 12. Exaustão; 13. Desengajamento. **Nível de significância para $p < 0,01$; * Nível de significância para $p < 0,05$

Preditores de Burnout Estudantil

Visando identificar os preditores de *burnout* nos estudantes, foram realizadas duas regressões lineares do tipo hierárquica, com método *Enter*, sendo tomadas como variáveis dependentes desengajamento e exaustão. O modelo foi configurado no primeiro bloco com as dimensões de adaptabilidade, segundo bloco com aspectos relacionados à saúde mental e no terceiro bloco com dimensões de capital psicológico. A Tabela 2 apresenta a porcentagem de variância explicada, o valor do coeficiente de regressão e a significância estatística das variáveis preditoras dos modelos.

Tabela 2

Preditores de exaustão e desengajamento

	Exaustão			Desengajamento		
Modelo 1	R ²	Beta	Sig.	R ²	Beta	Sig.
Preocupação	8,4 %	0,04	0,20	19,9 %	-0,15	0,00
Controle		-0,31	0,00		-0,17	0,00
Curiosidade		0,02	0,52		-0,02	0,52
Confiança		-0,03	0,40		-0,17	0,00
Modelo 2	R ²	Beta	Sig.	R ²	Beta	Sig.
Preocupação	33,4%	0,00	0,41	32%	-0,15	,00
Controle		-0,14	0,00		-0,07	,03
Curiosidade		-0,04	0,04		-0,04	,15
Confiança		0,00	0,62		-0,14	,00
Estresse		0,32	0,00		0,09	,02
Depressão		0,18	0,00		0,36	,00
Ansiedade		0,05	0,10		-0,12	,00

Modelo 3	R ²	Beta	Sig.	R ²	Beta	Sig.
Preocupação		0,01	0,55		-0,10	0,00
Controle		-0,11	0,00		-0,03	0,30
Curiosidade		-0,00	0,98		-0,01	0,62
Confiança		0,04	0,18		-0,09	0,01
Estresse		0,30	0,00		0,08	0,02
Depressão	37,9%	0,14	0,00	37,7%	0,30	0,01
Ansiedade		0,05	0,10		-0,12	0,00
Esperança		-0,01	0,62		-0,05	0,06
Autoeficácia		-0,08	0,00		-0,05	0,05
Otimismo		0,03	0,29		-0,10	0,00
Resiliência		-0,20	0,00		-0,17	0,00

Na análise dos preditores de exaustão, o primeiro modelo identifica que a dimensão controle é preditora significativa do construto, de maneira negativa. Adicionando os construtos de estresse, ansiedade e depressão no segundo modelo, observa-se que controle (negativo), estresse e depressão tornam-se preditores de exaustão. No Modelo 3, com a inclusão das dimensões de capital psicológico e maior complexidade teórica, evidenciou como preditores significativos de exaustão os construtos de controle (negativo), estresse, depressão e resiliência (negativo).

Por outro lado, na análise dos preditores de desengajamento, o primeiro modelo configurou-se com as dimensões significativas e negativas de preocupação, confiança e controle. No Modelo 2, as dimensões de preocupação (negativo), confiança (negativo), ansiedade (negativo) e depressão (positivo) foram preditores significativos de desengajamento. No último modelo, observa-se que preocupação, ansiedade, otimismo e resiliência são

preditores de modo negativo do desengajamento, bem como depressão, de maneira positiva. Por fim, constata-se maior porcentagem da variância explicada no Modelo 3 das duas dimensões analisadas.

Discussão

Esta pesquisa buscou explorar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem o *burnout* de estudantes. A partir das análises descritivas, constatou-se que a amostra deste estudo apresenta níveis acima da média em todos os construtos explorados, ou seja, apresentam características que ultrapassam o nível mediano considerado em cada escala. Destacou-se o nível da dimensão de preocupação, indicando que os estudantes tendem a perceber os impactos das ações do presente em consequências futuras na carreira, bem como a apresentarem senso de orientação quanto ao futuro profissional. Este resultado é similar ao encontrado em estudantes de Trinidad e Tobago (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018), que também apresentaram índices maiores nesta dimensão. Condizente a isso, a amostra também demonstrou níveis acima da média em esperança e otimismo, semelhante ao resultado encontrado com estudantes israelenses (Hazan Liran & Miller, 2017), corroborando também no entendimento de que tais dimensões de capital psicológico contribuem ao enfrentamento dos desafios (Lima & Nassif, 2017), e são correlacionadas com o ajuste acadêmico (Hazan Liran & Miller, 2017).

Por outro lado, os níveis de ansiedade, depressão, estresse e *burnout* estudantil também apresentaram resultados acima da média, destacando-se em maior valor os níveis de estresse e de exaustão. Os resultados descritivos da amostra são similares aos encontrados em estudantes coreanos (Lee et al., 2020) e equivalentes à literatura da área quanto ao estresse e exaustão (Shadid et al., 2020). Nesta pesquisa, percebeu-se que apesar de possuírem recursos pessoais

para planejamento de carreira, os pré-vestibulandos podem estar vivenciando sobrecarga de demandas educacionais.

Os resultados a partir das análises de correlação corroboram a H1, na qual foram verificadas relações positivas e significativas das dimensões de *burnout* com depressão, estresse e ansiedade. Dentre as dimensões de *burnout*, o maior nível de correlação foi encontrado entre exaustão e estresse ($r = 0,52$). Esta relação se fez presente desde os estudos iniciais do *burnout* em contexto laboral, sendo percebida no ambiente educacional como fatores estressores o constante esforço de adaptação ao ambiente (Salami, Iyanda, & Suleiman, 2017), demandas excessivas em relação à escola e à educação (Aypay, 2017), que em consequência desencadeiam o esgotamento.

Burnout estudantil também apresentou correlações negativas com as dimensões de adaptabilidade de carreira na amostra com estudantes brasileiros, conforme hipotetizado em H3. Apesar das relações serem significativas, a dimensão de exaustão apresentou associações fracas, enquanto desengajamento se associou de forma moderada com as dimensões de adaptabilidade de carreira. Considerando que o desengajamento é definido pelo distanciamento e atitudes negativas para com o conteúdo educacional, o valor aumentado nesta dimensão na correlação negativa com adaptabilidade se justifica pelo indivíduo ter menos disposição para atividades educacionais e fornecer menos recursos para focar em sua carreira. Os achados também corroboram com estudos que abordam a relação negativa entre adaptabilidade de carreira e *burnout* em estudantes (Merino-Tejedor et al., 2016), e relação positiva entre adaptabilidade de carreira e engajamento na carreira (Nilforooshan & Salimi, 2016). Compreende-se que o estudante que possui os recursos de adaptabilidade de carreira tende a sentir menos exaustão e desengajamento no contexto educacional. Ou seja, o pré-vestibulando se comporta na direção de ser autor das decisões da sua carreira, realiza escolhas mais

conscientes e consegue manejar suas demandas, manifestando maior controle sobre seus estudos e evitando o adoecimento a nível físico e mental.

Quanto às relações entre as dimensões de capital psicológico e *burnout* estudantil, também foram encontradas associações negativas e significativas, confirmando a hipótese 5 deste estudo. Dentre as correlações observadas, apresentaram maiores índices as relações de resiliência com exaustão e resiliência com desengajamento, ambas negativas e com índice moderado ($r = -0,40$ e $-0,44$). A partir deste resultado, compreende-se que o estudante que vivencia o *burnout* estudantil pode também apresentar *déficit* de recursos pessoais de resiliência, havendo dificuldade na superação de desafios e demandas do processo de preparação e estudo. García-Izquierdo, Ríos-Risquez, Carrillo-García e Sabuco-Tebar (2017) indicaram em seu estudo que a resiliência possui relação negativa com exaustão em estudantes universitários espanhóis. Resultado consoante foi observado em estudantes de medicina chineses que, quando apresentaram índices elevados de resiliência e não tiveram sintomas de *burnout* (Ching, Cheung, Hegney & Rees, 2020).

Referente às análises preditivas realizadas pela regressão linear hierárquica, observou-se que a percepção de controle e resiliência favorecem que o estudante não vivencie a exaustão, enquanto o estresse e depressão favorecem o seu surgimento. Da mesma forma, os construtos de preocupação, ansiedade, otimismo e resiliência evitam o desengajamento vivenciado em ambiente educacional, ao passo que a depressão colabora para que este esteja presente no dia a dia do estudante. A partir desses resultados, entende-se que o estudante que se sente responsável por construir a própria carreira (dimensão controle) e que se preocupa com suas decisões (dimensão preocupação) possui maiores ferramentas para organizar sua rotina e escolhas, favorecendo seu engajamento e bem-estar nos estudos. Nesse mesmo contexto, o estudante que busca superar dificuldades e obstáculos encontrados nos estudos (como reprovação em provas e notas baixas, por exemplo), tende a experimentar menos exaustão e desengajamento. Aqueles

que fazem atribuição positiva sobre obter sucesso no presente e no futuro (otimismo), também possuem menor tendência a experimentar o desengajamento.

Os dados citados corroboram as hipóteses H2a, H2b e parte da H4a e H4b, pois apenas resiliência apresentou-se como variável preditiva (e negativa) de exaustão e de desengajamento. Ressalta-se que os achados referentes aos aspectos preditivos dos construtos são congruentes com a literatura na área, que demonstra que o capital psicológico prediz negativa e significativamente o *burnout* em estudantes iranianos (Soltani, Sadegh Mahboob, Ghsemi Jobaneh, & Yoosefi, 2016), que há relação positiva de engajamento nos estudos e capital psicológico em estudantes chilenos (Carmona-Halty, Villegas-Robertson, & Marín-Gutiérrez, 2019), e que há relação negativa entre *burnout* estudantil e adaptabilidade de carreira em estudantes espanhóis (Merino-Tejedor et al., 2016).

Referente às variáveis de saúde mental, nesta amostra observou-se que, o estresse e a depressão apresentaram poder preditivo positivo para exaustão. Já as variáveis preditivas do desengajamento foram a ansiedade (negativo) e a depressão (positivo). Este resultado indica que estudantes que vivenciam sintomas de estresse ou depressão, tendem a desenvolver a exaustão nos estudos, bem como aqueles que apresentam sintomas de depressão ou baixos sintomas de ansiedade tendem a vivenciar o desengajamento.

Consonante aos resultados apresentados, estudos apontaram fatores estressores e sua frequência como desencadeadores de *burnout* (Vizoso, Arias-Gundín, & Rodríguez, 2019), da mesma forma que Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe e Salmela-Aro (2017) indicaram a associação da depressão e *burnout* em estudantes de ensino médio. A ansiedade, enquanto variável preditiva negativa de desengajamento se apresentou neste estudo de modo diverso ao que foi observado em outros estudos, considerando a relação positiva encontrada na literatura entre *burnout* e ansiedade, como em Romano, Tang, Hietajärvi, Salmela-Aro e Fiorilli (2020). Em níveis baixos ou moderados, a ansiedade pode fornecer movimentação para a busca do

sucesso através dos estudos, bem como pode encorajar os estudantes a investirem esforço para o aprendizado de conteúdo (Ramirez-Arellano, 2019). A natureza oposta dos construtos pode então ser justificada pela energia ou movimentação em direção ao alcance de um objetivo (ansiedade), que se faz contrária ao distanciamento do ato de estudar (desengajamento).

Os achados desta pesquisa enfatizam a relação existente entre recursos pessoais e bem-estar no ambiente dos estudos. Contribuições importantes são apresentadas para estudos que exploram a vivência dos estudantes de pré-vestibular, bem como de construtos relevantes ao contexto, abordando tanto os recursos necessários ao ambiente educacional quanto possíveis impactos na saúde mental destes indivíduos. Além disso, contribui minimizando a escassez da literatura sobre pesquisas brasileiras que abordem a relação da depressão e o processo do ingresso ao ensino superior e maiores pesquisas empíricas de capital psicológico no contexto estudantil. Ainda assim, é importante mencionar as limitações relacionadas ao fato de a amostra possuir maior abrangência em estados do sudeste, podendo haver pouca representatividade em relação às demais regiões brasileiras. Além disso, este estudo foi realizado antes da pandemia do Covid-19, que atualmente afeta todo o mundo e impacta a relação dos estudantes com o ingresso no ensino superior, podendo não ser totalmente representativa da saúde mental dos estudantes durante e após este período.

Contudo, mesmo havendo limitações, esta pesquisa colabora para investigações que buscam explorar os recursos pessoais de estudantes, sua saúde mental e os impactos das relações dos construtos. Os recursos pessoais são relevantes ao contexto, visto que trazem planejamento e saúde mental durante o caminho trilhado em direção à aprovação nos processos vestibulares. As circunstâncias ambientais de pressão devido à alta performance exigida muitas vezes ameaçam ou causam o esgotamento dos recursos dos estudantes, ocasionando o estresse como consequência.

Ressalta-se a relevância de programas de intervenção no contexto dos estudos que desenvolvam cada vez mais os recursos de adaptabilidade de carreira e capital psicológico, visto que além da vivência mais saudável das demandas do período de pré-vestibular, tal desenvolvimento pode ser reforçado em outros momentos da vida, acarretando maior bem-estar e maior prolongamento de comportamentos que auxiliam a saúde mental. Ações que favoreçam hábitos de estudos que respeitem tempo de descanso, bem como a conscientização dos responsáveis e instituições educacionais sobre os impactos da pressão exercida se fazem necessárias à prevenção do desengajamento e exaustão. Pesquisas futuras também podem realizar estudos longitudinais que avaliem a utilização de intervenções focadas no desenvolvimento de adaptabilidade de carreira e capital psicológico no contexto educacional e seus impactos gradativos à saúde mental do estudante.

Referências

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004
- Andrade, T. M., Souza, V. N., & Castro, N. R. (2016). Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *Revista Científica Univiçosa*, 8(1), 595-600.
Recuperado de: <https://academico.univicoso.com.br/revista/index.php/RevistaSimpac/article/view/706>
- Angelin, A. P., Zoltowski, A. P.C., & Teixeira, M. A. P. (2017). A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. *Psicologia & Sociedade*, 29, e161330. doi: 10.1590/1807-0310/2017v29161330

- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(1), 83-93. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*, 1345–1359. Doi: 10.12738/estp.2017.4.0173
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation, 11*, 5-14. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715836/document>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital - A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in psychology, 10*, 306. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00306
- Carmona-Halty, M., Villegas-Robertson, J. M., & Marín-Gutiérrez, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno. *Cadernos EBAP, 44*(10), 586-592. doi : 0378-1844/14/07/468-08
- Cattani, B. C., Teixeira, M. A. P., & Ourique, L. R. (2016). Maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes do ensino médio. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 9*(1), 67-77. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202016000100006&lng=pt&tlng=

- Cericatto, C., Alves, C., & Patias, N. (2017). A Maturidade para a Escolha Profissional em Adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 22-37. doi: 10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487
- Chagas, M. K. S., Moreira Junior, D. B., Cunha, G. N., Caixeta, R. P., & Fonseca, E. F. (2016). Ocorrência da Síndrome de Burnout em acadêmicos de medicina de instituição de ensino no interior de Minas Gerais. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, 5(2), 234-245. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/7241>
- Ching, S.S.Y., Cheung, K., Hegney, D., & Rees, C.S. (2020). Stressors and coping of nursing students in clinical placement: A qualitative study contextualizing their resilience and burnout. *Nurse Education in Practice*, 42, 102690. doi: 10.1016/j.nepr.2019.102690.
- Daolio, C. C., & Neufeld, C. B. (2017). Intervenção para stress e ansiedade em pré-vestibulandos: estudo piloto. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 129-140. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n2p129
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3). doi: 10.1080/17439760.2016.1257056.
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00897
- Ferraro, H. S., Prussia, G., & Mehrotra, S. (2018). The impact of age norms on career transition intentions. *Career Development International*, 23(2), 212-229, doi: 10.1108/CDI-06-2017-0110.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student

- achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12.
doi:10.1016/j.ijer.2017.04.001
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., & Sabuco-Tebar, E. de los Á. (2017). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 1–12. doi:10.1080/01443410.2017.1383073
- Güler, M. (2020). The Effect of Psychoeducation Program on Burnout Levels of University Students. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Toplum Özel sayısı*, 5524-5539. doi: 10.26466/opus.813344
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis - A global perspective*. London: Pearson Prentice Hall.
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2017). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1). doi:10.1007/s10902-017-9933-3
- Heinen, I., Bullinger, M., & Kocalevent, R.-D. (2017). Perceived stress in first year medical students-associations with personal resources and emotional distress. *BMC medical education*, 17(1), 4, doi: 10.1186/s12909-016-0841-8.
- Hennequin, E., Condomines, B., & Wielhorski, N. (2017). Career transition consultants' perceived roles. *Career Development International*, 22(6), 683-702, doi: 10.1108/CDI-09-2016-0156.
- Lee, M.Y., Lee, M.K., Lee, M.J., & Lee, S.M. (2020), Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students. *Japanese Psychological Research*, 62, 184-195. doi: 10.1111/jpr.12251

- Lima, L. G., & Nassif, V. M. J. (2017). Similitudes entre teoria social cognitiva, capital psicológico. *Gestão e Planejamento*, 18, 369-385. doi: 10.21714/2178-8030gep.v18.4517
- Lin, S.H., & Huang, Y.C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90. doi: 10.1177/1469787413514651
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019a). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. doi: 10.1080/01443410.2019.1623382
- Matos, F. R., & De Andrade, A. L. (2020a). *Burnout Em Estudantes: Adaptação Da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version No Brasil* (Manuscrito Não-Publicado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Matos, F. R., & De Andrade, A. L. (2020b). *Construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto de Estudos (PsyCap-E)* (Manuscrito Não-Publicado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among

- Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102.
doi:10.1016/j.jvb.2016.01.005
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1–10.
doi:10.1016/j.jvb.2016.02.010
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204. doi:10.1016/j.stueduc.2019.01.005
- Patias, N. D., Machado, W. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. doi: 10.1590/1413-82712016210302
- Pletsch, C. S., & Zonatto, V. C. S. (2018). Evidence of the effects of psychological capital on the transfer of knowledge from accounting students to business organizations. *Journal of Knowledge Management*, 22(8), 1826-1843. doi: 10.1108/JKM-04-2018-0270
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. doi:10.1016/j.ijer.2019.101506
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Recuperado de: <https://www.R-project.org/>
- Ramirez-Arellano, A. (2019). Students learning pathways in higher blended education: An analysis of complex networks perspective. *Computers & Education*, 103634. doi:10.1016/j.compedu.2019.103634
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 02(01), 8-18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001

- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771. doi:10.3390/ijerph17134771
- Rizzatti, D. B., Sacramento, A. M., Valmorbida, V. S., Mayer, V. P., & Oliveira, M. Z. (2018). Transição de carreira em adultos brasileiros: um levantamento da literatura científica. *Geraios: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 153-173. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Salami, A. A., Iyanda, R. A., & Suleiman, H. B. (2017). Academic Burnout and Classroom Assessment Environment: The Case of University's Accounting Students in Kwara State, Nigeria. *Nitte Management Review*, 11(1), 1-20. Doi: 10.18311/nmr/2017/v11i1/20593
- Sangma, Z. M., Shantibala, K., Akoijam, B. S., Maisnam, A. B., Vizovonuo, V., & Vanlalduhsaki (2018). Perception of students on parental and teachers' pressure on their academic performance. *Journal of Dental and Medical Sciences (IOSR-JDMS)*, 17(1), 68-75. doi: 10.9790/0853-1701016875.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

- Schönhofen, F. L., Neiva-Silva, L., Almeida, R. B., Vieira, M. E. C. D., & Demenech, L. M. (2020). Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(3), 179-186. doi: 10.1590/0047-2085000000277
- Shadid, A., Shadid, A. M., Shadid, A., Almutairi, F. E., Almotairi, K. E., Aldarwish, T., Alzamil, O., Alkholaiwi, F., & Khan, S. U. (2020). Stress, Burnout, and Associated Risk Factors in Medical Students. *Cureus*, 12(1), e6633. doi: 10.7759/cureus.6633
- Soltani, Z., Sadegh mahboob, S., Ghsemi jobaneh, R., Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 156-162. Recuperado de <http://edcbmj.ir/article-1-989-en.html>
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutherland, M., Naidu, G., Seabela, S., Crosson, S., & Nyembe, E. (2015). The components of career capital and how they are acquired by knowledge workers across different industries. *South African Journal of Business Management*, 46(4), 1-10. doi: 10.4102/sajbm.v46i4.104
- Sweet, J., & Swayze, S. (2020). Academic Psychological Capital: A Novel Approach to Freshmen Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-19. doi:10.1177/1521025120980372
- Uribe, M. A. T., M., & Illesca, M. P. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 234-241. doi: 10.1016/j.riem.2016.11.005

- Van der Horst, A. C., Klehe, U. C., & Van der Heijden, B. (2017). Adapting to a looming career transition: How age and core individual differences interact. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 132-145. doi: 10.1016/j.jvb.2016.12.006
- Venkatesh, R., & Blaskovich, J. (2012). The mediating effect of psychological capital on the budget participation-job performance relationship. *Journal of Management Accounting Research, 24*(1), 159-175. doi: 10.2308/jmar-50202
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology, 1*–16. doi:10.1080/01443410.2018.1545996
- Von Harscher, H., Desmarais, N., Dollinger, R., Grossman, S., & Aldana, S. (2018). The impact of empathy on burnout in medical students: new findings. *Psychology, Health & Medicine, 23*(3), 295-303. doi: 10.1080/13548506.2017.1374545
- You, J. (2016). The relationship among college student's psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences, 49*, 17–24. doi: 10.1016/j.lindif.2016.05.001.
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M. L., Tracey, T. J. G., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 67–77. doi:10.1016/j.jvb.2018.06.006
- Zonatto, V. C. S., Zanotto, J. Z., Silva, P. R., Degenhart, L., & Marquezan, L. H. F. (2020). Influência Do Capital Psicológico Na Motivação Para Aprendizagem E Aquisição De Conhecimentos. *Contabilidade Vista & Revista, 31*(03). doi: 10.22561/cvr.v31i2.6116

Artigo 4 - Burnout estudantil: impactos na saúde mental de futuros ingressantes no ensino superior

Resumo

As demandas de alto desempenho em estudantes que buscam ingressar no ensino superior afetam a saúde física e psicológica quando hábitos adoecedores são mantidos por esta população. O objetivo dessa pesquisa foi investigar o *burnout* estudantil, os aspectos de saúde mental e suas relações com hábitos de estudos e sono. Participaram desta pesquisa 401 estudantes, sendo a maioria mulheres (70,7%; N= 282), com média de idade de 18,2 (DP = 3,03), provenientes do Espírito Santo. Os resultados indicaram níveis acima da média para exaustão e desengajamento, bem como a associação entre exaustão e o maior tempo de estudo da amostra. Conclui-se que a saúde mental pode sofrer prejuízos conforme o tempo dedicado ao estudo e ao sono.

Palavras-chave: Estresse; Estudantes; Ensino Superior; Estados Emocionais.

Student burnout: impacts on mental health of future students entering higher education

Abstract

The demands of high performance in students seeking to enter higher education affects physical and psychological health when sickening habits are maintained by this population. The aim of this research was to investigate student burnout, aspects of mental health and their relationship with study habits and sleep. The research sample had 401 students, mostly women (70.7%; N = 282), with an average age of 18.2 (SD = 3.03), from Espírito Santo. Results indicated above-average levels for negative affects, depression and anxiety, as along with the association between exhaustion and the longer study time of the sample. Evidences are discussed taking into account that mental health can suffer damage according to the time dedicated to study and sleep.

Keywords: Stress; Students; University education; Emotional States.

El agotamiento de los estudiantes: impactos en la salud mental de futuros estudiantes que ingresan a la educación superior

Resumen

Las demandas de alto rendimiento en los estudiantes que buscan ingresar a la educación superior afectan la salud física y psicológica cuando esta población mantiene hábitos repugnantes. El objetivo de esta investigación fue investigar el agotamiento de los estudiantes, los aspectos de salud mental y su relación con los hábitos de estudio y el sueño. Participaron 401 estudiantes, la mayoría de los cuales eran mujeres (70.7%; N = 282), con una edad promedio de 18.2 (SD = 3.03), de Espíritu Santo. Los resultados indicaron niveles superiores al promedio de agotamiento y desconexión, así como la asociación entre el agotamiento y el tiempo de estudio más largo de la muestra. Se discute evidencia de que la salud mental puede sufrir daños de acuerdo con el tiempo dedicado al estudio y al sueño.

Palabras llave: estrés; Estudiantes; Educación universitaria; Estados emocionales.

O *burnout* é caracterizado como uma resposta emocional crônica ao estresse intenso frente a situações vivenciadas no cotidiano laboral (Harrison, 1999), desenvolvendo-se através da exaustão emocional, desapego das pessoas e da atividade ocupacional, desencadeando sentimentos de ineficácia profissional, bem como reação de incompatibilidade do indivíduo com o ambiente de trabalho (Maslach, Jackson, & Leiter, 2017; Portoghese et al., 2018). Considerando sua expressão nesse ambiente, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova e Bakker (2002) propuseram que, para os estudantes, o *burnout* se desenvolve em decorrência da exaustão ocasionada pelas demandas educacionais, havendo atitude desapegada em relação ao estudo e sentimentos de incompetência como estudante (Portoghese et al., 2018).

Apesar de predominarem no campo organizacional, há crescente investigação de pesquisas sobre o *burnout* em estudantes (Reis, Xanthopoulou, & Tsaousis, 2015), as quais partem do pressuposto de que os estudantes, assim como os profissionais, estão sobrecarregados e submetidos ao estresse crônico (Shadid et al., 2020). Desse modo, o construto tem o estresse como seu principal preditor (Adil & Baig, 2018), sendo que no contexto estudantil, considera-se como fatores estressores que o desencadeiam: o constante esforço de adaptação ao ambiente (Salami, Iyanda, & Suleiman, 2017), exigências de ensino (Uribe & Illesca, 2017) e demandas excessivas em relação à escola e à educação (Aypay, 2017).

Como objeto de pesquisa, *burnout* estudantil é um construto pertinente aos estudantes de graduação, investigado a partir das relações com fatores sociodemográficos, laborais e acadêmicos (Peleias, Guimarães, Chan, & Carlotto, 2017). Porém não se restringe apenas aos universitários, uma vez que existem estudos que exploram sua incidência e desencadeadores em mestrandos e doutorandos (Souza, Cavalcanti, & Cavalcante, 2018) e estudantes de ensino médio (Bibi, Wang, Ghaffari, Khalid, & Iqbal, 2019), por exemplo. Independentemente do contexto de estudo, o desenvolvimento do *burnout* em estudantes ocasiona alterações no comportamento e nas atitudes para a adequação às exigências acerca dos prazos, decisões e

expectativas, bem como ao estresse e à pressão presentes no ambiente (Prado, Norte, Carvalho, Sousa, & Almeida, 2019).

Os estudantes sentem dificuldade em atender e realizar as atividades vinculadas ao contexto dos estudos, situação ainda mais complexa quando vivenciada na adolescência e início da fase adulta, visto que traz também questões desenvolvimentais do indivíduo (Aypay, 2017). O período de término dos estudos do ensino médio é considerado um dos mais desafiadores para os jovens, uma vez que há exigência implícita, pela sociedade, de amadurecimento, independência e autonomia desses indivíduos em transição (Macário, Rogério & Oliveira, 2016). Além das situações inerentes à fase vivenciada, há também a transição da escola para a universidade ou para o mercado de trabalho, que pode ser experienciada de modo adoeecedor (Rizzatti, Sacramento, Valmorbida, Mayer, & Oliveira, 2018).

Nesta etapa, ocorre um importante (e inaugural) processo de tomada de decisão profissional (Savickas et al., 2009), marcado pela pressão quanto à escolha de qual curso seguir e da dedicação necessária aos estudos (Uribe & Illesca, 2017). Essa pressão pode ter origem nos familiares, no ambiente escolar, na sociedade e, muitas vezes, pelo próprio indivíduo, devido à exigência de bons resultados nas provas para o ingresso no curso superior desejado (Barraza, 2011; Rosales & Rosales, 2014). Em decorrência disso, a saúde física se altera de acordo com a intensidade dos estudos, sendo as alterações geralmente ligadas a mudança de apetite, perda na qualidade do sono e a sensação de cansaço (Tavares et al., 2016).

Hábitos de sono e de estudos são relevantes à saúde mental, pois permitem a organização e estabelecimento de rotina necessária nesse contexto (Amaro Bidarra, Vaz-Rebelo, Folgado Barreira, Rodrigues Alferes, & Cruz Pereira, 2017; Langame et al., 2016). No que concerne aos adolescentes, uma média de oito horas de sono, por exemplo, evita a sonolência excessiva diurna (Pereira et al., 2015). Quando o tempo de sono é insuficiente, ocorrem prejuízos no estado de alerta e na concentração (Jaehwee, Haram, & Kyung-keun, 2019), afetando a

memória, resolução de problemas e tomada de decisão (Eliasson, Eliasson, & Lettieri, 2017). As causas para haver tempo de sono insuficiente e irregular dos estudantes estão atreladas a tensões sociais e acadêmicas (Peltzer & Pengpid, 2015), bem como estresse (Guin, 2017), depressão (Urrila, Paunio, Palomaki, & Marttunen, 2015), falta de apoio social e baixo desempenho acadêmico (Peltzer & Pengpid, 2015). Os fatores associados à insônia também estão relacionados aos prejuízos no estado de saúde mental e excesso de estudos (Tokiya, Kaneita, Itani, Jike, & Ohida, 2017).

O tempo dedicado aos estudos para avaliações acadêmicas pode ser relevante e influenciar o desempenho dos alunos, porém o bom rendimento é possível com o investimento de número adequado de horas de estudo (Gruner & Stallmann, 2018). Em excesso, por exemplo, estudantes que gastaram cerca de 80 horas semanais com os estudos apresentaram altos níveis de *burnout* (Lapinski, Yost, Sexton, & LaBaere, 2015). Um número elevado de horas de estudo está relacionado também a menor bem-estar psicológico e redução das atividades sociais (Henning et al., 2013). Este cenário proporciona alta incidência de prejuízos relacionados à saúde mental com causas associadas ao desempenho acadêmico (Auerbach et al., 2016). Em consequência, há o desencadeamento de desgaste emocional e distanciamento de afetos, ocasionando problemas a nível psicológico (Hinrichs, Ortiz, & Pérez, 2016; Nogueira, 2017).

Durante o ensino médio os estudantes se preparam para o ingresso no ensino superior, e, considerando seu ambiente e hábitos, pesquisas realizadas na Finlândia indicaram que demandas de estudo desse nível educacional acarretam *burnout* (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen, & Rimpelä, 2017), podendo ocasionar comorbidades como depressão (Salmela-Aro, 2017). Ainda neste contexto, práticas educacionais percebidas pelos alunos do ensino médio e seu nível de *burnout* foram investigados na Suíça, demonstrando associação significativa do *burnout* com tempo de ensino e apoio aos estudantes (Meylan, Meylan, Rodriguez, Bonvin, & Tardif, 2020). A avaliação de *burnout* estudantil em estudantes do ensino

médio também foi objeto de estudo no Paquistão, indicando associação entre metas altas de estudos, emoções e *burnout* (Bibi et al., 2019). Por fim, em caráter interventivo, Ates (2016) demonstrou que o aconselhamento psicológico em grupo era eficiente nos estudantes do ensino médio que apresentavam *burnout* estudantil na Turquia.

No Brasil, Santos et al. (2019) colaboraram com um estudo que investigava *burnout* e estilo de vida em estudantes de ensino médio. Nesse contexto, observou-se que cerca de 30% dos adolescentes brasileiros em fase escolar apresentam transtornos mentais comuns (Lopes et al., 2016). Assim, dada a relevância do tema e considerando que estudos sobre indivíduos que visam ingressar no ensino superior são escassos, o objetivo dessa pesquisa é investigar o *burnout* estudantil, aspectos de saúde mental e suas relações com hábitos de estudos e sono.

Até o momento não se encontrou estudos no Brasil que investigassem aspectos da saúde mental, *burnout* estudantil, hábitos de estudo e sono em estudantes que visavam ingressar no ensino superior. Diante desse contexto, o presente estudo busca contribuir para a área, uma vez que a identificação do *burnout* em estudantes afeta não somente a vida acadêmica, mas também sua qualidade (Gonçalves, 2016), podendo se perpetuar transtornos na idade adulta (Pereira, Santana Filho, & Santos, 2019).

Método

Participantes

A amostra foi composta por 401 estudantes que visavam ingressar no ensino superior no ano de 2020, a maioria mulheres (70,7%; N= 282), com média de idade de 18,2 (DP = 3,03). Os participantes eram provenientes do estado do Espírito Santo, a maior parte das pessoas eram solteiras (N = 395; 98,5%), que não trabalhavam no momento da pesquisa (N = 336; 83,8%), sem filhos (N = 395; 98,8%), de religião católica (N = 175; 45,9%) e que moravam com os pais (N = 307; 76,8%).

No que diz respeito à renda, houve maior concentração de pessoas que recebiam de um a três salários-mínimos (N = 166; 41,5%), seguido de três a seis salários-mínimos (N = 109; 27,3%). Viviam dessa renda quatro pessoas (N = 127; 31,8%), e três pessoas (N = 124; 31%). A maioria da amostra não recebia auxílio financeiro público (N = 328; 82%). Por fim, a maior parte dos participantes frequentava o ensino médio em instituição pública no momento da coleta (N= 230; 62,2%), sendo 10,3% em instituição privada (N=38).

Instrumentos

a) Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (Matos & De Andrade, 2020) possui 15 itens, respondidos por escala do tipo Likert (1= Discordo totalmente a 4= Concordo totalmente). Composto pelas dimensões de exaustão (ex. “Há dias em que me sinto cansado antes de chegar na aula ou de começar a estudar”; $\omega = 0,81$) e desengajamento (ex. “Ultimamente, tenho a tendência de pensar menos nas minhas tarefas acadêmicas e fazê-las quase que de forma mecânica”; $\omega = 0,83$).

b) Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDAE-A)- (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Aglio, 2016): Composta por três subescalas para avaliar sintomas de depressão (ex. “Eu não conseguia ter sentimentos positivos”; $\alpha = 0,90$), ansiedade (ex. “Eu percebi que estava com a boca seca”; $\alpha = 0,83$) e estresse (ex. “Eu tive dificuldade para me acalmar”; $\alpha = 0,86$). Cada subescala contém sete itens, respondidos por uma escala tipo Likert de quatro pontos (0= Não aconteceu comigo nessa semana a 3= Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana).

c) Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012): Constituída de 28 adjetivos descritores de estados afetivos subjetivos positivos (ex.: alegre, amoroso e disposto; $\alpha = 0,88$) e negativos (ex.: chateado, culpado e impaciente; $\alpha = 0,88$). Os

itens são respondidos conforme escala Likert de cinco pontos (variando de 1= Nem um pouco a 5= MUITÍSSIMO).

d) Questionário sociodemográfico: Perguntas para caracterização da amostra, como idade, sexo, estado civil, renda, estado onde reside, religião, rotina de estudos, entre outros.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

A pesquisa foi submetida inicialmente para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e foi aprovada sob CAAE: 12681519.8.0000.5542. Os indivíduos que possuíam mais de 18 anos receberam o convite para participar da pesquisa através de mensagens no *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*. Para escolas e cursos específicos, buscou-se o contato inicial através dos responsáveis pela instituição.

A pesquisa foi realizada por questionário on-line, o qual foi desenvolvido em um formulário do aplicativo *Google Forms*, com os instrumentos utilizados. A coleta presencial foi realizada diretamente em escolas de ensino médio e cursos de pré-vestibular. Os participantes manifestaram sua concordância em responder a pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando maiores de idade. Para os indivíduos menores de idade, que foram apenas os casos de coleta presencial, foi realizada a entrega do TCLE para que os responsáveis permitissem a participação na pesquisa. Quando autorizado, em outro momento, eles recebiam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para declararem concordância na participação da pesquisa.

Assim, todos os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, garantindo em todos os momentos a preservação do sigilo das respostas individuais. Só era permitido o acesso ao questionário aqueles que concordavam em participar da pesquisa, de forma voluntária. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram submetidos à análise estatística no *software* R (versão 4.0.0). Primeiramente foram avaliados e tratados os casos omissos e discrepantes, havendo preparação do banco de dados para as análises. Estatísticas descritivas foram conduzidas para a caracterização da amostra e análise da distribuição dos dados, calculada com base na frequência, média e desvio padrão. Como as escalas aqui utilizadas são multifatoriais, seus resultados foram apurados por dimensão. Assim, o resultado da amostra (ou média fatorial) ocorreu somando-se os valores marcados pelos respondentes em cada item de cada fator e dividindo-se o resultado total pelo número de itens, havendo apuração do escore conforme publicações originais das medidas.

Para investigar a relação entre os hábitos de estudo e construtos relacionados a saúde mental, foram conduzidas análises de redes (Schmittmann et al., 2013). Esta análise auxilia a estimar as associações parciais entre variáveis (correlações parciais), destacando aquelas com maior influência, a partir de uma matriz de adjacência representada por meio de objetos gráficos, nas quais as variáveis são representadas por círculos e as relações entre as variáveis por linhas. A intensidade das arestas do grafo representa a magnitude, enquanto as cores (verde, relações positivas; vermelho, relações negativas) representam a direção das associações (Machado, Vissoci, & Epskamp, 2015). Por fim, podem ser avaliadas também as conexões, distâncias e pesos das variáveis, sendo representadas por meio de gráfico que apresenta medidas de centralidade dos nodos (Machado et al., 2015).

Resultados

Aspectos descritivos

Os estudantes da amostra consultada apresentavam como foco o ingresso em faculdade pública (N=202; 50,8%). A maioria dos estudantes (80,3%) estava com o máximo de dois anos

de estudos direcionados à aprovação no curso desejado. Dentre estes, a maior parte estudava há menos de seis meses (N=110; 28,2%), seguido de seis meses a um ano (N=102; 26,2%) e de um a 2 anos (N=101; 25,9%). Dentre os participantes, 68,6% (N=273) já haviam decidido qual curso gostariam de fazer, 5,3% (N=21) não sabiam e 26,1% (N=104) estavam em dúvida.

Quanto aos afazeres diários da amostra, observou-se na Tabela 1 que o tempo gasto com os estudos é maior no período de quatro a sete horas, sendo que a maior parte da amostra (31,30%) dedica esse tempo a atividades educacionais. Ressalta-se também, nesta categoria, que dentre as atividades que são realizadas em oito horas ou mais, os estudos fazem parte da rotina de 37,40% da amostra, representando uma rotina diária equivalente a um contrato de trabalho formal de turno integral (40 horas). Por outro lado, na categoria sono, destaca-se o período de 4 a 7 horas por dia (71,20%) como de maior prevalência entre os estudantes. Já as categorias que são menos enfatizadas no cotidiano dos participantes, visto que a maior parte gasta menos de 3 horas por dia nessas atividades, são de lazer (70,20%) e de relacionamento interpessoal (72,90%). A Tabela 1 apresenta o tempo gasto em um dia comum do estudante, conforme as categorias indicadas.

Tabela 1

Porcentagem de tempo dedicado do estudante a cada atividade diária

Atividade	Sono	Lazer	Estudos	R. Interp.
Menos de 1h	3,30	17,30	9,80	29,70
De 1h a 3h por dia	6,60	52,90	21,50	43,20
De 4h a 7h por dia	71,20	23,50	31,30	16,60
De 8h a 12h por dia	18,70	5,30	26,60	5,50
Mais de 12h por dia	0,20	1,00	10,80	5,00

Indicadores de Saúde Mental

Com relação ao escore geral de saúde mental, resultados com índices moderados (Vignola & Tucci, 2014) foram encontrados em estresse ($M=1,54$; $DP=0,84$), depressão ($M=1,39$; $DP=0,88$) e ansiedade ($M=1,03$; $DP=0,81$) indicando que estão no ponto médio da escala, ou seja, estão em níveis medianos dos construtos citados. Resultado semelhante foi encontrado para afetos positivos ($M=2,89$; $DP=0,83$) e afetos negativos ($M=2,61$; $DP=0,92$) referenciando percepções positivas e negativas de domínios afetivos da vida.

Resultados acima do ponto médio da escala, ou seja, com indicação de níveis mais elevados de sintomas foram encontrados em desengajamento ($M=2,55$; $DP=0,63$) e exaustão ($M=3,11$; $DP=0,63$). Por fim, é pertinente ressaltar que 9,8% da amostra, ou seja, 39 estudantes declararam utilizar remédio psiquiátrico e 15,9% ($N=63$) frequentam psicoterapia.

Análise de redes

Visando a explorar associações entre os construtos investigados foi realizada uma análise de redes (Machado et al., 2015). A Figura 1 traz as correlações parciais das variáveis, nas quais é possível perceber que afetos negativos (nodos verdes) se relacionaram com variáveis de estresse, ansiedade e depressão. Exaustão (nodos verdes) associou-se diretamente com maior tempo de estudo, desengajamento e inversamente com tempo de sono. Assim, estes resultados indicam que o estudante tende a apresentar mais sintomas de exaustão quando não tem o tempo de sono suficiente no dia a dia, e tende a passar mais tempo estudando.

Afetos positivos (nodos vermelhos) associaram-se negativamente com depressão e desengajamento. Quanto aos hábitos diários, sono (nodos vermelhos) associou-se negativamente com exaustão e ansiedade. Este resultado indica que quanto menor o tempo de sono do estudante, mais ele tende a apresentar sintomas de exaustão e ansiedade. Estudo (nodos

verdes) associou-se positivamente com exaustão, ansiedade e afetos negativos, e negativamente (nodo vermelho) com desengajamento. Assim, indivíduos que gastam mais tempo estudando tendem a apresentar mais sintomas de exaustão, ansiedade e afetos negativos.

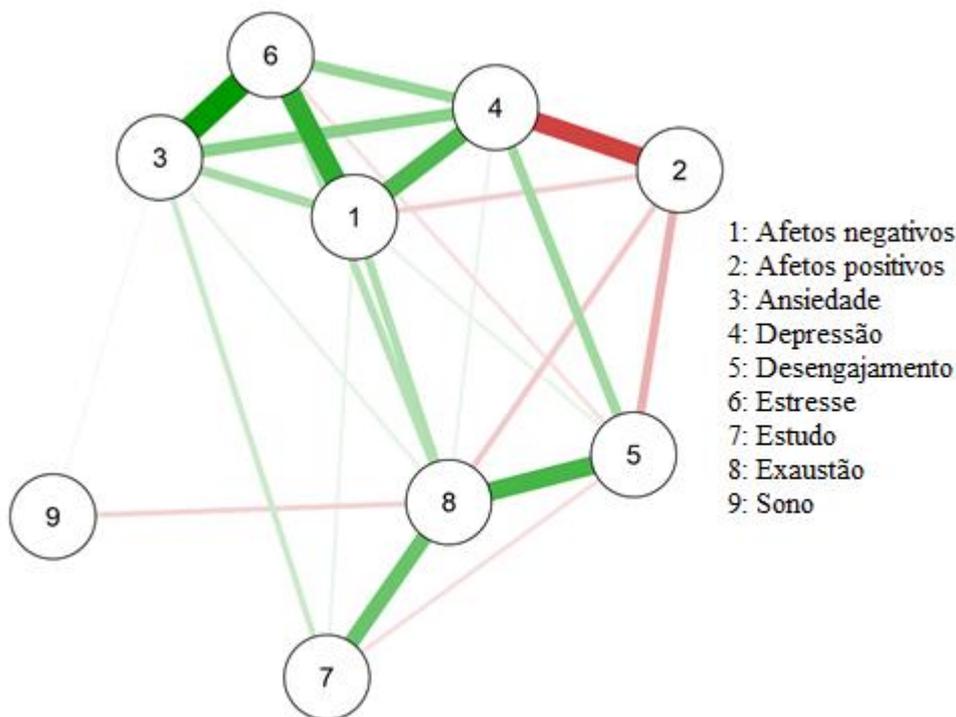


Figura 1

Rede de correlações bivariadas de saúde mental em pré-vestibulandos.

A Figura 2 apresenta a conectividade, proximidade e força das variáveis de saúde mental avaliadas no estudo. Percebe-se que exaustão foi a variável com o maior número de conexões (*betweenness*) e de menor distância entre as outras variáveis (*closeness*), sendo compreendida como variável de maior de influência no sistema. Por sua vez, depressão e estresse foram as variáveis de maior força de relacionamento (*degree*), sendo tal aspecto compreendido como a maior magnitude de relacionamento entre os construtos.

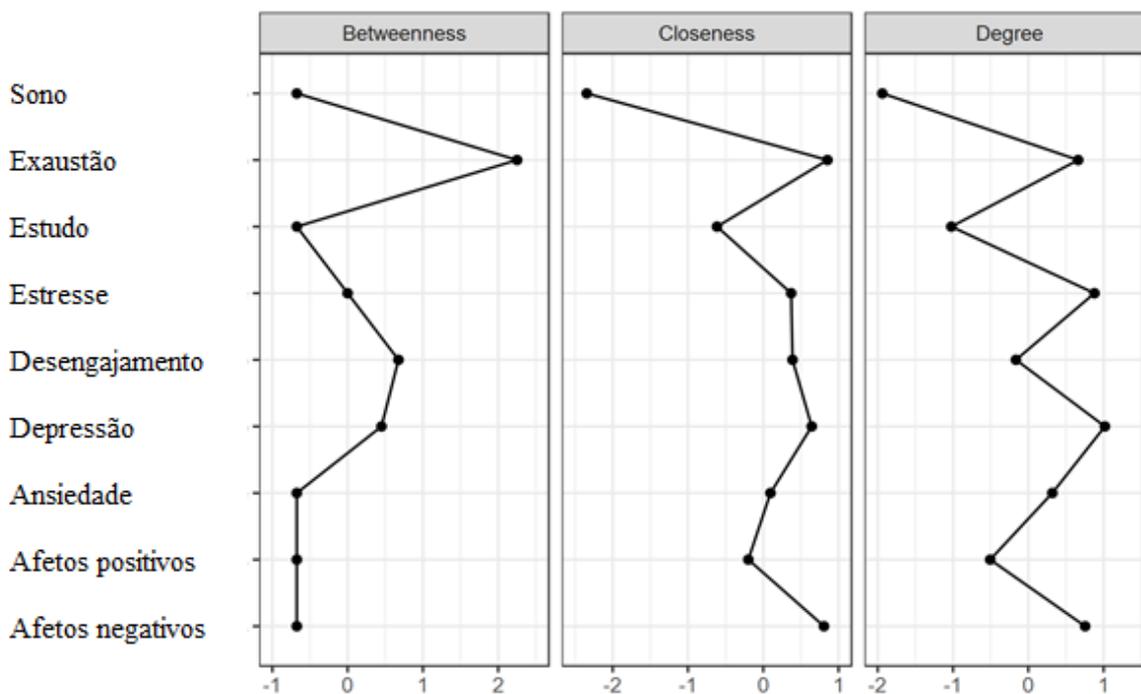


Figura 2

Indicadores de conectividade, proximidade e força para rede de correlações de indicadores de saúde mental.

Discussão

O objetivo dessa pesquisa foi investigar *burnout* estudantil, aspectos de saúde mental e suas relações com hábitos de estudos e sono. Foram evidenciados o tempo despendido em cada atividade no cotidiano, os níveis de estresse, ansiedade, depressão, afetos e *burnout* dos estudantes. Os resultados obtidos oferecem, de forma geral, evidências de que a saúde mental do estudante que visa ingressar no ensino superior pode sofrer prejuízos conforme os hábitos diários adotados. Também foi apresentado que indivíduos que gastam mais tempo estudando ou dormem por períodos mais curtos (menor tempo de sono), tendem a apresentar mais sintomas de exaustão e ansiedade.

Na mensuração dos níveis de *burnout*, os resultados indicaram índices mais elevados de desengajamento e de exaustão na amostra desta pesquisa. Desse modo, os estudantes possuem

maior atitude negativa e tendência em se distanciar de contextos de estudo, relacionados ao seu conteúdo ou às ações despendidas nele e se sentem mais cansados em suas atividades educacionais (Reis et al., 2015). Por outro lado, em contextos em que o indivíduo se torna engajado na aprendizagem, há a melhor utilização do tempo e a energia voltados às atividades educacionais (Martins & Ribeiro, 2017). Destaca-se a relevância e a utilidade destes resultados para as instituições de ensino, uma vez que buscam o engajamento dos estudantes e podem influenciar tanto no processo de pressão com relação aos estudos quanto no seu acolhimento.

O tempo gasto com os estudos é maior no período de quatro a sete horas, sendo que dentre as atividades que são realizadas em oito horas ou mais, em todas as categorias, os estudos fazem parte da rotina de 37,4% da amostra, tornando-se semelhante à rotina diária de trabalho formal de turno integral. Este resultado sinaliza a similaridade existente no cotidiano do estudante e do trabalhador, justificada pelo tempo e demandas inerentes ao contexto educacional (Reis et al., 2015; Shadid et al., 2020), principalmente na sobrecarga de atividades que resultam no *burnout* estudantil, neste contexto (Rosales & Rosales, 2014; Uribe & Illesca, 2017).

A maior parte dos estudantes da amostra consultada apresentavam como foco o ingresso em faculdade pública (50,8%), de alta concorrência. Na busca para ingresso em uma instituição sem custos é comum despende uma quantidade razoável de horas dedicadas ao estudo, tendo em vista a dificuldade do exame e a expectativa de ingresso (Silva, Oliveira, Carvalho, & Corvino, 2015). Contudo, é necessário ressaltar que 10,8% da amostra está se dedicando aos estudos por mais de 12h diárias, ou seja, passam mais da metade do dia se preparando para o vestibular/ENEM. Este dado traz consigo o alerta de excesso de tempo gasto com atividades educativas, visto que cargas altas de estudo podem ocasionar prejuízo à saúde mental (Auerbach et al., 2018), saúde física (Pacheco et al., 2017) e servir como estímulo ao uso de drogas (Mota et al., 2018).

Na categoria sono, destaca-se o período de 4 a 7 horas por dia (71,2%) como de maior prevalência entre os estudantes. Nesse contexto, a recomendação é que o adolescente gaste cerca de nove horas de sono e o adulto, uma média de oito horas (Wolfson, Spaulding, Dandrow, & Baroni, 2007). No mesmo sentido, Pereira et al. (2015) abordam que uma média de oito horas de sono diárias evita a sonolência excessiva diurna em adolescentes. Dessa maneira, tendo em vista o contexto já citado, que evoca pressão e anseio no jovem, este ambiente pode ser um agente estressor que colabora para a diminuição do tempo de sono do estudante, visto que aspectos estressantes do cotidiano podem contribuir para alterações do sono e estabelecimento de distúrbios (Lopes, Meier, & Rodrigues, 2018).

Com relação aos outros construtos investigados na pesquisa, os estudantes apresentaram níveis medianos de estresse e de afetos positivos. Níveis mais elevados foram encontrados em afetos negativos e depressão. Estes resultados são semelhantes a estudos que demonstraram a associação que pode ser ocasionada pelo *burnout* no estudante no desenvolvimento de maiores índices de estresse, ansiedade e depressão (Von Harscher, Desmarais, Dollinger, Grossman, & Aldana, 2018). A percepção de vivência de afetos negativos nos participantes do estudo sugere a vivência de emoções desagradáveis e aversivas pela amostra e a frequência com que estes são experienciados influencia o bem-estar subjetivo (Oliveira, Sena, & Martins, 2018).

Por meio da análise de redes, observou-se correlações parciais das variáveis, nas quais é possível perceber que afetos negativos se relacionaram com variáveis de estresse, ansiedade e depressão. Exaustão associou-se diretamente com maior tempo de estudo, desengajamento e inversamente com tempo de sono. Em consonância a isso, estudos indicam que indivíduos com níveis mais altos de *burnout* são mais propensos a relatar distúrbios do sono (Bakker & Costa, 2014), bem como as altas cargas de estudo no desenvolvimento do *burnout* estudantil (Uribe & Illesca, 2017). Afetos positivos associaram-se inversamente com depressão e desengajamento,

corroborando com a literatura que indica que as emoções positivas vivenciadas pelo indivíduo auxiliam na satisfação e na qualidade de vida (Pinto et al., 2018).

As principais limitações desta pesquisa estão relacionadas ao tamanho da amostra e da concentração no estado do Espírito Santo, podendo haver pouca representatividade em relação às outras regiões brasileiras. Futuros estudos podem avaliar a relação dos construtos e dos hábitos de estudo em amostras maiores, bem como desenvolver programas que favoreçam a manutenção de um ambiente saudável a este contexto. Além disso, pesquisas longitudinais e experimentais podem favorecer para a elaboração de intervenções que auxiliem para melhor vivência deste período pelos estudantes. Por fim, espera-se, de modo geral, colaborações no âmbito dos cuidados com a saúde mental de estudantes que têm como objetivo o ingresso no ensino superior, tanto a nível individual, quanto social e institucional.

Referências

- Adil, M. S., & Baig, M. (2018). Impact of job demands-resources model on burnout and employee's well-being: Evidence from the pharmaceutical organisations of Karachi. *IIMB Management Review*, 1, 1-15. doi: 10.1016/j.iimb.2018.01.004
- Amaro Bidarra, M., Vaz-Rebelo, M., Folgado Barreira, C., Rodrigues Alferes, V., & Cruz Pereira, A. (2017). Autoconceito, hábitos de estudo, procrastinação e rendimento escolar: que relação?. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (01), 174-175. doi: 10.17979/reipe.2017.0.01.2491
- Ateş, B. (2016). Effect of Solution Focused Group Counseling for High School Students in Order to Struggle with School Burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34. doi: 10.11114/jets.v4i4.1254
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W., Cuijpers, P., Ebert, D., Green, J., . . . & Mortier, P. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization

- World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. doi: 10.1017/S0033291716001665
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P. . . . & Kessler, R. C. (2018). The WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and Distribution of Mental Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1-43. doi: 10.1037/abn0000362
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1345–1359. Doi: 10.12738/estp.2017.4.0173
- Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología e Educação*, 13, 51-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774004>
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119. doi:10.1016/j.burn.2014.04.003
- Bibi, S., Wang, Z., Ghaffari, A., Khalid, A., & Iqbal, Z. (2019). Factors Associated with School Burnout in High School Students of South Punjab, Pakistan. *European Online Journal Of Natural And Social Sciences*, 8(4), 594-609. Recuperado de: <http://european-science.com/eojnss/article/view/5765>
- Eliasson, A.H., Eliasson, A.H. & Lettieri, C.J. (2017). Differences in sleep habits, study time, and academic performance between US-born and foreign-born college students. *Sleep Breath*, 21, 529–533. doi: 10.1007/s11325-016-1412-2
- Gonçalves, F. S. (2016). *Burnout e qualidade de vida em cuidados paliativos* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10316/36818>

- Gruner, S, & Stallmann,C. (2018). The Effects of Study Buddies and Study Hours in a First Year Course on Operating Systems. *47th Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers' Association*, 262-277, Gordon's Bay. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2263/68370>
- Guin, D. K. (2017). Mental Stress Among Adolescent Students. *Journal of Education and Development*, 7(13) 221-228. Recuperado de: <http://www.journaledudev.in/journal/Vol-7%20june%202017.pdf#page=228>
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out?. *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10538277/>
- Henning, M. A., Krägeloh, C., Thompson, A., Sisley, R., Doherty, I., & Hawken, S. J. (2013). Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students. *Journal of Religion and Health*, 54(1), 3–19. doi:10.1007/s10943-013-9769-z
- Hinrichs, C. P., Ortiz, L. E., & Pérez, C. E. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educativo. *Formación Universitaria*, 9(1), 109-115. doi: 10.4067/S0718-50062016000100012
- Jaehwee, S., Haram, J., & Kyung-keun, K. (2019). The effect of the 9 o'clock school policy on adolescents' sleep time and fatigue. *Pedagogy Studies*, 57(4), 101-125. Recuperado de: <http://scholar.dkyobobook.co.kr/searchDetail.laf?barcode=4050027481535>
- Langame, A. de P., & Chehuen Neto, J. A., Normandia, L. B. M., Castelano, M. L., Cunha, M., & Erothildes R. F. (2016). Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento acadêmico. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 29(3),313-325. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=408/40849134002>

- Lapinski, J., Yost, M., Sexton, P., & LaBaere, R. J. (2015). Factors Modifying Burnout in Osteopathic Medical Students. *Academic Psychiatry*, 40(1), 55–62. doi:10.1007/s40596-015-0375-0
- Lopes, C. S., Abreu, G. de A., Santos, D. F. dos, Menezes, P. R., Carvalho, K. M. B. de, Cunha, . . . & Szklo, M. (2016). ERICA: prevalence of common mental disorders in Brazilian adolescents. *Revista de Saúde Pública [online]*, 50, 1s-9s. doi: 10.1590/S01518-8787.2016050006690
- Lopes, H. S., Meier, D. A. P., & Rodrigues, R. (2018). Qualidade do sono entre estudantes de enfermagem e fatores associados. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde, Londrina*, 39(2), 129-136. doi: 10.5433/1679-0367.2018v39n2p129
- Macário, T. B. S., Rogério, P. C., & Oliveira, S. F. P. (2016). Identidade do ensino médio - para o desatar do nó: formação ou instrução para o vestibular?. *Revista Eletrônica de Letras*, 1(9), 1-41. Recuperado de: <https://periodicos.unifacel.com.br/index.php/rel/article/view/1156/869>
- Machado, W. L., Vissoci, J., & Epskamp, S. (2015). Análise de rede aplicada à Psicometria e à Avaliação Psicológica. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Eds.), *Psicometria* (pp. 125-144). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 223-247. doi: 10.1590/s1414-40772017000100012
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2017). *Maslach Burnout Inventory Manual*, (4th Ed). Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Matos, F. R., & De Andrade, A. L. (2020). *Burnout Em Estudantes: Adaptação Da Oldenburg Burnout Inventory – Student Version No Brasil* (Manuscrito Não-Publicado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P., & Tardif, E. (2020). What Types of Educational Practices Impact School Burnout Levels in Adolescents?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1152. doi: 10.3390/ijerph17041152
- Mota, M. S., Gomes, G. C., Ribeiro, J. P., Oliveira, A. M. N. de, Pintanel, A. C., & Alvarez, S. Q. (2018). Mundo da vida: influência socioambiental para o consumo de crack por adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(5), 2123-2130. doi: 10.1590/0034-7167-2017-0007
- Nogueira, M. J. C. (2017). *Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade* (Tese de doutorado, Universidade de Lisboa, Portugal). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/28877>
- Oliveira, A., Sena, A., & Martins, M. (2018). O Bem-Estar Subjetivo Em Adolescentes: Afetos Positivos E Afetos Negativos. *Revista Eletrônica Estácio Papyrus*, 5(1). Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/papirussantacatarina/article/view/4285/47964946>
- Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., Tam, W. W., Ribeiro, T. B., Arab, C., Bezerra, I. M., & Pinasco, G. C. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39(4), 369-378. doi: 10.1590/1516-4446-2017-2223
- Patias, N. D., Machado, W. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. doi: 10.1590/1413-82712016210302
- Peleias, I. V., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). A Síndrome de Burnout em Estudantes de Ciências Contábeis de IES Privadas: Pesquisa na Cidade de São Paulo.

- Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(1), 30-51. doi: 10.17524/repec.v11i1.1468
- Peltzer, K., Pengpid, S. (2015). Nocturnal sleep problems among university students from 26 countries. *Sleep Breath*, 19(2), 499–508. doi: 10.1007/s11325-014-1036-3
- Pereira, E. F., Barbosa, D. G., Andrade, R. D., Claumann, G. S., Pelegrini, A., Louzada & F. M. (2015). Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir?. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 64(1), 40-44. doi: 10.1590/0047-2085000000055.
- Pereira, M., Santana Filho, P., & Santos, V. (2019). Avaliação Do Nível De Estresse Entre Alunos Do Primeiro Ano Do Ensino Médio E De Curso Pré-Vestibular. *Diálogos Interdisciplinares*, 8(5), 91-99. Recuperado de <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/779>
- Pinto, A. V. L., Cavalcanti, J. G., Araújo, L. S., Coutinho, M. L., & Coutinho, M. P. L. (2018). Depressão e adolescência: relação com qualidade de vida e bem-estar subjetivo. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(2), 6-21. doi: 10.18256/2175-5027.2018.v10i2.2752
- Portoghese, I., Leiter, M. P., Maslach, C., Galletta, M., Porru, F., D’Aloja, E., Finco, G. & Campaigna, M. (2018). Measuring Burnout Among University Students: Factorial Validity, Invariance, and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). *Frontiers in Psychology*, 9, 2105. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02105
- Prado, M., Norte, N., Carvalho, I., Sousa, I., & Almeida, R. (2019). Avaliação da Síndrome de Burnout entre estudantes do último ano de um curso de medicina do Brasil. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 26(1), 41-46. doi:10.17696/2318-3691.26.1.2019.1207
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001

- Rizzatti, D. B., Sacramento, A. M., Valmorbida, V. S., Mayer, V. P., & Oliveira, M. Z. (2018). Transição de carreira em adultos brasileiros: um levantamento da literatura científica. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *11*(1), 153-173, Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Rosales, Y., & Rosales F. (2014). Hacia un estudio bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Ciência e Saúde Coletiva*, *19*, 4767-4775. doi: 10.1590/1413-812320141912.18562013
- Salami, A. A., Iyanda, R. A., Suleiman, H. B. (2017). Academic Burnout and Classroom Assessment Environment: The Case of University's Accounting Students in Kwara State, Nigeria. *Nitte Management Review*, *11*(1), 1-20. Doi: 10.18311/nmr/2017/v11i1/20593
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 337-349. doi: 10.1080/17405629.2016.1207517
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, *42*(2), 225–236. doi: 10.1177/0165025417690264
- Santos, A., Mineiro, H., Cruz, L., Santos, L., Silveira, M., & Pinho, L. (2019). Síndrome de burnout e estilo de vida em estudantes de ensino médio. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, *21*, 16-22. doi: 10.19131/rpesm.0233
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . & Van Vianen, A. E. (2009). Life design: A paradigm for career construction in the 21st

- century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schmittmann, V. D., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Epskamp, S., Kievit, R. A., & Borsboom, D. (2013). Deconstructing the construct: A network perspective on psychological phenomena. *New Ideas in Psychology*, 31(1), 43-53. doi: 10.1016/j.newideapsych.2011.02.007
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Shadid, A., Shadid, A. M., Shadid, A., Almutairi, F. E., Almotairi, K. E., Aldarwish, T., Alzamil, O., Alkholaiwi, F., & Khan, S. U. (2020). Stress, Burnout, and Associated Risk Factors in Medical Students. *Cureus*, 12(1), e6633. doi: 10.7759/cureus.6633
- Silva, M. L., Oliveira, J., Carvalho, M. L., & Corvino (2015). Atenção à saúde de pré-vestibulandos. *Apresentação de trabalho em 8º Congresso de extensão universitária da UNESP*, São Paulo. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142507>
- Souza, M. B. C. A., Cavalcanti, H. T. S., & Cavalcante, C. E. (2018). Colapso na academia? O comportamento de pós-graduandos em administração e o burnout. *Caderno de Estudos Sociais*, 33(01), 59-84. Recuperado de: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1726>

- Tavares, C. L., Santos, M. A., Carvalho, I. F., Melo, C. M., Santos, M. A. A., & Vargas, M. M. (2016) Sintomas físicos relacionados ao stress em pré-vestibulandos da rede pública. *Anais da 18ª Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes. "A prática interdisciplinar alimentado a Ciência"*. 24 a 28 de outubro de 2016. ISSN: 1807-2518 Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/sempeq/article/view/3528>
- Tokiya, M., Kaneita, Y., Itani, O., Jike, M., & Ohida, T. (2017). Predictors of insomnia onset in adolescents in Japan. *Sleep Medicine, 38*, 37–43. doi:10.1016/j.sleep.2017.06.028
- Uribe, M. A. T., M., & Illesca, M. P. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica, 6*(24), 234-241. doi: 10.1016/j.riem.2016.11.005
- Urrila, A. S., Paunio, T., Palomäki, E., & Marttunen, M. (2015). Sleep in adolescent depression: physiological perspectives. *Acta Physiologica, 213*(4), 758–777. doi:10.1111/apha.12449
- Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders, 155*, 104–109. doi:10.1016/j.jad.2013.10.031
- Von Harscher, H., Desmarais, N., Dollinger, R., Grossman, S., & Aldana, S. (2018). The impact of empathy on burnout in medical students: new findings. *Psychology, Health & Medicine, 23*(3), 295-303. doi: 10.1080/13548506.2017.1374545
- Wolfson, A. R., Spaulding, N. L., Dandrow, C., Baroni, E. M. (2007). Middle school start times: the importance of a good night's sleep for young adolescents. *Behavioral Sleep Medicine, 5*(3), 194-209. doi: 10.1080/15402000701263809

Considerações Finais

O objetivo desta tese de doutorado constituiu-se em investigar aspectos psicológicos relacionados ao *burnout* estudantil, à saúde mental (ansiedade, estresse, depressão, afetos positivos e negativos) e ao capital psicológico envolvidos na transição e adaptabilidade de carreira em estudantes que pretendem ingressar no ensino superior. A análise realizada em cada artigo possibilitou o conhecimento da saúde e dos recursos pessoais dessa população, fornecendo um panorama das condições enfrentadas nesta população, assim como apresentou dados científicos que colaboram para teoria e prática relacionadas à transição de carreira.

Visando o alcance do objetivo geral da tese, o primeiro artigo foi elaborado para apresentar um instrumento de mensuração de *burnout* estudantil. O *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (Reis et al., 2015) foi designado para levantamento de evidências de validade no contexto brasileiro por apresentar avanços teóricos e metodológicos em outros países (Schuster & Dias, 2018; Sinval, Queirós, Pasian, & Marôco, 2019). No primeiro artigo desenvolvido nesta tese foram evidenciadas propriedades de validade semântica, de construto, de estrutura interna e de convergência, além de indicadores de precisão das suas dimensões e testes de invariância do construto entre homens e mulheres. Os resultados obtidos sustentam a adequação e possibilidade de uso da versão em português do Brasil da escala com estudantes.

A proposta de um direcionamento da investigação nesta população não apenas com enfoque em prejuízos na saúde mental, mas também em recursos psicológicos positivos do estudante foi implementada no artigo 2, que apresenta a construção da Escala de Capital Psicológico no Contexto dos Estudos (PsyCap-E). A escala mensura os recursos de autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência e foi desenvolvida nesta tese a partir de dois estudos que colaboraram para o levantamento das evidências de validade e, conseqüentemente, da apresentação das qualidades psicométricas. A PsyCap-E apresentou bons índices de ajuste e consistência interna, sendo um instrumento apto para o uso no contexto brasileiro em pesquisas,

intervenção e fonte complementar de avaliação psicológica conforme Resolução CFP n° 009/2018.

Por meio da adaptação dos instrumentos que mensuram *burnout* estudantil e capital psicológico no contexto dos estudos foi possível realizar os artigos 3 e 4, que buscaram verificar associações teóricas e empíricas de construtos. O artigo 3 propôs um estudo transversal que buscou explorar como recursos de adaptabilidade de carreira, capital psicológico e indicadores de saúde mental predizem *burnout* de estudantes. A amostra apresentou níveis acima da média em todos os construtos supracitados, indicando que mesmo vivenciando sobrecarga emocional ainda havia recursos que favoreciam o alcance das metas educacionais. Quanto aos construtos que são preditores de *burnout* estudantil, este estudo forneceu evidências de que dimensões de controle (adaptabilidade de carreira) e resiliência (capital psicológico) favorecem o estudante a não vivenciar a exaustão, enquanto os construtos de preocupação (adaptabilidade de carreira), otimismo e resiliência (capital psicológico) evitam o desengajamento vivenciado em ambiente educacional.

O último artigo apresentou como objetivo a investigação do *burnout* estudantil, aspectos de saúde mental e suas relações entre hábitos de estudos e sono em estudantes do Espírito Santo. Os resultados demonstraram que indivíduos que gastam mais tempo estudando ou têm menos tempo de sono, tendem a apresentar mais sintomas de exaustão e ansiedade. Evidenciou-se também que quando o indivíduo vivencia mais afetos positivos, tendem a experimentar menos depressão e desengajamento, corroborando com a literatura que indica que as emoções positivas vivenciadas pelo indivíduo promovem satisfação e qualidade de vida.

Os quatro artigos desenvolvidos atingiram o objetivo geral desta tese de doutorado. Além das colaborações já citadas em cada trabalho, ressalta-se o avanço proporcionado pelos resultados apresentados para a transição e promoção de adaptabilidade de carreira de estudantes. Destaca-se que é necessário haver um reforço na percepção de que estes indivíduos

vivenciam pressões para o ingresso no ensino superior, considerando o adoecimento mental que pode estar presente, bem como a importância do apoio para o desenvolvimento de características psicológicas que favoreçam o enfrentamento dos desafios.

Tendo em vista a relevância da aplicabilidade de práticas que colaborem para uma experiência saudável deste período na vida do jovem, considera-se pertinente levantar algumas possibilidades de intervenções no contexto de transição. A Tabela 1 busca demonstrar ações para o contexto dos estudos, envolvendo aspectos dos resultados encontrados nesta tese. Todas as intervenções podem ser adaptadas conforme a necessidade de uso, ou seja, é possível utilizá-las em contextos grupais, individuais, na própria instituição de ensino, dentre outros.

Tabela 1

Intervenções e seus respectivos objetivos para a prática profissional no contexto de transição de carreira

Intervenção	Objetivos
“Positivamente: Transição de carreira positiva e saudável”*	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conceito de capital psicológico e os impactos que ocasiona na carreira do indivíduo; • Definir atividades que aumentem a percepção de autoeficácia, colaborando para o desenvolvimento de motivação, recursos cognitivos e esforços para realizar suas metas que favorecem a transição; • Elencar exercícios que colaborem para a expectativa de que fatos bons ocorrerão, bem como fortalecer o crédito do sucesso à própria pessoa colaborando para o desenvolvimento de autoestima;

	<ul style="list-style-type: none">• Formular planos (de vida e carreira) para o alcance dos objetivos pessoais, fomentando a esperança, a determinação e a energia em alcançar as metas;• Desenvolver a reflexão crítica sobre a adaptação às mudanças e superação de dificuldades que a transição de carreira pode proporcionar.
“Desenvolvimento de carreira no Século XXI”*	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar cenário atual sobre desenvolvimento de carreira;• Explorar a importância do protagonismo no desenvolvimento profissional, colaborando para a compreensão da responsabilidade pela construção de carreira e da autodisciplina;• Desenvolver meios que favoreçam as habilidades para pensar sobre o futuro profissional, planejando e estando apto ao enfrentamento de desafios;• Utilizar do autoconhecimento e colocar em prática a exploração de si mesmo e do seu ambiente;• Fortalecer as decisões e escolhas que impactam as aspirações futuras;• Identificar e desenvolver habilidades importantes para o cenário atual do mercado de trabalho, como: habilidades sociais, comportamento de liderança e comunicação assertiva.

<p>“Saúde mental: manejo do estresse frente às demandas de estudo”*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que é a saúde mental e sua importância no cotidiano; • Identificar a relação entre pensamentos, emoções e comportamentos; • Explorar o conceito de estresse e os prejuízos associados; • Apresentar técnicas que favoreçam o manejo do estresse.
<p>“Otimização do tempo de estudo e das práticas de saúde mental”*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias para melhor aproveitamento do tempo de estudo; • Identificar técnicas que auxiliem a otimizar o tempo dedicado aos estudos, como aplicativos e a organização do tempo; • Colaborar para o conhecimento do melhor método de estudo para cada estudante, auxiliando na fixação do conteúdo; • Organizar e respeitar os horários de estudo, sono, lazer e dos relacionamentos interpessoais.

*Sugestão de nomenclatura para cada intervenção

As sugestões práticas foram desenvolvidas para o uso de psicólogos, orientadores profissionais e de carreira, visando nortear as ações conforme demandas que possam surgir no contexto educacional. As intervenções propostas se apoiam em possibilidades de mudanças significativas para que os estudantes tenham papel ativo na organização dos estudos e da carreira, trazendo para seu ambiente de transição os recursos necessários ao desenvolvimento

pessoal e estilo de vida saudável. Ainda assim, de forma complementar à realização das atividades sugeridas com os estudantes, é fundamental a conscientização de familiares e instituições de ensino sobre os cuidados com a saúde mental, sendo um importante momento de reflexão sobre os impactos que as pressões geram nestes indivíduos.

Apesar das colaborações já citadas desta tese de doutorado, é necessário citar limitações que são comuns a todos os artigos. As coletas de dados ocorreram antes da pandemia de Coronavírus (Covid-19), que atingiu todo o mundo no ano de 2020-2021 e a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, sendo necessário a todos o isolamento social (Governo Federal, 2020). A condição pandêmica trouxe inúmeras transformações ao cotidiano, tanto em cenários da saúde e economia, quanto de trabalho e estudo (Vieira, Postiglioni, Donaduzzi, Porto, & Klein, 2020). Dessa forma, a tese apresenta resultados que são decorrentes de uma sociedade que ainda não vivenciava essas incertezas e mudanças. Além disso, embora a quantidade de participantes se apresente satisfatória para análise, a maior parte morava em cidades do sudeste brasileiro, o que pode minimizar a representatividade de todo o país.

Sugere-se que futuros estudos investiguem aspectos relacionados ao *burnout* estudantil, capital psicológico, adaptabilidade e transição de carreira com maior foco em outras regiões do país, bem como explore os impactos da pandemia na preparação para o ingresso no ensino superior. É importante também a realização de pesquisas que coloquem em prática intervenções voltadas à promoção de saúde e ao fortalecimento dos recursos psicológicos dos estudantes pré-universitários, buscando mensurar através de um delineamento longitudinal as mudanças e possíveis benefícios dessas ações.

Os resultados obtidos na tese levantaram dados significativos que forneceram melhor compreensão da etapa da vida dos estudantes pré-vestibulandos no que concerne à sua saúde mental e aos recursos que possam facilitar sua transição de carreira. Este estudo propicia o

avanco do conhecimento científico na área, fornecendo tecnologias de mensuração e maior entendimento de variáveis a respeito das quais a investigação científica ainda é escassa. Espera-se que esse trabalho possa, para além do avanço nos conhecimentos científicos, auxiliar a promover maior conscientização sobre a importância de criar estratégias que visem proporcionar saúde para os indivíduos que estão no início da construção de sua carreira.

Referências

- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016a). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- Bleicher, T., & Oliveira, R. C. N. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 543-549. doi: 10.1590/2175-3539201502031040
- Cruz, C., Nelas, P., Chaves, C., Almeida, M., & Costa, S. (2016). O suporte social dos estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 81-87. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.235
- Da Silva, A., & Santos, B. C. S. (2017). Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(3), 741-757. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2191/219153634009>
- FIOCRUZ. (2020). *'Cadernos' de fevereiro destaca saúde mental dos brasileiros*. Brasília, DF. Recuperado de: <https://agencia.fiocruz.br/cadernos-de-fevereiro-destaca-saude-mental-dos-brasileiros> Acesso em 14.01.2021.
- Gonçalves, E. S. (2020). *As propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no processo de ampliação do acesso ao ensino superior*. (Dissertação de mestrado, Universidade

- Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.). Recuperado de:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/352352>
- Governo Federal (2020). *Transparência: Portarias publicadas sobre COVID-19*. Recuperado de:
http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/October/14/14.10.2020_Portarias%20publicadas%20sobre%20COVID_com%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 20.01.2021.
- Inep. (2017). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio*. Brasília: DF. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sinopse-estatistica-do-enem-e-divulgada-pela-primeira-vez-pelo-inep/21206. Acesso em: 14.01.2021.
- Íñiguez, T., Saso, C. E., & Errazu, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/311810/401871>
- Lima, L. G., & Nassif, V. M. J. (2017). Capital psicológico e comportamento empreendedor sob uma análise da trajetória de mulheres empreendedoras. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, 2(1), 183-206. Recuperado de: <http://www.relise.eco.br/index.php/relise/article/view/61>
- Lima, L. G., Nassif, V. M. J., & Garçon, M. M. (2020). O Poder do Capital Psicológico: A Força das Crenças no Comportamento Empreendedor. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(4), 317-334. doi: 10.1590/1982-7849rac2020180226
- Lopes, C. S., Abreu, G. A., Santos, D. F., Menezes, P. R., Carvalho, K. M. B., Cunha, C. F., Vasconcellos, M. T. L., Bloch, K. V., & Szklo, M. (2016). ERICA: prevalência de

- transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, 50(Suppl. 1), 14. doi: 10.1590/s01518-8787.2016050006690
- Lopes, L. F. M., Nogueira Júnior, R. G., & Tunice, L. M. C. (2020). O Ensino Superior – caminhos, consensos e dissensos. *ECCOM*, 11(22), 339-406. Recuperado de: <http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1198/1120>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. doi: 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- MEC. (2018). Ministério da Educação. *Conheça o ENEM*. Brasília, DF. Recuperado de: <https://enem.inep.gov.br/antes#conheca-o-enem> Acesso em 07.01.2021.
- MEC. (2020). Ministério da Educação. *Relatórios*. Brasília, DF. Recuperado de: <https://sisu.mec.gov.br/#/relatorio#onepage> Acesso em 14.01.2021.
- Mendes, L. A., & Cassino, L. (2017). Os conflitos emocionais vivenciados pelos adolescentes durante o processo de escolha profissional. *Revista Brasileira De Ciências Da Vida*, 5(3). Recuperado de <http://jornal.faculadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/314>
- Menezes Filho, N. A., & Oliveira, A. P. (2014). Contribuição da Educação para a Queda na Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. *Centro de políticas Públicas do INSPER, Policy Papers*, 9, 1-29. Recuperado de: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/PolicyPaper_Educacao_Desigualdade.pdf
- Nascimento, M. M., Cavalcanti, C., & Ostermann, F. (2018). Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas.

- Revista Brasileira de Ensino de Física*, 40(3), e3402. doi: 10.1590/1806-9126-rbef-2017-0237
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6(12), 19-41. doi: 10.20336/rbs.243
- Nogaro, A., Marques, F., & Samoyedem, B. (2017). As mudanças sociais, a relação família-escola e o processo educativo do estudante. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 15(38). Recuperado de: <http://revistapuca.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1525/2280>
- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Organização Mundial da Saúde- OMS (1946). Carta da Organização Mundial de Saúde. Disponível em <http://www.onuportugal.pt/oms.doc>. Acesso em 14.01.2021.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 02(01), 8-18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- Resolução N° 009, de 25 de abril de 2018. *Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções n° 002/2003, n° 006/2004 e n° 005/2012 e Notas Técnicas n° 01/2017 e 02/2017*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

- Ribeiro, J. L. L. S., & Morais, V. G. (2020). A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250040. doi: 10.1590/s1413-24782020250040
- Rolim, M. J., & Almeida, D. (2021). A evasão estudantil no curso de letras português da FECLESC. *Ensino Em Perspectivas*, 2(1), 1-12. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4532>
- Santos, P. K. (2014). Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento. *Educação Por Escrito*, 5(2), 240-255. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17896/12405>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Schönhofen, F. L., Neiva-Silva, L., Almeida, R. B., Vieira, M. E. C. D., & Demenech, L. M. (2020). Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(3), 179-186. doi: 10.1590/0047-2085000000277
- Schuster, M. S., & Dias, V. V. (2018). Oldenburg Burnout Inventory - validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 553-562. doi: 10.1590/1413-81232018232.27952015
- Silva, B. L. A., & Panhan, A. M. (2020). A Relevância Do Ensino Superior No Brasil: Análise Do Rendimento Salarial De Profissionais Na Região Sudeste. *Revista Científica E-Locução*, 1(17), 18. Recuperado de <https://periodicos.faex.edu.br/index.php/E-Locucão/article/view/23>

- Silva, A. M., & Santos, B. C. S. (2017). Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. *Revista da Avaliação da educação superior*, 22(3), 741-757. doi: 10.1590/S1414-40772017000300009
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural Adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in psychology*, 10, 338. doi:10.3389/fpsyg.2019.00338
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562. doi: 10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career Choice and Development* (pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Uribe, M. A. T., M., & Illesca, M. P. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 234-241. doi: 10.1016/j.riem.2016.11.005
- Vieira, K. M., Postiglioni, G. F., Donaduzzi, G., Porto, C. dos S., & Klein, L. L. (2020). Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. *EaD Em Foco*, 10(3), e1147. doi: 10.18264/eadf.v10i3.1147

Apêndices

Apêndice A – Parecer consubstanciado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORA DOS TRILHOS: EXAUSTÃO EMOCIONAL E ASPECTOS DE CARREIRA EM FUTUROS UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Fabíola Rodrigues Matos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12681519.8.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.463.117

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como foco investigar a síndrome de Burnout em estudantes, em sua relação com demais aspectos de saúde mental, considerando processos de transição e adaptabilidade de carreira naqueles que pretendem ingressar no ensino superior. A metodologia envolve três estudos independentes, sendo o primeiro caracterizado pela adaptação da escala Oldenburg Burnout Inventory – Student Version. Neste, estima-se a composição de uma amostra de 800 a 1200 participantes, aproximadamente, cursando o último ano do ensino médio ou cursos preparatórios para o ensino superior. Esta será uma amostra representativa das regiões sudeste, sul e nordeste do país, sem restrição quanto à idade. Os dados serão processados por meio de análises fatoriais (AFE e AFC), de confiabilidade e de convergência com variáveis externas. O segundo estudo será de delineamento transversal, com amostra semelhante, variando de 200 a 400 estudantes, residentes nos estados Minas Gerais e Espírito Santo, e visa investigar burnout estudantil, saúde mental (depressão, ansiedade, estresse) e personalidade (traços de personalidade, autorreflexão e insight), aprofundando a análise dos efeitos das horas de estudo e da escolha do curso na saúde mental. A análise de dados incluirá estatísticas descritivas, comparativas, análise de processos mediacionais, além de correlação e regressão. Por fim, o terceiro estudo, de delineamento longitudinal, abará parcela da amostra do Estudo 2, que será acompanhada em quatro etapas identificando nível da saúde mental e aspectos da personalidade, bem como adaptabilidade de carreira e resiliência, cujos dados serão analisados por meio de estatísticas descritiva e inferencial.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

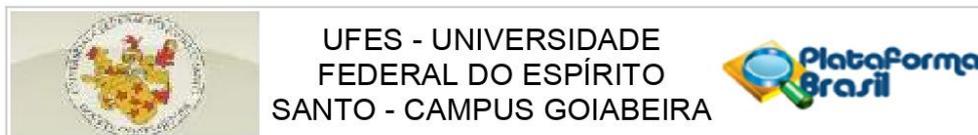
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.463.117

Para a composição da amostra haverá divulgação da pesquisa por meio digital, adotando-se o método denominado "bola de neve", onde cada participante indica à pesquisadora outras pessoas que integram sua rede social. Toda a coleta de dados poderá ser feita por meio de um procedimento de avaliação on-line ou com os protocolos das escalas na versão impressa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa envolve investigar aspectos psicológicos relacionados ao esgotamento emocional (burnout estudantil), à saúde mental (ansiedade, estresse, depressão) e à personalidade (traços de personalidade, autorreflexão e insight, resiliência), envolvidos na transição e adaptabilidade de carreira em estudantes que pretendem ingressar no ensino superior.

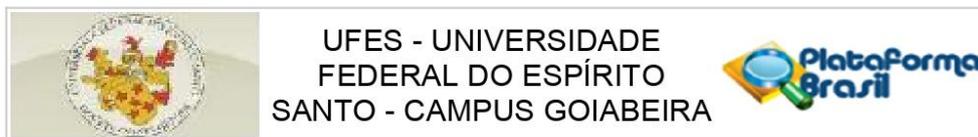
O Projeto enumera os seguintes objetivos para os três Estudos:

- 1) Traduzir, adaptar e verificar evidências de validade da Oldenburg Burnout Inventory - Student Version para o Brasil;
- 2) Investigar a existência e os níveis de burnout estudantil, estresse, ansiedade, depressão, traços de personalidade, autorreflexão e insight em estudantes de cursos preparatórios para o ENEM/vestibular e do último ano do ensino médio;
- 3) Explorar a correlação entre os construtos citados;
- 4) Verificar a prevalência do sexo quanto ao desenvolvimento do burnout;
- 5) Explorar relações de mediação do número de horas de estudo com estresse e burnout;
- 6) Investigar relações de moderação entre a escolha pelo curso de medicina, estresse e desenvolvimento do burnout estudantil;
- 7) Explorar as similaridades entre a carreira familiar e a carreira pretendida pelo estudante;
- 8) Verificar o efeito de proximidade de etapas avaliativas nos níveis de estresse, depressão, ansiedade, traços de personalidade, burnout, autorreflexão e insight;
- 9) Verificar aspectos da adaptabilidade de carreira de estudantes que iniciaram a graduação; e
- 10) Explorar a resiliência, autorreflexão e o insight dos estudantes que não conseguiram entrar no ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa foram apresentados no Protocolo de informações do Projeto na Plataforma Brasil (PB) e nos três Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluindo um de Assentimento (TA) para estudantes menores de 18 anos, mas que igualmente planejam o

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.463.117

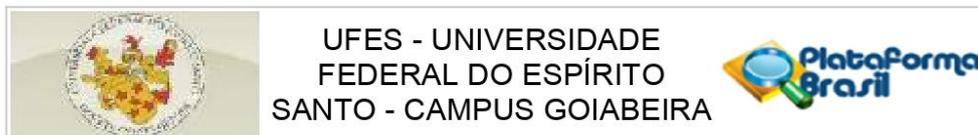
ingresso no ensino superior, outro para seu responsável, além do Termo para o jovem. A pesquisadora classifica os riscos como mínimos, visto que envolvem algum possível desconforto para responder a protocolo de perfil sociodemográfico, a medidas de personalidade e saúde mental, como burnout acadêmico, estresse, ansiedade e depressão, afetos positivos e negativos, autorreflexão e insight, além de instrumentos que avaliam a adaptabilidade de carreira e capital psicológico no trabalho. É possível fazer intervalos durante o período de resposta à bateria de instrumentos, com previsão de tempo médio de 40 minutos. A coleta também poderá ser feita de modo on-line, sem comprometer as garantias e os benefícios exigidos pela Resolução vigente que orienta a pesquisa com seres humanos. Assim, independente do modo de coleta (on-line ou presencial), todos os participantes receberão uma via do Termo assinada pelas partes, bem como assinarão a via que ficará com a pesquisadora. Como manejo de possível risco, há garantia de assistência psicológica oferecida ao estudante que fizer contato com a pesquisadora, indicando demanda em função da participação na pesquisa. Certamente, as garantias de sigilo e privacidade possibilitam ao participante se sentir seguro para fornecer informações pessoais. Ainda, com base na Resolução vigente, quaisquer gastos referentes à passagem e alimentação em função da participação serão ressarcidos. Caso haja algum dano decorrente diretamente da pesquisa, o estudante terá direito à indenização. Todavia, o documento esclarece que a participação em si não oferece benefícios financeiros.

Como benefícios diretos, a pesquisa viabiliza ao participante maior conhecimento sobre sua saúde mental, sobre diferentes questões ligadas aos estudos e sua trajetória como futuro universitário. O estudante receberá devolutiva de seu desempenho na avaliação realizada, o que pode levar à reflexão sobre pensamentos e emoções ligadas ao processo educacional e à vida profissional. De forma ampla, a pesquisa pretende contribuir com a compreensão de fatores que podem afetar os estudos na busca pelo ingresso no ensino superior, subsidiando práticas interventivas dirigidas a adolescentes e jovens, visando bem-estar psicológico na escolha da carreira e profissão. Resultados gerais da pesquisa serão apresentados em instituições educacionais, a fim de ampliar a capacitação de educadores e demais especialistas que assistem a essa população, discutindo formas de lidar com a entrada na universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de doutorado com proposta bem delineada no campo da avaliação psicológica, integrando metodologia transversal e longitudinal, com amostra representativa de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.463.117

futuros universitários, analisando percepções, emoções e desafios ligados aos processos de estudo e escolha de uma profissão. O Projeto apresenta ampla fundamentação teórica, com justificativa que destaca a relevância científica e a relevância social na escolha do problema de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão coerentes com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, atendendo suas exigências.

Recomendações:

Nos tocante aos Termos elaborados, além do suporte emocional oferecido pela pesquisadora ao participante que lhe dirigir tal demanda, recomenda-se explicitar que, se necessário, haverá sugestão de acompanhamento psicológico realizado por serviços públicos ou clínicas-escola de psicologia, quando a análise dos resultados dos instrumentos indicar elevado sofrimento e comprometimento de sua saúde mental.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

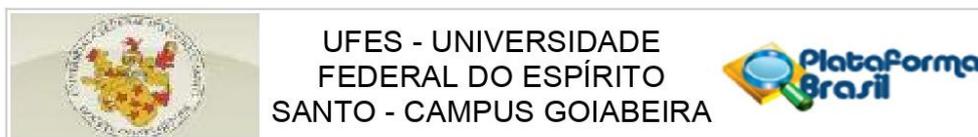
Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1334581.pdf	26/04/2019 15:21:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.docx	26/04/2019 15:20:51	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	26/04/2019 15:20:41	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_maioresde18.docx	26/04/2019 15:19:41	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.463.117

Ausência	TCLE_maioresde18.docx	26/04/2019 15:19:41	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.docx	26/04/2019 15:17:26	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/04/2019 16:24:19	Fabiola Rodrigues Matos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 19 de Julho de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “Fora dos trilhos: exaustão emocional e aspectos de carreira em futuros universitários” desenvolvida por Fabíola Rodrigues Matos (doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia- UFES) e Dr. Alessandro Luiz de Andrade (Professor Orientador do Programa de Pós Graduação em Psicologia- UFES).

Justificativa, objetivos e procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa pretende ampliar os conhecimentos relacionados à saúde mental de estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, suas percepções, desafios e dificuldades. Acreditamos na importância desta pesquisa, pois com o fornecimento de uma percepção mais definida destas interações nós podemos abrir possibilidades para futuras intervenções dirigidas à redução de problemas na saúde mental e para incrementar os aspectos positivos relacionados aos estudos. Para sua realização serão utilizadas escalas que avaliam aspectos da síndrome de Burnout, da saúde mental, da personalidade e um questionário sociodemográfico. A tarefa do (a) seu (sua) filho (a) será preencher as escalas mencionadas. Depois de obtidas essas informações, os dados serão submetidos a análises estatísticas.

Riscos, desconfortos e benefícios

Os riscos aos quais seu (sua) filho (a) estará submetido podem ser considerados mínimos e dizem respeito a um possível desconforto experimentado por refletir a respeito dos estudos, da carreira e da saúde mental.

Como benefícios desta pesquisa seu (sua) filho (a) poderá ter maior conhecimento sobre sua própria saúde mental, sobre seus estudos e trajetória como futuro universitário e profissional, na medida em que será feita a devolução dos resultados a partir dos instrumentos utilizados, para as instituições de educação e para os estudantes, sendo discutidas formas de lidar com a entrada na universidade.

Além disso, os dados coletados contribuirão para o entendimento dos fatores que podem afetar os estudos na busca pelo ingresso no ensino superior. Por fim, os resultados dessa pesquisa poderão possibilitar a elaboração de práticas de intervenção e programas de aconselhamento profissional.

Suporte para desconfortos da pesquisa

Os riscos para presente pesquisa são mínimos. Todavia para minimizar tais desconfortos a participação na pesquisa poderá ser pausada a qualquer momento que solicitar. Caso o participante não queira prosseguir, a resposta ao questionário será finalizada no momento em que este solicitar. Também será garantida a assistência psicológica posterior caso o participante sinta a necessidade de procurar a pesquisadora.

Sigilo e privacidade

O sigilo da sua identidade será resguardado durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação dos resultados.

Remuneração, Ressarcimento e indenização

Não haverá remuneração pela participação na pesquisa, mas haverá a possibilidade de ressarcimento de eventuais gastos decorrentes da participação na pesquisa como transporte e alimentação, caso seja necessário. Seu (sua) filho (a) poderá também ser indenizado de eventuais danos que a pesquisa venha a causar.

Garantia de recusa em participar da pesquisa

Seu (sua) filho (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua recusa.

Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você deve contatar a pesquisadora Fabíola Rodrigues Matos no telefone (27) 99968-9321, email: fabiolarmatos@gmail.com, ou no endereço: Departamento de Psicologia Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. No caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o contato deverá ser realizado com o Comitê de

Ética em Pesquisa da UFES através do telefone (27) 4009-7840, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, CEP 20.090.075, Vitória/ES.

Consentimento pós-informação

Declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente permito a participação do (a) meu (minha) filho (a) neste estudo. Também declaro ter entendido que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, as quais serão assinadas pela pesquisadora responsável pela pesquisa e por mim e rubricadas em todas as suas páginas e uma delas uma será entregue a mim.

_____, ____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável
Fabíola Rodrigues Matos

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “Fora dos trilhos: exaustão emocional e aspectos de carreira em futuros universitários” desenvolvida por Fabíola Rodrigues Matos (doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia- UFES) e Dr. Alessandro Luiz de Andrade (Professor Orientador do Programa de Pós Graduação em Psicologia- UFES).

Justificativa, objetivos e procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa pretende ampliar os conhecimentos relacionados à saúde mental de estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, suas percepções, desafios e dificuldades. Acreditamos na importância desta pesquisa, pois com o fornecimento de uma percepção mais definida destas interações nós podemos abrir possibilidades para futuras intervenções dirigidas à redução de problemas na saúde mental e para incrementar os aspectos positivos relacionados aos estudos. Para sua realização serão utilizadas escalas que avaliam aspectos da síndrome de Burnout, da saúde mental, da personalidade e um questionário sociodemográfico. A sua tarefa será preencher as escalas mencionadas. Depois de obtidas essas informações, os dados serão submetidos a análises estatísticas.

Riscos, desconfortos e benefícios

Os riscos aos quais você estará submetido podem ser considerados mínimos e dizem respeito a um possível desconforto experimentado por refletir a respeito dos estudos, da carreira e da saúde mental.

Como benefícios desta pesquisa, você poderá ter maior conhecimento sobre sua própria saúde mental, sobre seus estudos e trajetória como futuro universitário e profissional, na medida em que será feita a devolução dos resultados a partir dos instrumentos utilizados, para as instituições de educação e para os estudantes, sendo discutidas formas de lidar com a entrada na universidade.

Além disso, os dados coletados contribuirão para o entendimento dos fatores que podem afetar os estudos na busca pelo ingresso no ensino superior. Por fim, os resultados dessa pesquisa poderão possibilitar a elaboração de práticas de intervenção e programas de aconselhamento profissional.

Suporte para desconfortos da pesquisa

Os riscos para presente pesquisa são mínimos. Todavia para minimizar tais desconfortos a participação na pesquisa poderá ser pausada a qualquer momento que solicitar. Caso você não queira prosseguir, a resposta ao questionário será finalizada no momento em que solicitar. Também será garantida a assistência psicológica posterior caso sinta a necessidade de procurar a pesquisadora.

Sigilo e privacidade

O sigilo da sua identidade será resguardado durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação dos resultados.

Remuneração, Ressarcimento e indenização

Não haverá remuneração pela participação na pesquisa, mas haverá a possibilidade de ressarcimento de eventuais gastos decorrentes da participação na pesquisa como transporte e alimentação, caso seja necessário. Você poderá também ser indenizado de eventuais danos que a pesquisa venha a causar.

Garantia de recusa em participar da pesquisa

Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua recusa.

Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você deve contatar a pesquisadora Fabíola Rodrigues Matos no telefone (27) 99968-9321, email: fabiolarmatos@gmail.com, ou no endereço: Departamento de Psicologia Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. No caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o contato deverá ser realizado com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES através do telefone (27) 4009-7840, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com,

ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, CEP 20.090.075, Vitória/ES.

Consentimento pós-informação

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter entendido que este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, as quais serão assinadas pela pesquisadora responsável pela pesquisa e por mim e rubricadas em todas as suas páginas e uma delas uma será entregue a mim.

_____, ____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável
Fabíola Rodrigues Matos

Apêndice D - Questionário sociodemográfico

Gostaríamos de caracterizar os participantes do nosso estudo. Não será necessário que você se identifique. Todas as respostas serão tratadas em conjunto. Por favor, responda as questões a seguir.

1. Como você se identifica? () Homem () Mulher () Outro, escreva: _____

2. Estado civil: _____

3. Idade: __ __ anos

4. Você trabalha? () Não () Sim Se sim, qual o seu cargo? _____

5. Tem filhos? () Não () Sim Se sim, quantos? _____

6. Cidade que mora: _____

7. Religião: _____

8. Atualmente você reside:

() Sozinho () Com os pais () Com o (a) cônjuge
() Com amigos () Com familiares () Outros: _____

9. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)

() Menos de 01 salário mínimo (até R\$ 998,00)
() De 01 a 03 salários mínimos (de R\$ 998,00 a R\$ 2994,00)
() De 03 a 06 salários mínimos (de R\$2994,00 a R\$5988,00)
() De 06 a 10 salários mínimos (de R\$5988,00 a R\$9980,00)
() Mais de 10 salários mínimos (Mais de R\$9980,00)

10. Quantas pessoas vivem desta renda familiar?

() Somente eu () 2 pessoas () 3 pessoas () 4 pessoas () 5 pessoas
() 6 ou mais pessoas

11. Recebe algum tipo de auxílio financeiro público, como bolsas e/ou benefícios sociais, incluindo custos com alimentação, transporte ou despesas com educação?

() Sim () Não

12. Qual é a profissão dos seus pais? (caso seja aposentado (a), diga com o que trabalhava)

Pai: _____

Mãe: _____

Sobre sua rotina de estudos...

Como é sua rotina de estudos? Nesta etapa gostaríamos de saber um pouco mais sobre como você se prepara para as provas de ingresso ao ensino superior.

1. Você frequenta (marque mais uma opção se houver):

- () Ensino médio
 () Curso preparatório (ENEM, vestibular tradicional, preparatório de disciplinas específicas)
 () Ensino médio e curso preparatório (ENEM, vestibular tradicional, preparatório de disciplinas específicas)
 () Nenhum dos dois, estudo sozinho (a)
 () Outro: _____

2. Atualmente, que tipo de instituição que cursa? (Marque com um X se estuda em ensino médio e/ou curso preparatório tendo em vista a instituição que frequenta)

	Instituição Pública	Instituição Privada	Não estudo atualmente
Ensino Médio			
Curso preparatório (pré-vestibular, pré-enem, preparatório de disciplinas específicas)			

Outro: _____

3. Qual o turno do seu estudo? (Marque com um X)

	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral	Não estudo atualmente
Ensino Médio					
Curso preparatório (pré-vestibular, pré-enem, preparatório de disciplinas específicas)					
Estudos realizados sozinho (a) (não-realizado em instituição)					

4. Você pretende fazer: () Graduação () Curso técnico () Estou em dúvida

5. Você já escolheu o curso de ensino superior que pretende fazer?

- () Sim () Não () Estou em dúvida

6. Qual curso tem interesse em ingressar? (Por exemplo: biologia, letras, engenharia, etc):

7. Qual motivo o (a) levou a escolher esse curso? (Por exemplo: afinidade, dinheiro, família, etc):

8. Há quanto tempo você estuda buscando aprovação no curso superior que deseja?

- () Menos de 6 meses () De 6 meses a 1 ano
 () De 1 ano a 2 anos () De 2 anos a 3 anos
 () De 3 anos a 4 anos () Mais de 4 anos

9. Você pretende ingressar em:

- () Faculdade pública () Faculdade privada
 () Qualquer uma (pública ou privada)
 () Qualquer uma (pública ou privada - porém privada SOMENTE com financiamento)

10. Qual faculdade/universidade/instituição gostaria de estudar? (Por exemplo: Universidade Federal de Uberlândia, PUC/RS, Unimontes, etc.) Escreva mais de uma se achar conveniente, porém em ordem de prioridade de interesse:

_____.

11. Você possui vários papéis no decorrer de um dia na sua rotina. Pensando em um dia útil (de segunda a sexta-feira), coloque as horas nas atividades que você costuma realizar abaixo:

A) Durante seu dia, quanto tempo você gasta com **seu sono**?

- () Menos de 1h () De 1h a 3h por dia
 () De 4h a 7h por dia () De 8h a 12h por dia
 () Mais de 12h por dia

B) Durante seu dia, quanto tempo você gasta com **lazer (por exemplo: ver rede social, passear com cachorro, ver seriado, ouvir música, etc)**?

- () Menos de 1h () De 1h a 3h por dia
 () De 4h a 7h por dia () De 8h a 12h por dia
 () Mais de 12h por dia

C) Durante seu dia, quanto tempo você gasta com **estudos**?

- () Menos de 1h () De 1h a 3h por dia
 () De 4h a 7h por dia () De 8h a 12h por dia
 () Mais de 12h por dia

D) Durante seu dia, quanto tempo você gasta com **outras pessoas (amigos, família, namoro, etc)**?

- () Menos de 1h () De 1h a 3h por dia
 () De 4h a 7h por dia () De 8h a 12h por dia
 () Mais de 12h por dia

E) Durante seu dia, quanto tempo você gasta com **trabalho**?

- () Não trabalho () Menos de 1h
 () De 1h a 3h por dia () De 4h a 7h por dia
 () De 8h a 12h por dia () Mais de 12h por dia

Você gostaria de participar novamente desta pesquisa? Sua colaboração será de grande importância para estudos científicos sobre a saúde mental de estudantes! Caso tenha interesse, por favor informe o seu e-mail de contato: _____

Muito obrigada pela participação!

Apêndice E- Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (Artigo 1)

Autores: Fabíola Rodrigues Matos e Alexandro Luiz de Andrade

Modalidade e evidências psicométricas

Esse instrumento é aplicável ao contexto de pesquisa com jovens adultos que vivenciam altas demandas educacionais. Está autorizada a reprodução e a divulgação do presente protocolo de aplicação para fins de pesquisa e ensino, desde que de maneira não-comercial.

Os resultados de análise fatorial exploratória indicaram uma estrutura de duas dimensões, explicando 63,03% da variância total e coeficientes ômega superiores a 0,80 para os fatores resultantes. A medida resultante apresentou correlações esperadas com aspectos de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e afetos positivos.

Construto

O *burnout* é um construto individual para compreensão da exaustão ocasionada pelas demandas educacionais. É dividido pela dimensão de desengajamento, que agrupa itens que avaliam distanciamento do ato de estudar, do conteúdo educacional, havendo consequentes negativos, descrentes ou irônicos de comportamentos relacionados ao estudo. Já a dimensão de exaustão representa sentimentos gerais de vazio, sobrecarga, necessidade de descanso, e exaustão física e/ou emocional.

Apuração dos resultados

O instrumento deve ser corrigido da seguinte forma:

FATOR 1 (Desengajamento):

*Itens: 1 + 4 + 7 + 14 + 15 / 5

*Itens invertidos: 2 + 3 + 5 / 3

Observação: Quanto maior o escore, maiores serão os índices em cada dimensão. Porém os itens invertidos devem ser contabilizados da seguinte maneira para mensuração da exaustão: quando o indivíduo marcar 1 na Likert, que significa "Concordo totalmente", deve ser alterado para 4 "Discordo totalmente"; ao marcar 2 "Concordo", deve ser alterado para 3 "Discordo"; ao marcar 3 "Discordo", deve ser alterado para 3 "Concordo"; e ao marcar 4 "Discordo totalmente", deve ser alterado para 1 "Concordo totalmente".

FATOR 2 (Exaustão):

*Itens: 10 + 12 / 2

*Itens invertidos: 6 + 8 + 9 + 11 + 13 / 5

Observação: Quanto maior o escore, maiores serão os índices em cada dimensão. Porém os itens invertidos devem ser contabilizados da seguinte maneira para mensuração da exaustão: quando o indivíduo marcar 1 na Likert, que significa "Concordo totalmente", deve ser alterado para 4 "Discordo totalmente"; ao marcar 2 "Concordo", deve ser alterado para 3 "Discordo"; ao marcar 3 "Discordo", deve ser alterado para 3 "Concordo"; e ao marcar 4 "Discordo totalmente", deve ser alterado para 1 "Concordo totalmente".

Aplicação

Por favor, leia as perguntas abaixo e responda de acordo com a escala de intensidade abaixo.

1	2	3	4
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente

Observe que 1 significa "Concordo totalmente" e 4 significa "Discordo totalmente", ou seja, se você concordar completamente com a afirmativa, deverá marcar "1"; se concorda em parte, deverá marcar "2"; caso discorde em parte, deverá marcar "3" e caso discorde completamente da afirmativa, marque "4". Não há respostas certas ou erradas. Apenas pense em como você percebe os seus estudos na sua vida e responda de maneira sincera.

	1	2	3	4
1. Eu sempre encontro aspectos novos e interessantes em meus estudos				
2. Está ficando mais frequente eu falar sobre meus estudos de forma negativa				
3. Ultimamente, tenho a tendência de pensar menos nas minhas tarefas acadêmicas e fazê-las quase que de forma mecânica				
4. Vejo meus estudos como um desafio positivo				
5. Com o tempo, vou perdendo o interesse nos estudos				
6. Às vezes os meus estudos me fazem mal				
7. Eu me sinto cada vez mais envolvido nos meus estudos				
8. Há dias em que me sinto cansado antes de chegar na aula ou de começar a estudar				
9. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu preciso de mais tempo que antigamente para descansar e me sentir melhor				
10. Eu posso tolerar muito bem a pressão dos meus estudos				
11. Enquanto estudo, muitas vezes me sinto emocionalmente esgotado				
12. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu tenho energia suficiente para minhas atividades de lazer				
13. Depois de uma aula ou depois de estudar, geralmente me sinto desgastado e cansado				
14. Eu geralmente consigo gerenciar bem a minha carga de estudo				
15. Quando estudo, geralmente me sinto energizado				

Apêndice F - Escala de Capital Psicológico no contexto de Estudos (PsyCap-E) (Artigo 2)

Autores: Fabíola Rodrigues Matos e Alessandro Luiz de Andrade

Modalidade e evidências psicométricas

Esse instrumento é aplicável ao contexto de pesquisa com jovens adultos que vivenciam demandas em ambiente educacional. Está autorizada a reprodução e a divulgação do presente protocolo de aplicação para fins de pesquisa e ensino, desde que de maneira não-comercial.

Os resultados de análise fatorial exploratória indicaram uma estrutura de duas dimensões, explicando 67% da variância total e coeficientes ômega superiores a 0,60 para os fatores resultantes. A medida resultante apresentou correlações esperadas com aspectos de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e afetos positivos.

Construto

Capital psicológico é um estado positivo constituído por quatro capacidades psicológicas: a autoeficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência. No contexto estudantil, essas capacidades psicológicas se manifestam quando estudantes avaliam sua situação atual e a probabilidade de sucesso mantendo uma perspectiva positiva (otimismo), apresentando características de serem mais propensos a investir o esforço e a perseverança necessários para ter sucesso, acreditam em si mesmos (autoeficácia), são determinados a serem bem-sucedidos (esperança), aprendendo e crescendo com desafios (resiliência).

Apuração dos resultados

O instrumento deve ser corrigido da seguinte forma:

FATOR 1 (Esperança): $1 + 2 + 6 / 3$

FATOR 2 (Autoeficácia): $3 + 7 + 9 / 3$

FATOR 3 (Otimismo): $4 + 8 + 11 / 3$

FATOR 4 (Resiliência): $5 + 10 + 12 / 10$

Aplicação

Indique nas frases a seguir o quanto você concorda ou discorda delas. Marque o número que melhor represente sua resposta.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Eu espero ter conhecimento suficiente para crescer por meio dos meus estudos					
2. Eu posso encontrar muitas maneiras de realizar meus sonhos por meio dos meus estudos					
3. Sou capaz de acompanhar as tecnologias que podem ser usadas nos meus estudos					
4. Eu acredito que dias melhores virão por meio dos meus estudos					
5. Fico mais forte após enfrentar reprovações nos meus estudos					
6. Eu espero ter experiência suficiente para ser bem sucedido por meio dos meus estudos					
7. Sou capaz de aprender com facilidade conteúdos novos que surgem nos meus estudos					
8. Eu acredito que coisas boas acontecerão comigo por meio dos meus estudos					
9. Sou capaz de entender conteúdos complexos nos meus estudos					
10. Fico mais forte ao enfrentar intrigas (por exemplo: conflitos interpessoais, julgamentos, críticas, etc) no meu ambiente de estudos					
11. Acredito que o amanhã será melhor por meio dos meus estudos					
12. Sinto-me mais forte ao enfrentar a concorrência no meu ambiente de estudos					

Anexos

Anexo 1 - Escala de Adaptabilidade de Carreira (Audibert & Teixeira, 2015)

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, avalie o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades usando a escala abaixo. Por favor, marque (com um X) a resposta de acordo com seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo.

1	2	3	4	5
Desenvolvi pouco ou nada	Desenvolvi mais ou menos	Desenvolvi bem	Desenvolvi muito bem	Desenvolvi extremamente bem
1. Pensar sobre como será o meu futuro				1 2 3 4 5
2. Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje				1 2 3 4 5
3. Preparar-me para o futuro				1 2 3 4 5
4. Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer				1 2 3 4 5
5. Planejar como atingir meus objetivos.				1 2 3 4 5
6. Pensar com cuidado sobre minha carreira				1 2 3 4 5
7. Manter-me entusiasmado(a) e otimista				1 2 3 4 5
8. Tomar decisões por conta própria				1 2 3 4 5
9. Assumir responsabilidade pelos meus atos				1 2 3 4 5
10. Manter-me fiel às minhas convicções				1 2 3 4 5
11. Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida				1 2 3 4 5
12. Fazer o que eu considero certo para mim				1 2 3 4 5
13. Explorar o ambiente ao meu redor				1 2 3 4 5
14. Procurar por oportunidades de crescimento pessoal				1 2 3 4 5
15. Explorar as opções antes de fazer uma escolha.				1 2 3 4 5
16. Observar diferentes maneiras de fazer as coisas				1 2 3 4 5
17. Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho				1 2 3 4 5
18. Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades				1 2 3 4 5
19. Realizar as tarefas de forma eficiente				1 2 3 4 5
20. Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas				1 2 3 4 5
21. Aprender novas habilidades				1 2 3 4 5
22. Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades				1 2 3 4 5
23. Superar obstáculos				1 2 3 4 5
24. Solucionar problemas				1 2 3 4 5

Anexo 2 - Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDA-E-

A) (Patias, et al., 2016)

Por favor, leia cada afirmativa e marque um dos números (0, 1, 2, ou 3) que indique quanto a afirmativa aconteceu a você na última semana. Não há respostas certas ou erradas. Não gaste muito tempo em nenhuma das afirmativas

0-Não aconteceu comigo nessa semana

1-Aconteceu comigo algumas vezes na semana

2-Aconteceu comigo em boa parte da semana

3-Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana

1	Eu tive dificuldade para me acalmar	0	1	2	3
2	Eu percebi que estava com a boca seca	0	1	2	3
3	Eu não conseguia ter sentimentos positivos	0	1	2	3
4	Eu tive dificuldade para respirar (por exemplo, tive respiração muito rápida, ou falta de ar sem ter feito esforço físico)	0	1	2	3
5	Foi difícil ter iniciativa para fazer as coisas	0	1	2	3
6	Em geral, tive reações exageradas às situações	0	1	2	3
7	Tive tremores (por exemplo, nas mãos)	0	1	2	3
8	Eu senti que estava bastante nervoso(a)	0	1	2	3
9	Eu fiquei preocupado(a) com situações em que poderia entrar em pânico e fazer papel de bobo(a)	0	1	2	3
10	Eu senti que não tinha expectativas positivas a respeito de nada	0	1	2	3
11	Notei que estava ficando agitado(a)	0	1	2	3
12	Achei difícil relaxar	0	1	2	3
13	Eu me senti abatido(a) e triste	0	1	2	3
14	Eu não tive paciência com coisas que interromperam o que estava fazendo	0	1	2	3
15	Eu senti que estava prestes a entrar em pânico	0	1	2	3
16	Não consegui me empolgar com nada	0	1	2	3
17	Eu senti que não tinha muito valor como pessoa	0	1	2	3
18	Eu senti que eu estava muito irritado(a)	0	1	2	3
19	Eu percebi as batidas do meu coração mais aceleradas sem ter feito esforço físico (por exemplo, a sensação de aumento dos batimentos cardíacos, ou de que o coração estava batendo fora do ritmo)	0	1	2	3
20	Eu me senti assustado(a) sem ter motivo	0	1	2	3
21	Eu senti que a vida não tinha sentido	0	1	2	3

Anexo 3 - Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012)

Gostaríamos de saber como você tem se sentido ultimamente. Não há respostas certas ou erradas. O que é realmente importante é que você responda com sinceridade a cada item. Esta escala consiste de um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque um X na resposta que você acha que é a melhor para você. Por favor, tome cuidado para não esquecer de marcar nenhum item. Veja a frase do exemplo: 'Eu estou me sentindo feliz'. Se você se sente muitíssimo feliz, marque 5. Se você se sente apenas um pouco feliz, marque 2. E assim por diante.

Exemplo:

	nem um pouco	um pouco	mais ou menos	bastante	muitíssimo
Eu estou me sentindo feliz.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Alegre						15. Disposto					
2. Amoroso						16. Divertido					
3. Amedrontado						17. Feliz					
4. Animado						18. Furioso					
5. Assustado						19. Humilhado					
6. Carinhoso						20. Impaciente					
7. Chateado						21. Interessado					
8. Competente						22. Irritado					
9. Contente						23. Magoado					
10. Corajoso						24. Perturbado					
11. Culpado						25. Preocupado					
12. Decidido						26. Satisfeito					
13. Deprimido						27. Triste					
14. Desanimado						28. Valente					