



**MESTRADO EM**  
**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**

**DISSERTAÇÃO**

Expectativas e *burnout* dos alunos do primeiro ano  
do Ensino Superior em contexto de pandemia:  
Análise no Instituto Superior de Economia e Gestão  
(ISEG)

LEONOR RAQUEL VALADAS MARTINS NASCIMENTO ROSA

Julho - 2020

**MESTRADO EM**  
**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
**DISSERTAÇÃO**

Expectativas e *burnout* dos alunos do primeiro ano  
do Ensino Superior em contexto de pandemia:  
Análise no Instituto Superior de Economia e Gestão  
(ISEG)

LEONOR RAQUEL VALADAS MARTINS NASCIMENTO ROSA

**ORIENTAÇÃO:**  
PROFESSORA MARIA EDUARDA MARIANO AGOSTINHO SOARES

Julho – 2020

## Resumo

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior coloca aos estudantes um conjunto de desafios, que nem todos conseguem enfrentar sem dificuldades. Vários estudos têm indicado que a síndrome de *burnout* nos estudantes do Ensino Superior encontra-se presente sobretudo nos primeiros anos. O presente estudo procura analisar o efeito das expectativas académicas dos estudantes nos seus níveis de *burnout* (dimensões *Exaustão*, *Descrença* e *Eficácia Profissional*) no final do primeiro ano de estudos. Dado que o estudo foi realizado durante o período de confinamento provocado pela pandemia Covid-19, considerou-se que este contexto poderia afetar os níveis de *burnout* dos estudantes. Assim, incluíram-se duas variáveis relativas ao receio de contrair a doença e ao receio de a situação de pandemia ter efeitos negativos a nível da aprendizagem e dos resultados escolares. Para a realização deste estudo, recorreu-se à aplicação de questionários *online*, durante o mês de maio de 2020, a alunos do primeiro ano do ISEG. Obteve-se uma amostra de 153 estudantes.

Os resultados obtidos demonstraram níveis elevados (acima do ponto médio teórico) de todas as variáveis de expectativas, das variáveis de *Exaustão* e *Eficácia Profissional*, assim como da variável *Covid Receio Académico*. Em contrapartida, verificam-se níveis baixos de *Covid Receio Saúde* e de *Descrença*. No que diz respeito às expectativas, embora se mantenham em níveis altos, verificou-se uma diminuição significativa entre setembro de 2019 e maio de 2020 das médias de todas as variáveis estudadas à exceção da expectativa de *Envolvimento Político e Cidadania*. Foram ainda identificadas algumas diferenças significativas entre os estudantes do primeiro ano em termos de género, idade, local de residência e média de entrada no Ensino Superior. No que diz respeito às relações entre as variáveis em estudo, os resultados indicam que a variável *Covid Receio Saúde* tem um efeito negativo nas expectativas de *Mobilidade Internacional* e de *Interação Social*, havendo um efeito positivo na variável *Exaustão*. A variável *Covid Receio Académico* tem um impacto positivo nas expectativas de *Interação Social* e de *Qualidade de Formação*. A expectativa de *Qualidade da Formação* tem um efeito positivo na *Eficácia Profissional* e negativo sobre a *Exaustão* e a *Descrença*. Finalmente, a expectativa de *Envolvimento Político e Cidadania* tem um impacto positivo na *Exaustão* e na *Descrença*.

**Palavras-chave:** *Burnout*; Expectativas Académicas; Ensino Superior; Covid-19

## Abstract

The transition from Secondary Education to Higher Education is a considerable challenge which not all students can face without difficulties. Several studies have indicated that burnout syndrome in Higher Education students manifests mainly in the early years. The current study analyzes the effect of students' academic expectations on burnout levels (*Exhaustion*, *Disbelief* and *Professional Effectiveness* dimensions) at the end of their freshman year. Given that the study was conducted during the period of confinement caused by the Covid-19 pandemic, we considered that this context could affect the levels of burnout among students. Thus, two variables were included regarding the fear of contracting the disease and the fear that the pandemic situation would have negative effects on learning and school results. To conduct this study, online questionnaires were sent in May 2020 to students enrolled in first year of ISEG (Lisbon School of Economics & Management). A sample of 153 students was obtained.

The results obtained showed high levels (above the theoretical midpoint) of all expectation variables, *Exhaustion* and *Professional Effectiveness* variables, as well as the *Covid Fear Academic* variable. By contrast, results show low levels of *Covid Fear Health* and *Disbelief*. In what regards expectations, although they remain at high levels, there was a significant reduction between September 2019 and May 2020 in the mean of all variables studied, except for expectations of *Political Involvement and Citizenship*. Some differences were also identified among first year students in terms of gender, age, place of residence and average entry into Higher Education. In what concerns relationships among the variables under study, results indicate that *Covid Fear Health* has a negative impact on the expectations of *International Mobility* and *Social Interaction*, and a positive effect lies on the variable *Exhaustion*. *Covid Fear Academic* has a positive impact on expectations of *Social Interaction* and *Quality of Education*. The expectation of *Quality of Education* has a positive effect on *Professional Effectiveness* and a negative effect on *Exhaustion* and *Disbelief*. Finally, the expectation of *Political Involvement and Citizenship* has a positive impact on *Exhaustion* and *Disbelief*.

**Keywords:** Burnout; Academic Expectations; Higher education; Covid-19

## Agradecimentos

Este trabalho final corresponde a uma meta académica que me propus cumprir, no contexto do mestrado de Gestão de Recursos Humanos. Um trabalho que resulta também do apoio das pessoas que me acompanharam durante este processo de estudo e pesquisa. O meu agradecimento primordial vai para a minha incansável orientadora, a Professora Maria Eduarda Soares, com a qual tive o prazer de trabalhar durante este semestre. Não só é uma orientadora e professora cinco estrelas, como manifesta uma excepcional capacidade de trabalho e resposta para os seus orientandos. Foi, sem dúvida, a pessoa que mais me motivou para desenvolver este trabalho, prestando-me todo o apoio e ultrapassando comigo as barreiras que fui encontrando pelo caminho da investigação. Agradeço também a disponibilidade da minha colega do ISEG, Joana Moreira, que me ajudou na implementação de melhorias no questionário aplicado, enquanto aluna do primeiro ano de licenciatura em contexto de pandemia.

Agradeço aos meus pais, Paula e Armando, que sempre tiveram uma palavra de apoio e motivação para todos os dias de trabalho, mesmo nos mais cansativos ou menos produtivos, em que eu duvidei da minha capacidade e recebi do seu lado um: “Tu vais conseguir, não duvides disso!” Aos avós, para quem o meu sucesso académico é sempre fonte de alegria e superação. À minha avó Bia, que sempre demonstrou um especial orgulho perante as minhas mais pequenas conquistas académicas e com quem tive o prazer de passar uma grande parte do semestre, onde ganhei inspiração para redigir esta dissertação. À minha avó Nela, que sempre me incutiu rotinas de trabalho, desde que iniciei os meus estudos, e com as quais aprendi que o sucesso académico só chega depois de muito trabalho e afínco. Ao meu avô Álvaro, que todos os dias me telefonou a perguntar como ia o trabalho e sempre se disponibilizou para me imprimir os documentos necessários para a elaboração da tese. Ao meu padrinho João, o engenheiro de serviço, que me deu uma mãozinha sempre que me deparei com alguns obstáculos tecnológicos.

Às minhas amigas de infância, Ana Coelho e Cláudia Godinho, um enorme obrigada pelos convites de que tive de abdicar para poder alcançar esta tão desejada meta académica. Por fim, mas não menos importante um especial agradecimento a todos os meus demais amigos e familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste objetivo.

# Índice

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>3</b>
<b>2.1 <i>Burnout</i> nos estudantes do Ensino Superior</b>	<b>3</b>
2.1.1 Conceito de <i>burnout</i>	3
2.1.2. Dimensões do <i>burnout</i>	4
2.1.3 Consequências do <i>burnout</i>	5
2.1.4 Antecedentes do <i>burnout</i>	5
<b>2.2 Expectativas dos estudantes do Ensino Superior</b>	<b>8</b>
2.2.1 Conceito de expectativas	8
2.2.2 Dimensões das expectativas académicas	9
2.2.3 Estudos internacionais	10
2.2.4 Estudos em Portugal	11
<b>2.3. Modelo conceptual</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>16</b>
<b>3.1 Método</b>	<b>16</b>
3.1.1 Participantes	16
3.1.2 Instrumento	17
3.1.3 Análise da fiabilidade das escalas	20
<b>3.2 Resultados</b>	<b>21</b>
3.2.1 Média e desvio padrão na amostra total	21
3.2.2 Análise de amostras emparelhadas	22
3.2.3 Análise de variância (ANOVA)	23
3.2.4 Análise de equações estruturais	26
3.2.4.1 Modelos de medida	27
3.2.4.2 Modelo estrutural	28
<b>CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Sumário dos resultados e contribuições</b>	<b>31</b>
<b>4.2 Limitações e propostas para investigações futuras</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>38</b>

<b>ANEXO I -INSTRUMENTO</b>	<b>45</b>
<b>1.1 Questionário</b>	<b>45</b>
<b>ANEXO II – TABELAS ESTATÍSTICAS</b>	<b>54</b>
<b>2.1 - Fiabilidade da escala <i>Fear of Coronavirus-19</i></b>	<b>54</b>
Tabela 2.1.1 - Covid-19 Receio Saúde	54
Tabela 2.1.2 - Covid -19 Receio Académico	54
<b>2.2 - Fiabilidade da escala de Perceções Académicas - Expectativas</b>	<b>55</b>
Tabela 2.2.1 - <i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	55
Tabela 2.2.2 - <i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	55
Tabela 2.2.3 - <i>Mobilidade Internacional</i>	56
Tabela 2.2.4 - <i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	56
Tabela 2.2.5 - <i>Pressão Social</i>	57
Tabela 2.2.6 - <i>Qualidade da Formação</i>	57
Tabela 2.2.7 - <i>Interação Social</i>	58
<b>2.3 - Fiabilidade da escala de <i>Burnout</i> de Maslach para estudantes</b>	<b>58</b>
Tabela 2.3.1 - <i>Eficácia Profissional</i>	58
Tabela 2.3.2 - <i>Exaustão Emocional</i>	58
Tabela 2.3.3 - <i>Descrença</i>	59
<b>Tabela 3 - Média e Desvio Padrão da Amostra</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 4 - Teste t de amostras emparelhadas</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 5– Diferenças por género</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 6 – Diferenças por idade</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 7 – Diferenças por nível de escolaridade</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 8 – Diferenças por média de entrada</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 9 – Diferenças por residência</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 10 - Média, desvio padrão e pesos estandardizados dos indicadores</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 11 - Fiabilidade e validade convergente</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 12 - Correlações entre variáveis latentes e raízes quadradas da variância média extraída</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 13 - Efeitos diretos – Relações significativas</b>	<b>63</b>

# CAPÍTULO 1

## Introdução

A fase de transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior coloca-lhes um conjunto de desafios académicos e sociais, que nem todos conseguem enfrentar sem consequências negativas. Muitos são os alunos que experienciam algum tipo de stress e de dificuldades de adaptação a este novo ciclo, resultando em problemas de desempenho académico, ansiedade e depressão, complicações nos relacionamentos pessoais, assim como o consumo de álcool ou outras substâncias. Tais problemas podem também levar a insatisfação, falta de compromisso e, no limite, ao abandono dos estudos (Araújo & Almeida, 2015). Segundo um estudo acerca do Ensino Superior, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal manifestou uma taxa de abandono do Ensino Superior de 12%, relativa a 2017, aferida no que respeita ao abandono escolar nos dois primeiros anos dos cursos superiores (OCDE, 2019).

A síndrome de *burnout* em estudantes tem vindo a ser um tema cada vez mais investigado, uma vez que existe uma preocupação crescente com os danos físicos, sociais, psicológicos e de desempenho académico que esta pode causar. De acordo com Schaufeli et al. (2002) e Campos et al. (2012), a síndrome de *burnout* encontra-se presente sobretudo nos primeiros anos do Ensino Superior, pelo que várias são as investigações que se focam nos estudantes deste ciclo de estudos. As consequências do *burnout*, por sua vez, podem dificultar a adaptação dos alunos ao ambiente académico, conduzindo posteriormente a uma redução do seu desempenho profissional (Zucoloto et al., 2016).

O presente estudo procura analisar o efeito das expectativas académicas dos estudantes nos níveis de *burnout* no final do seu primeiro ano de estudos. Segundo Araújo e Almeida (2015), “as expectativas académicas têm sido alvo de atenção como uma importante variável que condiciona as trajetórias de transição e adaptação às exigências inerentes à formação superior” (p. 16). Para esta análise serão consideradas as expectativas iniciais dos estudantes, aquando do ingresso no Ensino Superior, e as expectativas dos estudantes no final do primeiro ano, após terem tido contacto com a realidade do seu curso e do seu estabelecimento de ensino. Assim, procuraremos analisar a evolução das expectativas dos estudantes durante o primeiro ano no Ensino Superior,



assim como a relação entre expectativas e níveis de *burnout* no final do primeiro ano do Ensino Superior.

Dado que o estudo foi realizado durante o período de confinamento provocado pela pandemia Covid-19, considerou-se que este contexto poderia afetar os níveis de *burnout* sentidos pelos estudantes. Assim, incluíram-se duas variáveis relativas ao receio de contrair a doença e ao receio de a situação de pandemia ter efeitos negativos a nível da aprendizagem e dos resultados escolares. O estudo procurará analisar se estas duas variáveis estão relacionadas com os níveis de expectativas e de *burnout* reportados pelos estudantes.

No contexto deste enquadramento de intenções que se apresenta, passamos a elencar os objetivos do presente estudo:

1. Analisar os níveis de receio da Covid-19, de expectativas académicas e de *burnout* de estudantes do ISEG no final do primeiro ano de estudos.
2. Comparar as expectativas no momento da entrada no ISEG (setembro 2019) com as expectativas atuais (maio 2020).
3. Analisar se existem diferenças em subgrupos de estudantes do ISEG (por exemplo, em termos de género, curso, estatuto, e outras variáveis demográficas).
4. Analisar as relações que se estabelecem entre as variáveis em estudo, testando um modelo de equações estruturais.

A presente dissertação é composta por quatro capítulos. O primeiro corresponde à presente introdução, onde se apresenta o tema e os principais objetivos do estudo. Segue-se a revisão bibliográfica, na qual se descreve a investigação anterior sobre a síndrome de *burnout* e as expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior. O terceiro capítulo inclui o estudo empírico realizado, apresentando-se o método utilizado, bem como os resultados obtidos. Por fim, o último capítulo remete, não só para as conclusões retiradas do estudo, mas também, para a identificação das limitações da presente investigação, e o modo como podem ser ultrapassadas em estudos futuros.

## **CAPÍTULO 2**

### **Revisão da Literatura**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma breve revisão da literatura sobre os principais conceitos utilizados nesta dissertação. Desta forma, apresentam-se a definição e o estado da arte no que diz respeito aos conceitos de *burnout* e de expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior. Posteriormente, estes conceitos serão objeto de análise no estudo empírico realizado no contexto dos alunos do primeiro ano de licenciatura do ISEG.

### **2.1 *Burnout* nos estudantes do Ensino Superior**

#### **2.1.1 Conceito de *burnout***

O fenómeno psicológico do *burnout* foi identificado pela primeira vez nos EUA, através dos trabalhos realizados por Freudenberger (1974) e, especialmente, por Maslach (1976) (Martínez et al., 2001). De acordo com Freudenberger, a síndrome de *burnout* pode ser definida como um “estado de exaustão mental e física causada pela vida profissional”, representada por um conjunto de sintomas relacionados com o colapso físico e emocional (Marôco et al., 2016, p.25). No contexto da Psicologia, o referencial teórico mais utilizado da síndrome de *burnout* corresponde à noção de Maslach (1993), que a define como “uma resposta prolongada no tempo a stressores interpessoais crónicos no trabalho, composta por três dimensões chave: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização pessoal” (Maroco & Tecedor, 2009, p. 227). Mais recentemente, Ferreira e Lucca (2015, *cit in* Marôco et al., 2016) indicam que esta síndrome deriva de um processo contínuo de sentimentos dissonantes relativamente ao trabalho e à falta de recursos para o concretizar.

Inicialmente, esta síndrome psicológica era considerada exclusivamente entre os profissionais que lidavam com serviços humanos ou tarefas de apoio a outras pessoas, caracterizados pelo intenso contacto interpessoal e emocional (Campos et al., 2012), incluindo profissões como médicos, advogados, psicólogos ou professores. O avanço das investigações permitiu estender o conceito do *burnout* a todas as atividades profissionais,

incluindo ainda aquelas que, não estando enquadradas no perfil de atividade profissional, partilham algumas características comuns entre si, como sejam o caso das mães a tempo inteiro e dos estudantes (Maroco & Tecedor, 2009). Não obstante haver registo de alguns estudos anteriores a respeito da síndrome de *burnout* em comunidades estudantis, só graças à investigação e suporte empírico de Schaufeli e respetivos colaboradores (2000), é que o conceito do *burnout* se alargou efetivamente aos estudantes do Ensino Superior (Martínez et al., 2001).

### **2.1.2. Dimensões do *burnout***

A investigação de Schaufeli et al. (2002) permitiu validar a estrutura tri-fatorial do *burnout*, anteriormente conceptualizada por Maslach, recorrendo a um estudo junto de amostras de estudantes europeus (Maroco et al., 2008).

Segundo o modelo de Schaufeli e respetivos colegas, a síndrome de *burnout* é composta por três dimensões, definidas originalmente da seguinte forma: “[p]or exaustão emocional entende-se uma sobre solicitação ou esgotamento dos recursos emocionais, morais e psicológicos da pessoa. A despersonalização traduz uma distanciamento afetiva ou indiferença emocional em relação aos outros, nomeadamente àqueles que são a razão de ser da atividade profissional (pacientes, clientes, alunos, etc). A realização pessoal exprime uma diminuição dos sentimentos de competência e de prazer associados ao desempenho de uma atividade profissional” (Maroco & Tecedor, 2009, p.227).

Posteriormente, o desenvolvimento de estudos de *burnout* junto da comunidade estudantil contribuiu para uma nova denominação das suas dimensões, pelo que as componentes de *Despersonalização/Cinismo* e *Realização Pessoal*, passaram a designar-se como *Descrença* e *Eficácia Profissional*, respetivamente (Maroco & Tecedor, 2009).

No contexto académico, a *Exaustão Emocional* deriva de um conjunto de sentimentos relacionados com o excesso de exigências cognitivas do seu estudo, incluindo a tensão, o stress e a fadiga crónica (Salmela-Aro & Read, 2017). A *Descrença* manifesta-se através da indiferença face ao próprio estudo, bem como a uma perda de interesse investido no trabalho académico, de que resulta um menosprezo da importância do Ensino Superior (Salmela-Aro & Read, 2017). A última das dimensões atrás mencionadas, respeitante à *Eficácia Profissional*, surge representada através de um

sentimento de incapacidade dos estudantes face ao seu desempenho académico (Zucoloto et al., 2016).

### **2.1.3 Consequências do *burnout***

Ainda que as evidências empíricas sobre as consequências do *burnout* académico sejam limitadas, os resultados da generalidade dos estudos demonstram que esta síndrome pode prenunciar direta ou indiretamente os sintomas associados a outros prognósticos de ordem psicossomática, relativos a bem-estar e desempenho, como sejam: saúde débil; stress; depressão; e ainda, baixa satisfação (Sabagh et al., 2018).

Segundo vários estudos e autores, a síndrome de *burnout* no Ensino Superior tem sido associada a consequências negativas graves para os respetivos estudantes, nomeadamente: o desempenho académico; o abandono escolar; e até ideias suicidas (Maroco & Assunção, 2020b). Resultados obtidos demonstram ainda que o *burnout* académico se assemelha ao *burnout* profissional, uma vez que esta síndrome pode conduzir ao aumento da taxa de absentismo, à menor motivação para realizar o trabalho académico solicitado e, ainda, ao aumento dos níveis de abandono escolar. Desta forma, o *burnout* nos estudantes do Ensino Superior apresenta um efeito negativo notório, relativamente à aprendizagem e desempenho académicos (Lin & Huang, 2014).

Ao analisar estas consequências da síndrome de *burnout*, entende-se também que elas, enquanto quadro sintomático, podem servir igualmente como indicadores de *burnout*, nos casos em que a síndrome não foi ainda devidamente despistada na população estudantil do Ensino Superior; referimo-nos a indicadores tais como: o consumo excessivo de medicamentos, álcool e outras substâncias psicotrópicas; quebra de produtividade; aumento do absentismo escolar; e perturbações psicossomáticas graves (Maroco & Tecedero, 2009).

### **2.1.4 Antecedentes do *burnout***

Dada a gravidade das consequências do *burnout*, vários estudos procuraram identificar os antecedentes do *burnout* nestes estudantes. Neste contexto, pode identificar-se a predominância dos três tópicos seguintes. Em primeiro lugar, compreende-se o

estudo do *burnout* juntamente com a variável do envolvimento académico, identificada, segundo Maslach e Leiter (1997), como “um estado definido por energia, implicação e eficácia na atividade desenvolvida pelo indivíduo” (Costa & Maroco, 2017, p.35). Os conceitos de *burnout* e envolvimento foram considerados como polos opostos entre si; isto é, níveis elevados de *burnout* correspondem a baixos níveis de envolvimento, pelo que o contrário também se verifica, ou seja, níveis mais elevados de envolvimento correspondem a índices mais baixos de *burnout* (Maroco & Assunção, 2020b). Ainda assim, segundo estudos mais recentes e não obstante o forte relacionamento dos conceitos de envolvimento e *burnout*, ambos devem ser medidos de forma independente (Maroco & Assunção, 2020b). Vários são ainda os autores a defenderem que um maior envolvimento académico pode ser um aliado contra riscos psicossociais e ocupacionais, como é o caso da síndrome de *burnout*, uma vez que alunos com um envolvimento académico significativo exibem um melhor desempenho escolar, sentimentos mais positivos face à instituição de ensino, professores e colegas, bem como uma maior motivação para desenvolver competências e enfrentar novos desafios (Zucoloto et al., 2016). Assim, o envolvimento académico contribui para uma maior autoeficácia e menor incidência do abandono escolar nos estudantes do Ensino Superior (Maroco & Assunção, 2020b).

Em segundo lugar, identifica-se como tópico de estudo o impacto das variáveis demográficas, nomeadamente, o género. De entre as investigações já realizadas, estas afirmam que, ainda que a diferença dos níveis de *burnout* entre géneros possa ser reduzida, as mulheres tendem a experienciar um nível mais elevado comparativamente aos homens, especialmente no que concerne às dimensões da *Exaustão Emocional* e *Eficácia Profissional* (Salmela-Aro & Read, 2017).

O tópico que surge em terceiro lugar diz respeito à variável académica da área de estudo, em que a maioria das investigações já desenvolvidas incidem especialmente nos alunos das áreas de ciências da saúde (Maroco et al., 2008), uma vez que, de acordo com Carlotto, Nakamura e Câmara (2006), estes estudantes, para além de estarem sob pressão dos stressores habituais do Ensino Superior, ainda lidam diretamente com pacientes/utentes (Jordani et al., 2012).

Segundo as descobertas de Huang e Lin (2010), existe ainda uma forte correlação entre a presença de *burnout* académico e o stress presente na vida dos estudantes, pelo

que, quanto maior for o nível de stress na vida do aluno, maior será o seu nível de *burnout*. Os potenciais stressores dos estudantes incluem a sua transição para o Ensino Superior, o ajuste às novas exigências académicas, viver de forma independente, e ainda, enquadrar uma nova rede social de contactos. Para além destes stressores, o processo de aprendizagem inclui ainda o stress resultante das aulas e da elevada carga horária dos estudantes (Lin & Huang, 2014), bem como outros fatores académicos que tornam os estudantes mais vulneráveis ao desenvolvimento desta síndrome. Entre estes fatores incluem-se: as pressões sociais e profissionais referentes ao financiamento dos respetivos estudos; o aproveitamento escolar; os relacionamentos com docentes e colegas; e ainda, a incerteza relativamente ao seu futuro profissional (Jordani et al., 2012).

Estudos mais recentes, de Maroco e Assunção (2020), face ao *burnout* dos estudantes do Ensino Superior português, avaliaram o *burnout* e envolvimento académico, relativamente às variáveis demográficas dos distritos do país, das áreas de estudo dos alunos e, ainda, de género. Quanto à variável dos distritos do país, as zonas urbanas associadas aos níveis médios mais elevados de *burnout* académico foram Lisboa e Porto, regiões do país com maior densidade populacional. O mesmo estudo demonstrou que os níveis obtidos de *burnout* e envolvimento académico não são marginalmente significativos, ainda que indivíduos do sexo feminino apresentem valores médios de *burnout* e envolvimento ligeiramente superiores, face aos indivíduos do sexo masculino. Porém, identificaram-se diferenças significativas entre os estudantes de diferentes áreas, sendo que a área das ciências biológicas, seguida pela área das ciências exatas, apresentam os níveis mais elevados de *burnout* dos estudantes do Ensino Superior em Portugal (Maroco & Assunção, 2020b).

Os mesmos autores (2020) investigaram ainda quais os principais preditores do envolvimento e *burnout* académico, identificando para tal os seguintes fatores: o suporte social; as estratégias de *coping*<sup>1</sup>; a competência do professor; as expectativas do curso; e ainda, a necessidade da toma de medicamentos. De entre estes fatores, as estratégias de *coping* negativas foram consideradas como os melhores preditores do *burnout* dos estudantes do Ensino Superior português (Maroco & Assunção, 2020a).

---

<sup>1</sup> Estratégias de *coping* entendem-se como “esforços cognitivos e comportamentais (...) que as pessoas usam para gerir, dominar, reduzir ou tolerar as exigências internas e externas criadas perante uma situação geradora de stress” (Dias & Pais-Ribeiro, 2019, p.60).

No melhor do nosso conhecimento, de acordo com a literatura e estudos anteriormente analisados, não foram identificadas em Portugal investigações aprofundadas que relacionem as variáveis das expectativas académicas com o *burnout* dos estudantes do Ensino Superior. De seguida analisa-se o conceito das expectativas dos estudantes do Ensino Superior, bem como as principais pesquisas sobre esta temática.

## **2.2 Expectativas dos estudantes do Ensino Superior**

### **2.2.1 Conceito de expectativas**

Segundo Stevenson e Sander (1998, *cit in* Borghi et al., 2016), as expectativas são definidas como construções que incluem perspectivas ideais (o que o indivíduo gostaria que acontecesse), antevisões (o que o indivíduo pensa que provavelmente aconteceria) e normas (que evoluem através de experiências semelhantes), que exercem influência na avaliação da satisfação do indivíduo. As expectativas definem-se ainda, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, como a “situação de quem espera a ocorrência de algo, ou a sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento” (Houaiss & Villar, 2003, p.3696). No caso particular das expectativas académicas, segundo Araújo e Almeida (2015), estas podem ser definidas como “objetivos ou aspirações que os estudantes formulam para a sua frequência no Ensino Superior” (p.16). De acordo com a literatura, os estudantes desenvolvem um conjunto de representações e motivações para a sua experiência futura com base nas experiências passadas, apoiando-se nelas para interpretar e condicionar as suas vivências, bem como as tomadas de decisão e envolvimento no novo contexto académico e social (Araújo & Almeida, 2015). Para Brattesani, Weinstein e Marshall (1984, *cit in* Kinnunen et al., 2016), as expectativas são “vistas frequentemente da perspectiva da capacidade (e crença na capacidade) de ter sucesso académico” (p.3). Deste modo, as expectativas são identificadas como uma variável na explicação da transição e adaptação dos estudantes às exigências e desafios colocados pelo Ensino Superior (Araújo et al., 2015).

## 2.2.2 Dimensões das expectativas académicas

Ao longo dos anos, vários foram os autores que analisaram as expectativas académicas, existindo um consenso generalizado de que este conceito deve ser definido de forma multidimensional. O estudo pioneiro sobre o conceito de expectativas académicas foi levado a cabo por Baker, McNeil e Siryk (1985), no qual se incluíam quatro dimensões: a adaptação académica; adaptação pessoal-emocional; adaptação social; e vinculação à instituição. Por sua vez, para Braxton, Vesper e Hossler (1995 *cit in* Araújo & Almeida, 2015), a avaliação das expectativas surge assente em três grandes dimensões: desenvolvimento académico e intelectual; experiências para o ambiente universitário; e expectativas para o desenvolvimento profissional

Em Portugal, vários foram os estudos que também adotaram o conceito multidimensional das expectativas académicas (Araújo & Almeida, 2015). A realização de uma análise psicométrica, recorrendo ao instrumento *Questionário de Perceções Académicas – Expectativas QPA-Exp* de Almeida et al. (2012), permitiu a identificação das seguintes cinco dimensões, relativamente às expectativas académicas: o *Envolvimento Político e Cidadania*; a *Formação para o Emprego e Carreira*; a *Pressão Social*; a *Qualidade da Formação*; e a *Interação Social* (Araújo & Almeida, 2015). Mais tarde, após a recolha de dados junto de estudantes do Ensino Superior, realizada por intermédio de entrevistas individuais, este instrumento (*QPA-Exp*) foi alvo de uma adaptação e validação, pelo que passou a incluir novos itens, perfazendo um total de sete dimensões, representativas das experiências diversificadas e benefícios da frequência do Ensino Superior (Araújo & Almeida, 2015).

Assim, as expectativas académicas avaliadas pelo *QPA-Exp*, incluem atualmente sete categorias: a *Formação para o Emprego e Carreira*; o *Desenvolvimento Pessoal e Social*; a *Mobilidade Internacional*; o *Envolvimento Político e Cidadania*; a *Pressão Social*; a *Qualidade da Formação*; e a *Interação Social* (Diniz et al., 2016). Apresentam-se seguidamente as definições de cada uma destas dimensões:

*Formação para o Emprego e Carreira* - inclui a educação e formação dos estudantes do Ensino Superior, no que toca ao desenvolvimento da sua carreira e respetiva transição para o mercado de trabalho;

*Desenvolvimento Pessoal e Social* - inerente aos traços psicológicos individuais de cada aluno, tais como autonomia e responsabilidade;



*Mobilidade Internacional* - inclui as aspirações de participação dos estudantes em atividades no contexto internacional, tais como intercâmbios e estágios;

*Envolvimento Político e a Cidadania* - corresponde ao desejo dos estudantes em transformar a sociedade, através da participação em atividades de trabalho voluntário;

*Pressão Social* - diz respeito ao desejo dos alunos em atender às expectativas da família, amigos e, ainda, retribuir o investimento que a sociedade lhes presta na sua educação;

*Qualidade da Formação* - expectativa respeitante ao desenvolvimento de conteúdo científico, participação em atividades do mesmo tipo, bem como experiências realizadas no âmbito dos seus interesses académicos;

*Interação Social* - inclui o envolvimento dos estudantes em atividades sociais, extracurriculares, de recreação ou lazer, no campus universitário (Diniz et al., 2016).

### **2.2.3 Estudos internacionais**

No que diz respeito às expectativas dos estudantes do Ensino Superior, existem os seguintes três tópicos que têm vindo a ser investigados. Em primeiro lugar, é de salientar o mito do caloiro (*freshman myth*) de Stern (1966), segundo o qual os estudantes no momento de ingressar no Ensino Superior demonstram um conjunto de expectativas elevadas e irrealistas face à experiência real do contexto académico (Araújo & Almeida, 2015). Segundo Stern (1966, *cit in* Jackson et al., 2000), estas expectativas elevadas e irrealistas constituem-se a partir da previsão da oferta de um conjunto de oportunidades de crescimento intelectual, social e pessoal, superior àquele que a própria instituição de Ensino Superior pode oferecer/ disponibilizar para os seus alunos.

Um segundo tópico, de acordo com Braxton, Vesper e Hossler (1995, *cit in* Araújo & Almeida, 2015), diz respeito ao estudo do impacto das expectativas académicas iniciais na adaptação e permanência dos estudantes no primeiro ano do curso. De acordo com este estudo, quanto maior for o grau de concretização das expectativas académicas - nomeadamente, de desenvolvimento intelectual e da carreira - maior será o nível de integração académica e social, sendo com isto possível prever o grau de compromisso para com a formação e com o estabelecimento de ensino. De um modo geral pode afirmar-se que, por um lado, as expectativas iniciais antecipam os comportamentos de

envolvimento durante o primeiro ano e, por outro, a concretização destas expectativas encontra-se positivamente correlacionada com o nível de satisfação face à experiência no Ensino Superior.

Um terceiro tópico diz respeito à análise de diferenças nos perfis das expectativas em função de variáveis sociodemográficas e de decisão educacional. Pesquisas já realizadas demonstram diferenças nas expectativas de acordo com as seguintes variáveis e/ou subgrupos: idade; género; residência do estudante no momento da frequência do Ensino Superior; opção do curso; e tipo de curso (Araújo & Almeida, 2015).

#### **2.2.4 Estudos em Portugal**

Um estudo realizado por Fernandes e Almeida (2005) avalia a relação existente entre as expectativas académicas dos estudantes aquando da sua entrada para o Ensino Superior e o seu aproveitamento académico no final do primeiro ano do curso. Com base nos resultados obtidos, verificou-se que, de um modo geral, estudantes com expectativas mais baixas no início da sua vida académica têm melhor aproveitamento académico, enquanto alunos com expectativas académicas mais elevadas têm um aproveitamento académico mais baixo (Fernandes & Almeida, 2005). Estes resultados parecem estar em consonância com o mito do caloiro descrito anteriormente, segundo o qual alguns alunos entram na faculdade com expectativas irrealistas, o que pode comprometer o seu aproveitamento escolar. Este facto é ainda confirmado por investigações nesta área, que identificam a existência de uma relação entre aproveitamento académico mais baixo ou dificuldades de adaptação durante o primeiro ano do Ensino Superior, com as expectativas iniciais demasiado elevadas e irrealistas (Fernandes & Almeida, 2005).

Araújo e Almeida (2015) analisaram os valores atribuídos às diferentes dimensões das expectativas académicas aquando da entrada dos estudantes no Ensino Superior. Desta forma, as expectativas identificadas com uma média mais elevada dizem respeito à *Formação para o Emprego e Carreira*, bem como ao *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Por outro lado, as dimensões com valores mais baixos correspondem à *Interação Social*, *Mobilidade Internacional* e ainda, ao *Envolvimento Político e Cidadania*.

As diferenças entre os valores obtidos entendem-se com base nas prioridades de envolvimento e adaptação académica definidas pelos alunos ao ingressarem no primeiro

ano do Ensino Superior, momento este, em que predominam, tanto vivências adaptativas, como possíveis dificuldades relativas ao curso e à identidade dos alunos. Por outro lado, expectativas, como são o caso da *Mobilidade Internacional* e do *Envolvimento Político e Cidadania*, apenas surgem enquanto preocupações posteriores ao momento de ingresso neste novo contexto académico, isto é, durante o percurso académico (Araújo et al., 2015).

No que diz respeito ao impacto de variáveis sociodemográficas, alguns estudos permitiram concluir que em Portugal os estudantes mais jovens, em geral, e mulheres, em particular, tendem a apresentar expectativas mais elevadas, enquanto que estudantes de primeira geração (alunos cuja família não dispõe de histórico académico no Ensino Superior), que frequentam cursos de tecnologia, apresentam expectativas inferiores (Araújo & Almeida, 2015).

Ainda quanto às variáveis sociodemográficas, importa detalhar os seguintes resultados obtidos em estudos já realizados.

Quanto à idade, os resultados obtidos demonstraram que alunos mais jovens (até 23 anos) dispõem, geralmente, de expectativas académicas mais elevadas. É de salientar que as dimensões das expectativas académicas que apresentam diferenças mais significativas correspondem à *Pressão Social e Interação Social*. A estas seguem-se ainda as dimensões de *Envolvimento Político e Cidadania* e *Formação para o Emprego e Carreira*, respetivamente (Costa et al., 2013).

Relativamente ao género, constatou-se que estudantes do sexo feminino são aqueles que apresentam expectativas mais elevadas, estatisticamente significativas, no que respeita às dimensões curricular e vocacional. Os resultados parecem ainda evidenciar que as alunas são quem mais espera do Ensino Superior, relativamente a todas as suas dimensões (Almeida et al., 2003).

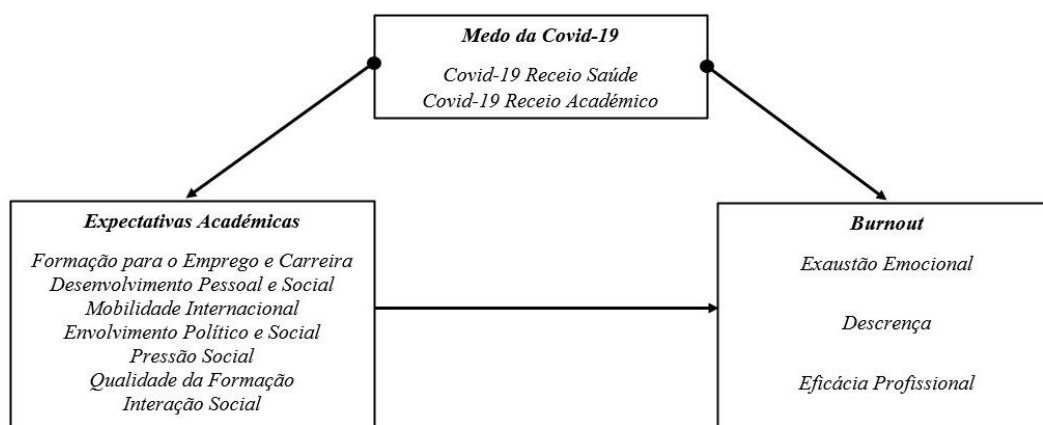
No que respeita ao local de residência do estudante no momento da sua frequência no Ensino Superior, os resultados indicaram que alunos deslocados da casa dos pais apresentam expectativas mais elevadas, relativamente ao envolvimento na utilização de recursos e equipamentos disponibilizados pela instituição de Ensino Superior, bem como o investimento em atividades curriculares. De um modo geral, esta associação remete para uma forte ligação destes alunos face ao seu estabelecimento de ensino (Almeida et al., 2003).

A variável da opção de entrada no curso não influenciou de forma significativa os resultados das expectativas apresentadas pelos alunos. Ainda assim, no que concerne às variáveis da opção e tipo de curso, analisou-se que os alunos colocados na sua segunda opção de curso, e que ingressaram no Ensino Superior com classificações mais elevadas, são aqueles que registam um nível mais elevado de expectativas relativas ao Envolvimento Social. As diferenças mais significativas fazem-se sentir quanto à dimensão do Envolvimento Curricular, salientando-se que os alunos que demonstram as expectativas mais baixas são os que frequentam a área de Ciências Naturais/Engenharia, relativamente aos alunos do âmbito das Ciências, Economia e Humanidades (Almeida et al., 2003).

O processo conducente ao acesso ao Ensino Superior em Portugal pode também ter efeitos sobre as expectativas dos alunos. Este ingresso no Ensino Superior baseia-se num sistema de *numerus clausus*, por meio do qual os estudantes são admitidos nos estabelecimentos de ensino com base na média das notas do Ensino Secundário e dos exames nacionais, pelo que a escolha do seu curso superior não resulta apenas de uma opção profissional ou preferencial. Com base em pesquisas realizadas pelo governo, segundo Fonseca, Dias, Sá e Amaral (2014), identificou-se que cerca de 50% dos estudantes em Portugal não ingressam no curso do Ensino Superior que pretendem. Dada esta informação, é provável que estes alunos acedam ao Ensino Superior com expectativas académicas mais reduzidas ou inadequadas, resultando por sua vez em dificuldades face ao envolvimento nas atividades académicas, bem como na conclusão dos estudos (Casanova et al., 2019).

### 2.3. Modelo conceptual

Como referido na introdução, um dos objetivos deste trabalho consiste em analisar a relação existente entre os níveis de expectativas académicas e o nível de *burnout* dos estudantes do Ensino Superior. Dado o contexto atual de pandemia, introduziu-se uma outra variável no estudo, isto é, o *Medo da Covid-19*. Com a sua introdução no estudo, pretende-se a análise do impacto que o medo do vírus apresenta face aos níveis, não só das expectativas académicas, mas também do *burnout* apresentado pelos estudantes. Desta forma, importa analisar a relação entre as três variáveis, tal como se encontra representado, de seguida, através da figura 1. Considerando que as expectativas dos alunos no momento de entrada podem ser irrealistas (Stern 1966, *cit in* Araújo & Almeida, 2015), neste modelo são incluídas as expectativas no final do primeiro ano no ISEG.



**Figura 1.** Modelo conceptual de análise

<b><i>Covid-19_Receio Saúde</i></b>	Medo de contrair coronavírus.
<b><i>Covid-19_Receio Académico</i></b>	Medo de os estudos serem prejudicados devido à situação de pandemia e ao ensino <i>online</i> .

<b><i>Burnout_Exaustão Emocional</i></b>	Sentimentos relacionados com o excesso de exigências cognitivas do curso, incluindo a tensão e a fadiga crónica.
<b><i>Burnout_Descrença</i></b>	Perda de interesse no trabalho académico e menosprezo da importância do Ensino Superior.
<b><i>Burnout_Eficácia Profissional</i></b>	Sentimento de (in)capacidade face ao desempenho académico.
<b><i>Expect._ Formação para o Emprego e Carreira</i></b>	Formação e preparação dos estudantes no que toca ao desenvolvimento da sua carreira e respetiva transição para o mercado de trabalho.
<b><i>Expect._ Desenvolvimento Pessoal e Social</i></b>	Desenvolvimento de traços psicológicos individuais de cada aluno, tais como autonomia e responsabilidade.
<b><i>Expect._ Mobilidade Internacional</i></b>	Aspirações de participação dos estudantes em atividades no contexto internacional, tais como intercâmbios e estágios.
<b><i>Expect._ Envolvimento Político e Cidadania</i></b>	Desejo dos estudantes em transformar a sociedade, através da participação em atividades de trabalho voluntário.
<b><i>Expect._ Pressão social</i></b>	Desejo dos alunos em atender às expectativas da família, amigos e, ainda, retribuir o investimento que a sociedade lhes presta na sua educação.
<b><i>Expect._ Qualidade da Formação</i></b>	Qualidade do conteúdo científico, participação em atividades científicas, bem como experiências realizadas no âmbito dos seus interesses académicos.
<b><i>Expect._ Interação Social</i></b>	Envolvimento dos estudantes em atividades sociais, extracurriculares, de recreação ou lazer em contexto universitário.

**Figura 2.**Quadro síntese de variáveis

Tendo em conta a literatura, formulam-se as seguintes hipóteses:

**H1:** As variáveis de *Medo da Covid-19* têm um efeito negativo nas expectativas – quanto maior o medo, menores serão as expectativas.

**H2:** As variáveis de *Medo da Covid-19* têm um efeito positivo no *burnout* – quanto maior o medo, maior o *burnout*.

**H3:** As expectativas dos estudantes no final do primeiro ano têm um efeito negativo no *burnout* - quanto mais elevadas essas expectativas, menor o *burnout*.

## **CAPÍTULO 3**

### **Estudo Empírico**

#### **3.1 Método**

Para a recolha de dados, foi enviado um *e-mail* a todos os alunos do primeiro ano do ISEG, inscritos em três licenciaturas lecionadas em português, nos cursos de Economia, Gestão e Matemática Aplicada à Economia e Gestão (MAEG). O *e-mail* explicava os objetivos do estudo e convidava os alunos a participar através de um *link* na plataforma *Qualtrics*. O questionário esteve disponível na referida plataforma durante o mês de maio de 2020. Por sua vez, a análise de dados foi efetuada através dos programas SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e Smart\_PLS (Partial Least Squares).

##### **3.1.1 Participantes**

Foram obtidas 153 respostas válidas de estudantes do primeiro ano, dos quais 98 são do género feminino (64,1%) e 55 do género masculino (35,9%). Os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 30 anos, sendo que 126 alunos se encontram no grupo dos 17-19 anos (82,4%), 25 pertencem ao grupo dos 20-22 anos (16,3%), e apenas 2 (1,3%) têm mais de 23 anos.

No que diz respeito ao curso frequentado, 80 dos inquiridos (52,3%) são alunos do curso de Gestão, 48 (31,4%) do curso de Economia, 23 (15%) do curso de MAEG, e os restantes 2 (1,3%) frequentam apenas algumas unidades curriculares, dado que são alunos de cursos externos ao estabelecimento de ensino. Do total dos 153 inquiridos, 149 (97,4%) são apenas estudantes, enquanto que apenas 4 (2,6%) são trabalhadores-estudantes.

No que concerne aos níveis de escolaridade dos pais dos inquiridos, 99 alunos (64,7%) apresentam histórico de família no Ensino Superior, isto é, têm pelo menos um dos pais que frequentou o Ensino Superior; sendo que 54 inquiridos (35,3%) são de primeira geração, ou seja, alunos cujos pais não frequentaram o Ensino Superior.

Analisando alguns dados demográficos, relativos ao percurso académico dos estudantes, identificou-se que 133 alunos (86,9%) frequentaram o Ensino Secundário em estabelecimentos de ensino público, enquanto 20 (13,1%) frequentaram o ensino privado.

De seguida, relativamente à opção de candidatura do Ensino Superior, para 83 alunos (54,2%) o ISEG não correspondia à sua primeira opção de escolha, enquanto para 70 dos inquiridos (45,8%) esta instituição de ensino foi a sua primeira opção para o ingresso no Ensino Superior. As médias de entrada destes alunos no ISEG distribuíram-se de acordo com os seguintes três grupos de médias: 86 alunos (56,2%) ingressaram com médias compreendidas entre 15 e 16; 56 (36,6%) com médias acima de 16; e, por último, 10 alunos (6,5%) com médias abaixo de 15 valores. Por fim, quanto à área de residência dos alunos inquiridos, 90 (58,8%) provêm de fora da região da Grande Lisboa e 63 (41,2%) são residentes da Grande Lisboa.

### **3.1.2 Instrumento**

O instrumento utilizado na presente dissertação é constituído por quatro grupos de questões, completando um total de oitenta e quatro itens.

O primeiro bloco de questões diz respeito a um conjunto de afirmações acerca da situação da Covid-19, utilizando para a resposta uma escala de *Lickert* compreendida entre *1-Discordo totalmente* e *5-Concordo totalmente*. Este bloco inclui tradução da escala *Fear of Coronavirus-19 Scale* desenvolvida por McCoach et al. (2013), originalmente composta por sete afirmações sobre receios de saúde associados à Covid-19. A título de exemplo, incluem-se duas destas afirmações: “*Tenho muito medo da Covid-19*” e “*O meu coração dispara ou palpita quando penso que vou apanhar Covid-19*”.

Considerando que os receios dos estudantes em relação à Covid não se limitam a questões de saúde, foram elaborados mais cinco itens relativos ao receio sobre questões académicas, desenvolvidos exclusivamente para o estudo em questão. Assim, este bloco inclui um total de doze itens relativos à Covid-19, dos quais sete são designados por *Receio Saúde* e os restantes cinco por *Receio Académico*. Os cinco itens elaborados para este estudo foram os seguintes: “*Tenho medo de perder o ano letivo por causa da Covid-19*”; “*Tenho medo que as aulas online tenham um impacto negativo na minha aprendizagem*”; “*Tenho medo que as aulas online tenham um impacto negativo no meu rendimento académico*”; “*Tenho dúvidas quanto à eficácia do processo de ensino*”.



online.”; e, por último, “*O nervosismo ou ansiedade causados pelas notícias sobre a Covid-19 influenciam a minha concentração nos estudos*”.

A segunda parte do questionário inclui quarenta e dois itens e corresponde ao *Questionário de Percepções Académicas – Expectativas (QPA-Exp)* de Almeida et al. (2017). A partir da aplicação deste questionário, pretende-se avaliar a diferença entre as expectativas académicas dos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior e após a frequência do primeiro ano letivo, pelo que foram realizadas algumas adaptações face ao seu modelo original. A questão inicial em análise pelo questionário – “*Com a minha frequência do Ensino Superior, eu espero conseguir...*” – foi substituída por duas questões distintas, a saber: “*Expectativas que tinha quando entrou no ISEG*” e “*Expectativas que tem atualmente*”. Desta forma, a escala tipo *Lickert* utilizada foi igualmente adaptada, da seguinte forma: os seis pontos, de *1-Discordo totalmente* a *6-Concordo totalmente*, foram substituídos por sete pontos compreendidos entre *1-Nenhumas* e *7-Extremamente elevadas*. O questionário aplicado compreende sete dimensões de expectativas académicas, cujos pressupostos se encontram contemplados na revisão de literatura. Passamos em seguida a enunciar estas dimensões, e para cada uma delas elencam-se, a título de amostra, dois itens de entre os seis que integram cada dimensão:

*Formação para o Emprego e Carreira* - “*Obter uma profissão valorizada socialmente*” e “*Adquirir competências para vir a ter sucesso profissional no futuro*”;

*Desenvolvimento Pessoal e Social* – “*Desenvolver as minhas características como ser humano*” e “*Ganhar confiança nas minhas potencialidades*”;

*Mobilidade Internacional* – “*Participar em programas de intercâmbio universitários (Erasmus, Leonardo, etc.)*” e “*Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro*”;

*Envolvimento Político e Cidadania* – “*Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade*” e “*Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo*”;

*Pressão Social* – “*Corresponder ao que os meus familiares esperam de mim*” e “*Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior*”;

*Qualidade da Formação – “Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso” e “Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo”;*

*Interação Social – “Ter momentos de convívio e diversão” e “Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as”*

O terceiro bloco de questões diz respeito à escala de avaliação de *burnout* para estudantes do Ensino Superior, que corresponde ao *Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)*, de Schaufeli, Martinez et al. (2002). Para a utilização desta escala foi pedida autorização à empresa MindGarden, que detém os respetivos direitos de autor. Este questionário inclui quinze itens, cinco respeitantes à dimensão da *Exaustão Emocional*, quatro que correspondem à *Descrença*, e por fim, seis relativos à *Eficácia Profissional*. Para cada uma das dimensões anteriores exemplificam-se dois dos itens que as compõem:

*Exaustão Emocional – “Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto” e “Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso(a)”;*

*Descrença – “Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos” e “Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos”;*

*Eficácia Profissional – “Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos” e “Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso”.*

A resposta utiliza uma escala de resposta tipo *Lickert* que apresenta sete pontos, compreendidos entre *1-Nenhuma vez* e *7-Todos os dias*.

A última parte do questionário consiste na recolha dos dados demográficos da amostra de alunos em estudo, analisando para isso as seguintes variáveis: género; idade; curso; estatuto; com quem morava antes do início da pandemia, em período de aulas; com quem está a morar na situação atual; nível de escolaridade dos pais; morada habitual, fora do período de aulas; tipo de ensino secundário frequentado; de quem é a responsabilidade do pagamento das propinas; número de matrículas no curso que frequenta; média com que entrou; número de disciplinas a que teve aprovação no primeiro semestre; média das disciplinas do primeiro semestre; e, por fim, opção de candidatura ao Ensino Superior. Este último dado demográfico corresponde à opção de escolha, de entre as seis

possibilidades disponíveis segundo a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), em que o ISEG se encontrava aquando da candidatura do aluno ao Ensino Superior.

### 3.1.3 Análise da fiabilidade das escalas

Antes de dar início à análise dos resultados, verificou-se a consistência interna das escalas utilizadas, isto é, a sua fiabilidade. Para a sua verificação recorreu-se à análise do alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ). Para que uma escala seja considerada fiável deve apresentar um valor  $\alpha$  de pelo menos 0,7. A correlação de cada item com a escala total deve também ter um valor superior a 0,2 (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

De seguida descrevem-se os dados que permitiram verificar a consistência interna das escalas utilizadas, sendo que todas elas apresentaram um  $\alpha > 0,7$  e todos os itens apresentam uma correlação para com a escala total superior a 0,2.

No que concerne à escala *Fear of Coronavirus-19*, após as devidas alterações, esta dispõe de uma componente de *Covid-19 Receio Saúde*, composta por cinco itens e um alfa de *Cronbach* de 0,817 (Tabela 2.1.1) e ainda, uma componente de *Covid-19 Receio Académico* com três itens e um alfa de *Cronbach* de 0,804 (Tabela 2.1.2).

Relativamente ao *Questionário de Perceções Académicas – Expectativas*, este dispunha de sete dimensões de expectativas académicas, compostas por seis itens cada. Como referimos anteriormente, para cada item foram solicitadas respostas relativas a dois momentos: a entrada no ISEG em setembro de 2019, e o momento presente, em maio de 2020. Assim, para cada dimensão de expectativas existem duas escalas - uma “Antes” e uma “Presente”- correspondendo aos momentos antes do ingresso no Ensino Superior e após a frequência do primeiro ano de licenciatura, respetivamente.

A primeira dimensão, *Formação para o Emprego e Carreira*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,859 no momento “Antes” e de 0,906 no momento “Presente” (Tabela 2.2.1). A segunda dimensão, relativa ao *Desenvolvimento Pessoal e Social*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,873 no momento “Antes” e de 0,906 no momento “Presente” (Tabela 2.2.2). A terceira dimensão, da *Mobilidade Internacional*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,875 no momento “Antes” e de 0,876 no momento “Presente” (Tabela 2.2.3). A quarta dimensão, do *Envolvimento Político e Cidadania*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,861 no momento “Antes” e de 0,869 no momento “Presente” (Tabela

2.2.4). Relativamente à quinta dimensão, respeitante à *Pressão Social*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,742 no momento “Antes” e de 0,805 no momento “Presente” (Tabela 2.2.5). A sexta dimensão, da *Qualidade da Formação*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,773 no momento “Antes” e de 0,815 no momento “Presente” (Tabela 2.2.6). Por fim, a sétima dimensão, *Interação Social*, apresentava um alfa de *Cronbach* de 0,820 no momento “Antes” e de 0,884 no momento “Presente” (Tabela 2.2.7).

As três dimensões da escala *Burnout de Maslach para estudantes* apresentam os seguintes alfas de *Cronbach*: *Eficácia Profissional* com 0,825 (Tabela 2.3.1); *Exaustão Emocional* com 0,872 (Tabela 2.3.2); e *Descrença* com 0,894 (Tabela 2.3.3).

## 3.2 Resultados

### 3.2.1 Média e desvio padrão na amostra total

Após a verificação da fiabilidade das escalas utilizadas, analisaram-se as médias dos inquiridos face a cada uma delas, dando assim resposta ao primeiro objetivo definido, relativo à análise dos níveis de *Medo da Covid-19*, expectativas académicas e *burnout* dos estudantes. Para o cálculo da média (Tabela 3), somaram-se as respostas de cada um dos itens que compunham cada escala, dividindo-se o resultado pelo número de itens de cada escala. Para interpretar os resultados obtidos considerou-se ainda o ponto médio teórico de 3 para as escalas Covid (ponto central em escalas de cinco pontos) e de 4 para as restantes escalas (ponto central em escalas de sete pontos).

De um modo geral, os resultados obtidos remetem para o facto das médias de todas as variáveis se encontrarem acima do valor do ponto médio teórico, salvo o caso da escala da *Covid-19 Receio Saúde* e a dimensão do *burnout*, a *Descrença* (Tabela 3). A média da escala da *Covid-19 Receio Saúde* pode indicar que o medo dos alunos em relação a virem a ter problemas de saúde é baixo. É interessante verificar que os níveis de *Medo da Covid-19* são mais elevados ao nível académico do que ao nível de saúde, isto é, em média os alunos encontram-se mais preocupados com a possibilidade de os seus estudos serem prejudicados por causa da pandemia (3,879), do que de adoecer (2,335).

Analisando as médias relativas às dimensões da escala de *Percepções Académicas-Expectativas* e sabendo que todas elas se encontram acima do valor médio teórico, importa referir que os níveis mais elevados relativos aos momentos, “Antes” e “Presente”,

correspondem à *Formação para o Emprego e Carreira* e o *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Por outro lado, as dimensões com níveis de expectativas mais baixos dizem respeito à *Mobilidade Internacional* e ao *Envolvimento Político e Cidadania*, para o momento “Antes”, e *Mobilidade Internacional* e *Interação Social* para o momento “Presente”.

Ao analisar as dimensões da escala de *burnout* para estudantes, verifica-se que a dimensão da *Descrença* é a outra variável, de entre as três escalas utilizadas, que também se encontra abaixo do ponto médio. Esta baixa média indica que, mesmo em tempo de pandemia, os estudantes não manifestam perda de interesse nos estudos nem menosprezo pela importância do seu curso.

### **3.2.2 Análise de amostras emparelhadas**

Como segundo objetivo desta dissertação, importa analisar se existem diferenças significativas entre as expectativas dos estudantes no final do primeiro ano, em contexto de pandemia, e as expectativas que estes apresentavam quando entraram na instituição. Para tal, realizou-se o teste t de amostras emparelhadas, analisando cada uma das dimensões das expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior. Para cada uma delas tem-se um par composto por duas médias, calculadas com base nas respostas dadas pelos estudantes - Antes de frequentar o Ensino Superior e no Momento Presente (Tabela 4).

De um modo geral, identificou-se uma diminuição nos níveis de expectativas atuais, em tempo de pandemia, relativamente às expectativas iniciais que os alunos apresentavam quando entraram na instituição. Analisando as sete dimensões, que compõem as expectativas académicas dos alunos do Ensino Superior, estas apresentam uma diferença significativa entre os níveis atribuídos antes do ingresso no Ensino Superior e após o primeiro ano de licenciatura, respetivamente ( $p < 0,05$ ), à exceção da dimensão do *Envolvimento Político e Cidadania*, em que o par das médias se manteve com níveis muito semelhantes entre si. Esta diferença corresponde à atribuição de níveis de expectativas académicas, antes do ingresso no Ensino Superior, significativamente superiores face aos mesmos níveis no momento presente. De entre todas as diferenças consideráveis, entre os momentos “Antes” e “Presente”, a dimensão das expectativas

académicas que apresentou uma descida mais acentuada corresponde à *Interação Social*, seguida da *Pressão Social*.

### 3.2.3 Análise de variância (ANOVA)

Quanto ao terceiro objetivo, importa analisar as diferenças existentes entre os níveis obtidos para cada uma das escalas, de acordo com as variáveis demográficas em estudo. Para a identificação das diferenças existentes realizou-se um teste de variância ANOVA<sup>2</sup>, tendo como base as seguintes variáveis: género, idade, curso frequentado, nível de escolaridade dos pais dos alunos, área de residência dos alunos, Ensino Secundário frequentado (público ou privado), opção de candidatura ao Ensino Superior e média de entrada no Ensino Superior. Com a realização desta análise pretende-se identificar a existência de diferenças significativas entre os níveis das escalas de *Medo da Covid-19*, de *Expectativas Académicas* e de *Burnout* entre subgrupos da amostra. As diferenças entre grupos são significativas quando  $p \leq 0,05$  (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Relativamente à variável de género, encontra-se apenas uma diferença significativa entre grupos, no que diz respeito à escala do *Medo da Covid-19*. Esta diferença evidencia-se quanto às questões da *Covid-19 Receio de Saúde* ( $p= 0,002$ ), isto é, o medo que os alunos têm face aos problemas de saúde que podem estar associados ao vírus. Neste caso concreto, o género feminino (2,482) sente mais medo, face à possibilidade de contrair e/ou ser o agente transmissor do vírus, do que o género masculino (2,073), como indicado na Tabela 5.

De acordo com os resultados obtidos, face à variável da idade dos estudantes, as diferenças significativas encontradas correspondem à escala das expectativas académicas, relativas ao momento após a frequência do primeiro ano de licenciatura e ainda, relativamente, a uma das dimensões da síndrome de *burnout* (Tabela 6). Dos quatro grupos de idades que responderam ao questionário, apenas os primeiros dois grupos foram tidos em conta, dado que o terceiro apenas incluía dois alunos. Desta forma, têm-se os

---

<sup>2</sup> Teste de variância ANOVA entende-se como um “teste estatístico univariado, aplicado em situações nas quais a pesquisa apresenta uma variável independente e demais variáveis dependentes” (Scheffe 1953, cit in Cordeiro et al., 2018, p.141).

grupos de idades dos 17-19 e dos 20-22, respetivamente. De entre todas as expectativas académicas, as dimensões que apresentaram diferenças significativas foram: a *Formação para o Emprego e Carreira* ( $p=0,015$ ); o *Desenvolvimento Pessoal e Social* ( $p=0,015$ ); o *Envolvimento Político e Cidadania* ( $p=0,019$ ); a *Pressão Social* ( $p=0,006$ ); a *Qualidade da Formação* ( $p=0,023$ ); e, por último, a *Interação Social* ( $p=0,006$ ), todas elas, no momento após a frequência do primeiro ano de licenciatura. Quanto à escala de *Burnout*, a diferença considerável identificada corresponde à dimensão da *Eficácia Profissional* ( $p=0,037$ ). Com base nas diferenças encontradas, pode retirar-se a seguinte ilação: os alunos pertencentes ao grupo de idades 20-22 apresentam um nível de expectativas inferiores às que são apresentadas pelos alunos do grupo 17-19. Posto isto, pode dizer-se que os alunos com mais idade dispõem de um nível de expectativas académicas e de *Eficácia Profissional*, respeitante à escala de *Burnout*, mais baixas do que os alunos mais jovens.

No que concerne ao nível de escolaridade dos pais dos alunos (Tabela 7), identifica-se apenas uma diferença significativa relativamente à *Expectativa de Mobilidade Internacional*, no momento “Antes” ( $p=0,014$ ). Os alunos com histórico de família no Ensino Superior apresentam níveis de *Mobilidade Internacional* superiores (5,190), relativamente aos alunos que pertencem à primeira geração (4,672).

A *Pressão Social* é a segunda dimensão das expectativas académicas que apresenta uma diferença significativa, após a frequência do primeiro ano de licenciatura ( $p=0,036$ ). Neste caso, à medida que o nível de escolaridade do pai aumenta, o nível de *Pressão Social* sentida pelo aluno vai diminuindo, tal como se pode analisar pelas seguintes médias: nível de escolaridade de Ensino Básico (até ao 9º ano) (5,218); com um nível de Ensino Secundário (10º ao 12º ano) (4,981); e, por fim, o nível do Ensino Superior (universidade ou politécnico) (4,790).

A *Qualidade da Formação* é a última dimensão das expectativas académicas que representa uma diferença considerável, evidenciada no momento após a frequência do primeiro ano de licenciatura, tanto quanto ao nível de escolaridade da mãe, como do pai. A diferença significativa associada ao nível de escolaridade das mães ( $p=0,047$ ) representa-se através das médias obtidas: nível de Ensino Básico (até ao 9º ano) (5,482); nível de Ensino Secundário (10º ao 12º ano) (4,833); e, por fim; nível de Ensino Superior (universidade ou politécnico) (4,864). Quanto à *Qualidade da Formação* e nível de

escolaridade do pai, após a frequência dos alunos no primeiro ano de licenciatura, a diferença significativa ( $p=0,038$ ) decorre da seguinte relação existente entre as variáveis, a saber, à medida que o nível de escolaridade do pai aumenta, o nível atribuído à dimensão de *Qualidade da Formação* pelo aluno diminui: um nível de escolaridade relativo ao Ensino Básico (até ao 9º ano) (5,327); um nível de escolaridade referente ao Ensino Secundário (10º ao 12º ano) (5,176); e, por fim, o nível do Ensino Superior (universidade ou politécnico) (4,744).

Para além das expectativas académicas, ao analisar as diferenças dos níveis de *burnout* dos estudantes, encontrou-se uma diferença significativa associada à componente da *Descrença* ( $p=0,049$ ). À medida que o nível de escolaridade do pai dos alunos aumenta, maior será a *Descrença* sentida pelos alunos. Verificam-se os seguintes valores: nível de Ensino Básico (até ao 9º ano) (2,779); nível de escolaridade de Ensino Secundário (10º ao 12º ano) (3,365); e, por fim, um nível de escolaridade de Ensino Superior (universidade ou politécnico) (3,664).

Analisou-se também a variável da média de entrada dos alunos no estabelecimento de Ensino Superior (Tabela 8), para a qual também se agruparam os resultados obtidos, da seguinte forma: o primeiro grupo corresponde às médias de entrada inferiores a 15 valores; o segundo grupo diz respeito ao intervalo de médias de 15 a 16 valores; do terceiro grupo fazem parte os alunos que apresentaram uma média superior a 16 valores aquando no ingresso no ISEG. Pela análise dos dados obtidos, a *Eficácia Profissional* foi a única dimensão, de entre todas as escalas, a apresentar uma diferença considerável ( $p=0,001$ ). Verifica-se que, quanto maior for a média de ingresso dos estudantes no Ensino Superior, maiores serão os níveis de *Eficácia Profissional* tal como se identifica de seguida: alunos com média de entrada inferior a 15 (3,900); alunos com médias compreendidas entre 15 e 16 (4,649); e, por último, alunos com médias superiores a 16 valores (5,030).

Pela análise da área de residência dos estudantes (Tabela 9), identificou-se uma diferença significativa relativamente ao nível de *Qualidade da Formação* ( $p=0,022$ ). Os alunos residentes Fora da Grande Lisboa (5,083) dispõem de um nível de expectativas deste tipo superior aos alunos que residem na região da Grande Lisboa (4,704).

Por último, para o estudo da variável opção de candidatura ao Ensino Superior, optou-se por agrupar os resultados em dois grupos, um deles corresponde aos alunos para



os quais o ISEG foi a sua primeira opção de escolha, enquanto o segundo grupo diz respeito aos alunos que ingressaram no ISEG, ainda que esta não tenha sido a sua primeira escolha de instituição de Ensino Superior, isto é, pode estar compreendida entre a segunda e a sexta opção do aluno. A partir da análise dos resultados é possível verificar que as expectativas académicas com os níveis mais elevados nos momentos “Antes” e “Presente” dizem respeito à *Formação para o Emprego e Carreira e Desenvolvimento Pessoal e Social*, correspondendo aos alunos em que o ISEG foi a sua primeira opção de candidatura ao Ensino Superior. Quanto às expectativas académicas com os níveis mais baixos, estas dizem respeito, no momento “Antes”: ao *Envolvimento Político e Cidadania* para alunos em que o ISEG foi a primeira opção de candidatura; e à *Mobilidade Internacional* em alunos para os quais o ISEG não foi a sua primeira opção de candidatura. Analisando os níveis mais baixos de expectativas académicas no momento “Presente”, estas incluem: a *Mobilidade Internacional* e a *Interação Social*, para alunos que optaram, em primeiro lugar, pelo ISEG como a sua instituição de Ensino Superior. Em suma, não se identificaram diferenças significativas, pela análise da relação das escalas utilizadas, face à opção de candidatura dos estudantes do primeiro ano do ISEG. O mesmo se pode referir face ao curso frequentado pelos alunos, pois não se identificaram quaisquer diferenças consideráveis relativamente a esta variável.

### **3.2.4 Análise de equações estruturais**

Como quarto e último objetivo da presente dissertação tem-se a análise das relações existentes entre as variáveis das três escalas em estudo, o medo da Covid-19, as expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior e o *burnout* dos estudantes. Tendo em conta que se pretende testar um modelo conceptual com múltiplas relações, optou-se por utilizar a modelação de equações estruturais (SEM)<sup>3</sup>. Dado que se trata de um estudo exploratório com uma amostra pequena, decidiu recorrer-se ao método dos

---

<sup>3</sup> A modelação de equações estruturais (SEM) entende-se por uma “técnica estatística multivariada que permite avaliar, simultaneamente, relações entre múltiplos construtos” (Campana et al., 2009, p.59).

mínimos quadrados (PLS)<sup>4</sup>. Assim, para a análise das relações em estudo optou-se pelo software SmartPLS versão 3.0 (Ringle, Wende, & Becker, 2015).

Começámos por testar os modelos de medida utilizados, em termos de fiabilidade e validade dos diferentes constructos. Seguidamente, analisámos o modelo estrutural, em termos das relações que se estabelecem entre os constructos e a sua capacidade de previsão das três dimensões de *burnout* dos estudantes.

#### 3.2.4.1 Modelos de medida

As análises iniciais com o PLS revelaram alguns problemas de validade discriminante que levaram à exclusão das variáveis *Expectativas Formação para o Emprego e Carreira*, *Expectativas Desenvolvimento Pessoal e Social* e *Expectativas Pressão Social*. No caso da variável *Expectativas de Mobilidade Internacional*, a baixa fiabilidade de alguns indicadores levou a que apenas fossem retidos no modelo os itens relativos a programas internacionais de estudos, excluindo-se os itens relativos a estágios. A Tabela 10 mostra os itens que foram utilizados para cada constructo, assim como as respetivas médias, desvios padrão e pesos standardizados no respetivo constructo.

Para avaliar a fiabilidade, utilizou-se o alfa de *Cronbach* e a fiabilidade compósita, para os quais o valor mínimo aceitável é de 0,7 (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Nunnally, & Bernstein, 1994). A Tabela 12 demonstra a existência de bons níveis de consistência interna, sendo os alfas de *Cronbach* e as fiabilidades compósitas superiores a 0,8 para todos os constructos.

No que diz respeito à validade convergente, recorreu-se à variância média extraída (AVE), para a qual o valor mínimo aceitável é de 0,5 (Hair et al., 2011; Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009; Sarstedt et al., 2014). Como pode ser verificado na Tabela 11, a percentagem da AVE é superior a 0,5 em todos os constructos. Para complementar a avaliação da validade convergente dos modelos de medida, realizaram-se pseudo-testes t

---

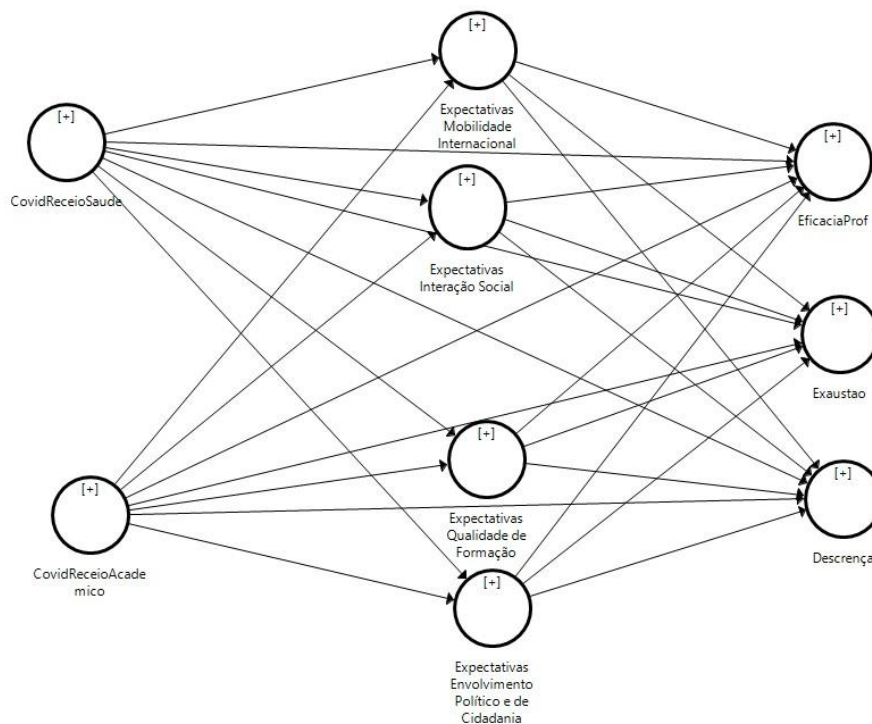
<sup>4</sup> Por método dos mínimos quadrados (Partial Least Squares) entende-se os “parâmetros estimados por uma série de regressões de mínimos quadrados, enquanto o termo “parciais” decorre do procedimento de estimação iterativa dos parâmetros em blocos (por variável latente) em detrimento de todo o modelo, simultaneamente (Lee et al, 2011, *cit in* Nascimento & Macedo, 2016, p. 293).

com recurso ao *bootstrapping*<sup>5</sup> (Tabela 11). Todos os indicadores apresentavam uma carga fatorial significativa ( $t > 3.29$ ;  $p < 0,001$ ), pelo que se verifica mais uma vez a validade convergente (Anderson & Gerbing, 1988).

Para analisar a validade discriminante, utilizou-se o critério de Fornell e Larcker (1981), que consiste em comparar as raízes quadradas das variâncias médias extraídas (AVE) com a correlação de cada par de variáveis latentes. A Tabela 12 mostra que, para todos os pares de variáveis latentes, as raízes quadradas da AVE são superiores às correlações. Assim, pode concluir-se que cada variável latente partilha mais variância com a sua própria medida do que com outros constructos, o que é considerado evidência de validade discriminante.

### 3.2.4.2 Modelo estrutural

Dado que a análise dos modelos de medida revelou a existência de bons índices de validade e fiabilidade, passamos seguidamente a analisar o modelo estrutural (Figura 3), de modo a analisar as relações em estudo (Henseler et al., 2009).



**Figura 3.** Modelo Estrutural Inicial

<sup>5</sup> O bootstrapping entende-se como “um procedimento computacional intensivo de reamostragem, baseado na técnica da substituição, que possibilita estimar a distribuição amostral de estatísticas de interesse, tendo como base dados de uma amostra ou população” (Melo Filho et al., 2002, p.896).

Utilizou-se o procedimento *bootstrapping* para avaliar a significância dos coeficientes de caminho (Tabela 13). Concluiu-se que, das 26 relações diretas em estudo, 16 não eram significativas, apresentando valores de *t* inferiores a 1,96 ( $p > 0,05$ ). Das dez relações significativas, quatro dizem respeito a relações entre *Medo da Covid-19*, incluindo a relação negativa entre *Covid-19 Receio Saúde* e as duas variáveis *Expectativas de Mobilidade Internacional* ( $\beta = -0,195$ ,  $p=0,031$ ) e *Expectativas de Interação Social* ( $\beta = -0,255$ ,  $p=0,004$ ), assim como a relação positiva entre *Covid-19 Receio Acadêmico* e as duas variáveis de *Expectativas de Interação Social* ( $\beta = 0,266$ ,  $p=0,020$ ) e *Expectativas de Qualidade da Formação* ( $\beta = 0,222$ ,  $p=0,046$ ). Assim, a H1 é apenas parcialmente confirmada, sendo importante notar que nos dois casos de *Covid-19 Receio Acadêmico* se verifica um sinal de relação contrário ao previsto. No que diz respeito às relações entre o *Receio da Covid-19* e as dimensões de *Burnout*, apenas é significativa a relação positiva entre *Covid-19 Receio de Saúde* e *Exaustão* ( $\beta = 0,238$ ,  $p=0,008$ ). Logo, H2 também é apenas parcialmente confirmada.

Analisando as relações entre as expectativas e as dimensões do *burnout*, verifica-se que a variável *Expectativas de Qualidade da Formação* tem relação significativa com as três dimensões de *burnout*, enquanto que a variável *Expectativas de Envolvimento Político e de Cidadania* apenas tem relação significativa com a *Descrença* e a *Exaustão*. Mais especificamente, a variável *Expectativas de Qualidade da Formação* tem uma relação negativa com a *Exaustão* ( $\beta = -0,366$ ,  $p < 0,001$ ) e a *Descrença* ( $\beta = -0,608$ ,  $p=0,006$ ), e uma relação positiva com a *Eficácia Profissional* ( $\beta = -0,615$ ,  $p < 0,001$ ). Por seu turno, a variável *Expectativas de Envolvimento Político e Cidadania* tem uma relação positiva com a *Exaustão* ( $\beta = 0,310$ ,  $p=0,041$ ) e a *Descrença* ( $\beta = 0,290$ ,  $p=0,045$ ). Mais uma vez, H3 é apenas parcialmente confirmada, sendo importante notar que no caso da variável *Expectativas de Envolvimento Político e Cidadania* se verifica uma relação de sentido inverso ao previsto.

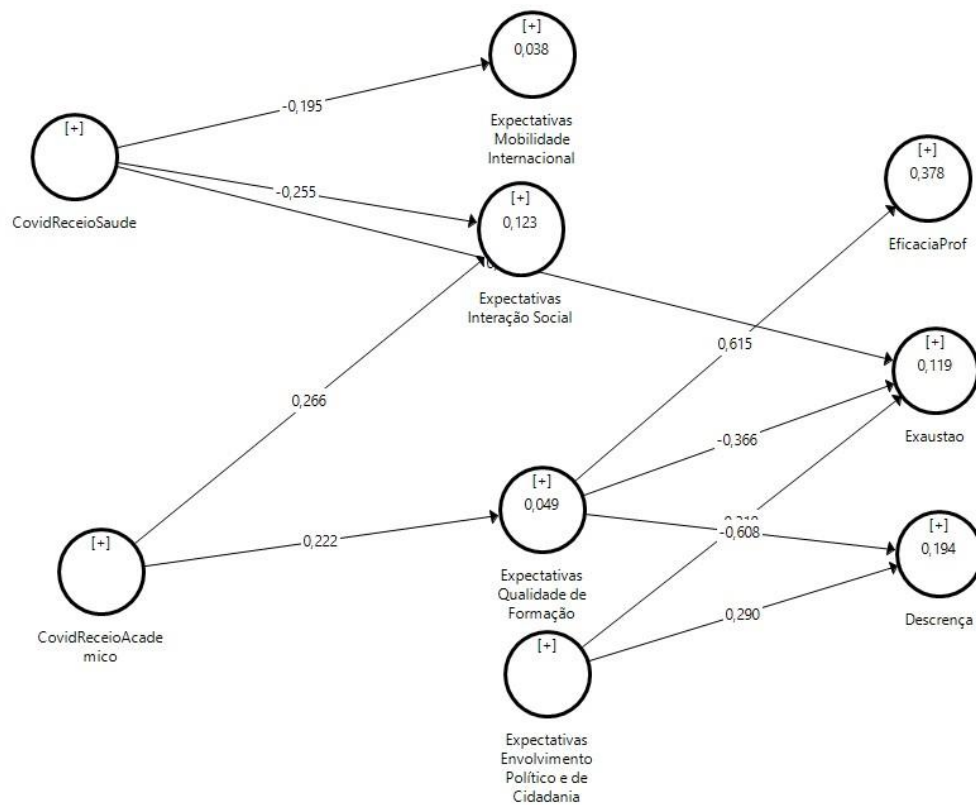
Em termos de efeitos indiretos, não foram identificadas relações significativas. Por outras palavras, nenhuma das quatro variáveis de expectativas medeia a relação entre as duas variáveis de *Receio da Covid-19* e as três dimensões do *Burnout*.

Também se analisou a dimensão dos efeitos a partir do  $f^2$  (Cohen, 1988). Segundo Cohen (1988), os valores do  $f^2$  são de 0,02 para um efeito pequeno, 0,15 para o médio e 0,35 para o grande. Verifica-se assim que todos os efeitos são pequenos, à exceção da

relação entre a as *Expectativas de Qualidade da Formação* e a *Descrença*, em que o efeito é médio ( $f^2 = 0,209$ ), e entre a as *Expectativas de Qualidade da Formação* e a *Eficácia Profissional*, em que o efeito é grande ( $f^2 = 0,608$ ).

Seguidamente, analisou-se o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) dos constructos endógenos para avaliar o grau de precisão preditiva do modelo. O modelo explica 37,8% da *Eficácia Profissional*, 11,9% da *Exaustão* e 19,4% da *Descrença*.

Finalmente, utilizou-se o procedimento *blindfolding*<sup>6</sup> para calcular a relevância preditiva do modelo através do indicador de Stone-Geisser ( $Q^2$ ). Em todos os casos, os valores obtidos são superiores a 0, pelo que se conclui a relevância preditiva dos modelos (Hair et al., 2011)



**Figura 4.** Modelo Estrutural Final

<sup>6</sup> Os valores estimados através do procedimento blindfolding entendem-se como “uma medida de quão bem o modelo de caminhos pode prever os valores inicialmente observados” (Nascimento & Macedo, 2016, p.308).

## CAPÍTULO 4

### Conclusões

#### 4.1 Sumário dos resultados e contribuições

Os resultados deste estudo podem ser resumidos com base nos objetivos definidos para a sua concretização.

Em relação ao primeiro objetivo, analisaram-se as médias de cada uma das escalas em estudo na amostra total. As respostas dos alunos, de um modo geral, apresentam médias que se encontram acima do ponto médio teórico da respetiva escala, à exceção da escala *Covid-19 Receio de Saúde* (resultado de 2,335 para um ponto médio teórico de 3) e da escala *Descrença* (resultado de 3,410 para um ponto médio teórico de 4). Estes resultados refletem o facto de os alunos do ISEG se encontrarem, por um lado, com baixos níveis de preocupação de saúde relativamente ao vírus, e por outro, continuarem interessados pelo seu trabalho académico, bem como pela frequência do Ensino Superior.

Relativamente ao segundo objetivo definido, analisaram-se os resultados obtidos quanto às amostras emparelhadas das expectativas académicas relativas ao momento “Antes” (setembro de 2019) e ao momento “Presente” (maio de 2020). Verifica-se que os níveis de expectativas académicas atuais dos estudantes, após o primeiro ano de licenciatura e em tempo de pandemia, apresentam valores mais baixos relativamente ao momento antes do ingresso no Ensino Superior. Essa descida é significativa para todas as variáveis de expectativas exceto a variável *Envolvimento Político e Cidadania*, que apresenta apenas uma ligeira descida. Por último, a dimensão da *Interação Social* é aquela que apresenta uma descida mais acentuada nos seus valores, antes e após o primeiro ano de licenciatura. As diferenças entre os valores obtidos nestes dois momentos temporais, podem ser sustentados com base no mito do caloiro (*freshman myth*) de Stern (1966), segundo o qual os estudantes apresentam um conjunto de expectativas elevadas e irrealistas face à experiência real do contexto académico (Araújo & Almeida, 2015). Para além desta explicação, a incerteza causada pela situação de pandemia, vivida atualmente, pode também justificar a discrepância de expectativas identificadas entre estes dois momentos temporais.

Em relação ao terceiro objetivo, analisou-se se existiam diferenças significativas entre os diversos grupos de alunos inquiridos do Ensino Superior. Tais diferenças foram verificadas para os seguintes subgrupos da amostra:

Relativamente ao género, o sexo feminino apresenta significativamente mais Medo da Covid-19, no que respeita aos problemas de saúde que lhe possam estar associados.

Quanto à variável da idade, concluiu-se que os alunos mais novos dispõem de expectativas académicas significativamente mais elevadas, bem como a dimensão do *burnout*, a *Eficácia Profissional*. Uma possível leitura analítica destes resultados poderá radicar no facto de alunos com um pouco mais de idade e, por isso, maior experiência de vida, manifestarem expectativas de teor mais pragmático e mais realista, quando comparados com estudantes numa idade mais jovem. Os resultados obtidos a respeito da *Eficácia Profissional* podem estar associados ao facto de a maior idade se dever ao aluno ter reprovado em algum ano no Ensino Secundário ou não ter conseguido ter média de acesso na primeira vez que se candidatou ao Ensino Superior. Assim, os alunos que perderam algum ano no seu percurso académico poderão por esse motivo ter maiores sentimentos de incapacidade face ao seu desempenho académico, ou seja, uma perceção de menor *Eficácia Profissional*.

No que respeita ao nível de escolaridade dos pais, a diferença significativa encontrada corresponde à *Expectativa de Mobilidade Internacional* no momento de entrada no Ensino Superior. Alunos com histórico de família no Ensino Superior apresentam níveis mais elevados desta expectativa, quando comparados a alunos cujos pais não frequentaram o Ensino Superior. Uma possível leitura dos resultados obtidos corresponde ao facto de alunos com histórico de família no Ensino Superior disporem provavelmente de um conhecimento mais próximo face a experiências de participação em programas Erasmus. O programa Erasmus teve início em 1987 e as primeiras gerações que tiveram acesso a esta experiência têm agora idade para ter filhos no Ensino Superior. Assim, alunos, cujos pais lhes tenham transmitido algo das experiências académicas internacionais que viveram, manifestarão tendencialmente níveis de *Expectativa de Mobilidade Internacional* superiores, visto que já dispõem de perspetivas pessoais concretas acerca deste tipo de programas de intercâmbio estudantil. Por outro lado, os alunos de primeira geração apresentam níveis de expectativa de *Mobilidade Internacional*

mais baixos, uma vez que, ao serem a primeira geração familiar a ingressar no nível de estudos do Ensino Superior, não dispõem de testemunhos próximos respeitantes a este tipo de programas internacionais, e por conseguinte, exibem uma menor apetência em experimentar o que o Erasmus e outros programas de mobilidade internacional proporcionam.

Os alunos que ingressaram no Ensino Superior com médias mais elevadas apresentam níveis de *Eficácia Profissional* significativamente mais elevados. Este resultado pode explicar-se pelo facto de alunos com médias de ingresso mais elevadas apresentarem uma perceção mais elevada face à sua capacidade de desempenho académico.

Os alunos oriundos de fora da região da Grande Lisboa apresentam expectativas de *Qualidade da Formação* significativamente mais elevadas. Este resultado pode explicar-se da seguinte forma: a região da Grande Lisboa, por ser uma das regiões com um grande foco de instituições de Ensino Superior, dispõe de uma oferta académica mais abrangente. Quando alunos provenientes de outras regiões do país ingressam num estabelecimento de Ensino Superior desta região tendem a apresentar níveis superiores de interesses académicos, bem como de desenvolvimento científico, face aos estudantes que já residem nesta região.

Por último, não se identificaram diferenças significativas relativamente aos diferentes cursos em estudo frequentados pelos alunos do primeiro ano de licenciatura do ISEG. O mesmo se verificou para a opção de candidatura ao Ensino Superior, não tendo sido encontradas diferenças consideráveis entre os alunos que escolheram o ISEG em primeira opção e os que não a escolheram como a sua primeira opção.

Com base no quarto e último objetivo definido para o presente estudo, do total de 26 relações diretas analisadas, apenas dez se revelaram significativas. Com base nestas relações, importa avaliar o cumprimento das hipóteses definidas.

A hipótese 1 (H1) previa um efeito negativo das variáveis do *Medo da Covid-19* sobre as expectativas, prevendo-se um total de oito relações negativas: quatro entre a variável *Covid-19 Receio Saúde* e as quatro expectativas incluídas no modelo, e quatro entre a variável *Covid-19 Receio Académico* e as quatro expectativas. Os resultados indicaram que das oito relações apenas quatro eram significativas, sendo duas negativas e duas positivas. Assim, H1 é apenas parcialmente confirmada.



A primeira relação negativa diz respeito ao efeito da variável *Covid-19 Receio Saúde* na expectativa académica da *Mobilidade Internacional*. Pode afirmar-se que o facto de haver um aumento do medo de contrair o vírus, por parte dos estudantes, contribui para a diminuição da expectativa de participação em atividades em contexto internacional, como é o caso do programa Erasmus. Quanto à segunda relação negativa, da *Covid-19 Receio Saúde* face à *Interação Social*, ela pode também ser justificada pelo facto de o aumento do medo do vírus contribuir para o distanciamento social, o que promove uma menor participação dos estudantes em atividades sociais e extracurriculares.

No que diz respeito às relações positivas, ambas dizem respeito à variável *Covid-19 Receio Académico*, tendo em conta os seus efeitos nas expectativas académicas de *Interação Social* e *Qualidade da Formação*. A primeira relação, da *Covid-19 Receio Académico* face à *Interação Social*, pode ser interpretada da seguinte forma: quanto maior o nível de medo e/ou ansiedade de perder o ano letivo, maior será a necessidade de *Interação Social*. Uma possível explicação para esta relação decorre da situação de confinamento vivida, uma vez que esta promove, nos estudantes, uma necessidade acrescida em partilhar os seus receios, problemas e informações relacionadas com o curso e respetivas avaliações. Tendo em conta a imposição do distanciamento social, como forma de prevenir o contágio da população pelo vírus, é de realçar que o aumento da *Interação Social* dos alunos é promovido através da utilização de meios virtuais/digitais, tais como redes sociais, aplicações para videochamadas e *chats* de grupo. O facto de a *Covid-19 Receio Académico* se encontrar relacionada positivamente com a *Qualidade da Formação* pode estar associada à predominância da realidade de ensino à distância. Este formato de ensino digital representa uma maior exigência de trabalho percecionada pelos alunos do Ensino Superior, uma vez que os docentes realizam um maior controlo da assiduidade dos alunos neste contexto, bem como a solicitação de um número mais elevado de trabalhos escritos, em substituição de outros elementos de avaliação. Posto isto, geralmente os alunos preveem uma maior *Qualidade da Formação*, embora possam recear não conseguir dar resposta a todas as solicitações propostas pelos seus docentes.

A hipótese 2 (H2) previa um efeito positivo das variáveis de *Medo da Covid-19* apresentam sobre o *burnout*, prevendo-se seis relações positivas, três entre a variável *Covid-19 Receio Saúde* e as três dimensões de *burnout*, e três entre a variável *Covid-19*

*Receio Académico* e as três dimensões de burnout. No entanto, apenas se verificou uma única relação significativa entre a variável *Covid-19 Receio Saúde* e a dimensão de *Exaustão* do burnout. Quanto maior o nível da *Covid-19 Receio Saúde*, maior a *Exaustão Emocional*, o que é facilmente interpretado, uma vez que o aumento do medo relacionado com o vírus gera nos alunos maior ansiedade e, conseqüentemente, resulta num maior cansaço aos níveis emocional e psicológico, em consonância com os estudos do Ensino Superior. Desta forma, H2 também se confirma apenas parcialmente.

Por último, a hipótese 3 (H3) previa o efeito negativo das expectativas dos estudantes sobre o burnout. Previam-se assim doze relações negativas, estando cada uma das quatro expectativas negativamente associada a cada uma das três dimensões de burnout. Os resultados indicam que apenas cinco relações são significativas, sendo três positivas e duas negativas. Nem todas as variáveis de expectativas têm efeitos sobre o burnout; as relações significativas dizem apenas respeito aos efeitos das variáveis *Qualidade da Formação* e *Envolvimento Político e Cidadania*. Assim, H3 é apenas parcialmente confirmada.

Níveis mais elevados da expectativa *Qualidade da Formação* estão associados a níveis mais elevados de *Eficácia Profissional*, bem como a níveis mais baixos de *Exaustão Emocional* e de *Descrença*. Por outras palavras, esta expectativa tem um efeito negativo sobre a síndrome de burnout, com efeitos em todas as suas dimensões. Em contraste com estes resultados, a expectativa de *Envolvimento Político e Cidadania* tem um efeito positivo sobre duas dimensões do burnout dos estudantes, *Exaustão Emocional* e *Descrença*.

Relembrando que o *Envolvimento Político e Cidadania* corresponde à expectativa dos estudantes transformarem a sociedade e participarem em atividades de trabalho voluntário, não é fácil interpretar como é que alunos que disponham de níveis mais elevados desta expectativa tendem a apresentar um maior nível de *Exaustão Emocional*, bem como de *Descrença*. Tanto mais que tal relação é contrária à hipótese de que expectativas mais elevadas conduzam a níveis mais baixos de burnout. No entanto, consideramos ser provável que os alunos com níveis mais elevados nestas expectativas sejam também aqueles que estão mais preocupados com a atual situação económica provocada pela pandemia e com mais vontade de agir ativamente para a sua resolução. Para estes alunos, a formação académica superior não será vista como uma prioridade

neste momento, dado o seu desejo de se constituírem como agentes ativos na sociedade, participando em ações concretas de apoio às faixas mais fragilizadas da população. Posto isto, os alunos poderão questionar a utilidade prática do seu curso no momento atual, levando a aumento dos níveis de *Descrença* e de *Exaustão*.

## **4.2 Limitações e propostas para investigações futuras**

A primeira limitação apresentada pelo presente estudo corresponde ao número reduzido de inquiridos. Este número corresponde a uma amostra relativamente pequena, não sendo por isso representativa do universo dos alunos do Ensino Superior.

A segunda limitação a considerar diz respeito ao facto de o estudo se encontrar apenas circunscrito a um único estabelecimento de Ensino Superior da Grande Lisboa, o ISEG, bem como apenas a uma única área de estudos.

Por fim, no que diz respeito à análise das variáveis de expectativas académicas e *burnout*, importa sublinhar as duas limitações seguintes. Em primeiro lugar, quanto às expectativas académicas, há a registar o facto de toda a informação recolhida no formato de questionário ter sido obtida num mesmo momento do ano letivo (maio de 2020), quando esta deveria, a rigor, haver sido alvo de recolha em dois momentos temporais distintos, a saber: antes do ingresso no Ensino Superior e após a frequência do primeiro ano de licenciatura. Em segundo lugar, relativamente ao *burnout*, este apenas foi estudado com base em questionários, pelo que seria também recomendável a obtenção de dados por via da análise de casos concretos de estudantes diagnosticados com *burnout*, que usufruam de acompanhamento clínico e respetiva medicação, assim como apoio psicológico.

Tendo ainda em conta os resultados obtidos, nomeadamente no que concerne às relações entre variáveis, importaria aprofundar o estudo de algumas das relações diretas obtidas, por forma a encontrar uma explicação para as mesmas.

Relativamente às limitações referidas anteriormente, é possível avançar para sugestões de pesquisas futuras. Deste modo, seria pertinente a conjugação das ferramentas já utilizadas, aplicando-as a um maior número de alunos do Ensino Superior. Seria ainda enriquecedor a realização de um mesmo estudo face a outros estabelecimentos de Ensino Superior, não só da Grande Lisboa, mas de outras regiões do país, por forma a comparar resultados em contextos diversificados. O mesmo se aplicaria às áreas de estudo

em análise, que poderiam ver-se abrangidas, para além das estudadas nesta investigação. Uma outra proposta para investigação futura corresponderia à análise das variáveis aqui estudadas, relacionando-as com outras variáveis pertinentes, como é o caso do envolvimento académico. Com vista ao aprofundamento da interpretação de algumas relações entre variáveis, como as relações positivas do *Envolvimento Político e Cidadania* face à *Exaustão Emocional* e *Descrença*, respetivamente, importaria entrevistar alguns alunos sobre o tema, de modo a recolher informação adicional.

## Referências Bibliográficas

Ahorsu, D. K., Lin, C.-Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Publicação online antecipada. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>

Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de Percepções Acadêmicas—Expectativas (QPA-Exp). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Acadêmico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 7-20). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. <http://www.adipsieduc.pt/wpcontent/uploads/2014/12/978-989-99517-1-6.pdf>

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de Envolvimento Acadêmico à Entrada na Universidade: Estudo com Alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3–15. <http://hdl.handle.net/1822/12108>

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-step Approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O Papel Moderador das Expectativas Acadêmicas. *Lumen: Educare*, 1(1), 13–31. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis Pessoais e Socioculturais de Diferenciação das Expectativas Académicas: Estudo com Alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201–220. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>

Borgghi, S., Mainardes, E., & Silva, É. (2016). Expectations of Higher Education Students: A Comparison Between the Perception of Student and Teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1188326>

Campana, A. N., Tavares, M. C., & Silva, D. (2009). Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma Abordagem Estatística Multivariada para Pesquisas em Educação Física. *Motricidade*, 5(4), 59–80. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v5n4/v5n4a06.pdf>

Campos, J. A. D. B., Jordani, P. C., Zucoloto, M. L., Bonafé, F. S. S., & Maroco, J. (2012). Síndrome de Burnout em Graduandos de Odontologia. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(1), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2012000100014>

Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2a. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cordeiro, E. D., Melo, M. B., & Fernandes, S. C. (2018). Um Estudo sobre a Utilização da ANOVA de uma Via na Produção Científica na Área de Psicologia. *Revista Meta: Avaliação*, 10(28), 139-153. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i28.1455>

Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas Acadêmicas em Alunos Tradicionais e Não-tradicionais de Engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2, 63–74. <http://hdl.handle.net/1822/25527>

Costa, A. R., & Maroco, J. (2017). Inventário de envolvimento acadêmico dos estudantes do Ensino Superior. ). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 7-20). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. <http://www.adipsieduc.pt/wpcontent/uploads/2014/12/978-989-99517-1-6.pdf>

Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2019). O Modelo de Coping de Folkman e Lazarus: Aspectos Históricos e Conceituais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 55-66. <https://doi.org/10.20435/pssa.v11i2.642>

Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2016). Gender Differences in First-year College Students' Academic Expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689–701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>

Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e Vivências Acadêmicas: Impacto no Rendimento dos Alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267–278. <http://hdl.handle.net/1822/8873>

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The Use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing. In R. R. Sinkovics & P. N. Ghauri (Eds.), *Advances in International Marketing* (Vol. 20, pp. 277–319). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). Expectativa. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: Vol. Tomo IX* (1ª Ed., p. 3696). Temas e Debates.

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100–2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427>

Jordani, P. C., Zucoloto, M. L., Bonafé, F. S. S., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2012). Aspects of University Life and Burnout Syndrome. *Psychology, Community & Health*, 1(3), 246–256. <https://doi.org/10.5964/pch.v1i3.17>

Kinnunen, P., Butler, M., Morgan, M., Nylen, A., Peters, A.-K., Sinclair, J., Kalvala, S., & Pesonen, E. (2016). Understanding Initial Undergraduate Expectations and



Identity in Computing Studies. *European Journal of Engineering Education*, 43(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1146233>

Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life Stress and Academic Burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>

Maroco, J., & Assunção, H. (2020a). Burnout e Intenção de Desistir do Curso: O Efeito Moderador do Envolvimento Académico. *13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde - Actas*, (pp. 115–123). ISPA. [http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c\\_.pdf](http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c_.pdf)

Maroco, J., & Assunção, H. (2020b). Envolvimento e Burnout no Ensino Superior em Portugal. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Eds.), *13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde - Actas*, (pp. 399–407). ISPA. [http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c\\_.pdf](http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c_.pdf)

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões Antigas e Soluções Modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>

Maroco, J., Marôco, A. L., Leite, E., Bastos, C., Vazão, M. J., & Campos, J. (2016). Burnout em Profissionais da Saúde Portugueses: Uma Análise a Nível Nacional. *Acta Médica Portuguesa*, 29(1), 24–30. <https://doi.org/10.20344/amp.6460>

Maroco, J., & Tecedeiro, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para Estudantes Portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227–235 <http://hdl.handle.net/10400.12/1090>

Maroco, J., Tecedor, M., Martins, P., & Meireles, A. (2008). O Burnout como Factor Hierárquico de 2ª Ordem da Escala de Burnout de Maslach. *Análise Psicológica*, 26(4), 639–649. <https://doi.org/10.14417/ap.523>

Martínez, I. M. M., Pinto, A. M., & Da Silva, A. L. (2001). Burnout em Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151–167. <https://docs.google.com/file/d/0B0LP1bS3g1daNVJRUKdjbmBU0U/edit>

Melo Filho, J. F., Libardi, P. L., Jong Van Lier, Q. de, & Corrente, J. E. (2002). Método Convencional e «Bootstrap» para Estimar o Número de Observações na Determinação dos Parâmetros da Função  $K(\Theta)$ . *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, 26(4), 895–903. <https://doi.org/10.1590/S0100-06832002000400006>

Nascimento, J. C. H. B. do, & Macedo, M. A. da S. (2016). Modelagem de Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais: Um Exemplo da Aplicação do SmartPLS® em Pesquisas em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(3), 289-313. <https://doi.org/10.17524/repec.v10i3.1376>

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). McGraw-Hill.

OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019*. [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf)

Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, Correlates and Consequences of Faculty Burnout. *Educational Research*, 60(2), 131–156. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573>

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout Profiles Among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>

Sarstedt, M., Ringle, C. M., Smith, D., Reams, R., & Hair, J. F. (2014). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM): A Useful Tool for Family Business Researchers. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.002>

Zucoloto, M. L., de Oliveira, V., Maroco, J., & Bonini Campos, J. A. D. (2016). School Engagement and Burnout in a Sample of Brazilian Students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(5), 659–666. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.06.012>

## Anexo I -Instrumento

### 1.1 Questionário

Caros colegas do 1º ano do ISEG

No âmbito da realização da minha dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos no ISEG, gostaria de solicitar a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário. O objetivo é analisar a situação atual dos estudantes do Ensino Superior, incluindo três tópicos:

- Receios associados à atual situação de Covid19;
- Modo como as expectativas dos estudantes se alteraram desde o início do ano;
- Modo como os estudantes encaram a vida académica na atualidade.

Pode parecer muito, mas na realidade o preenchimento é muito rápido, bastam uns cliques com o rato! Saliento que os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos e que estão garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas individuais. Não existem respostas certas ou erradas, o que conta é mesmo a vossa opinião pessoal e sincera.

O layout do questionário funciona melhor em computador do que em telemóvel, pelo que peço que **usem preferencialmente um computador para responder**. Agradeço muito a vossa colaboração. Se eu puder retribuir em algum trabalho que estejam a fazer, não hesitem em contactar-me!

Leonor Martins Rosa

Este grupo inclui um conjunto de afirmações acerca da atual situação da Covid-19. Leia cuidadosamente cada afirmação e indique qual o seu nível de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a escala abaixo indicada.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem concordo, nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tenho muito medo da Covid-19.					
Pensar na Covid-19 faz-me sentir desconfortável.					
As minhas mãos ficam húmidas ou trémulas quando penso na Covid-19.					
Não consigo dormir porque estou preocupado(a) com a possibilidade de apanhar Covid-19.					
O meu coração dispara ou palpita quando penso que vou apanhar Covid-19.					
Tenho medo de perder o ano letivo por causa da Covid-19.					
Tenho medo de perder a vida por causa da Covid-19.					
Tenho medo que as aulas <i>online</i> tenham um impacto negativo na minha aprendizagem.					
Tenho medo que as aulas <i>online</i> tenham um impacto negativo no meu rendimento académico.					
Tenho dúvidas quanto à eficácia do processo de ensino <i>online</i> .					
Quando vejo notícias e histórias sobre a Covid-19 nos <i>media</i> , fico nervoso(a) ou ansioso(a).					
O nervosismo ou ansiedade causados pelas notícias sobre a Covid-19 influenciam a minha concentração nos estudos.					

Este grupo inclui um conjunto de afirmações referentes às expectativas dos estudantes universitários. Para cada afirmação, indique o nível de expectativa que tinha quando entrou no ISEG e o nível de expectativas que tem atualmente. Para responder, utilize a seguinte escala, de 1 a 7:

<b>Nenhumas</b>	<b>Muito baixas</b>	<b>Baixas</b>	<b>Médias</b>	<b>Elevadas</b>	<b>Muito elevadas</b>	<b>Extremamente elevadas</b>
1	2	3	4	5	6	7

	Expectativas que tinha quando entrei no ISEG							Expectativas que tenho atualmente						
Obter uma profissão valorizada socialmente.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar em programas de intercâmbio universitários (Erasmus, Leonardo, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Corresponder ao que os meus familiares esperam de mim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter boas saídas profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Desenvolver as minhas características como ser humano.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Realizar um estágio noutra país.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

	Expectativas que tinha quando entrou no ISEG							Expectativas que tem atualmente						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Obter um conhecimento sólido na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter oportunidade de praticar alguma atividade extracurricular (cultural, desportiva ou de lazer).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Obter formação para vir a ter um bom emprego em Portugal.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter um horário semanal que me permita conviver com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Adquirir competências para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Adquirir competências para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter objetivos na vida e saber “para onde quero ir”.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Obter formação de qualidade internacional.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

	Expectativas que tinha quando entrou no ISEG							Expectativas que tem atualmente						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar regularmente em festas com os colegas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Assegurar uma carreira profissional bem-sucedida depois do curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutra país.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7



Este grupo inclui um conjunto de afirmações referentes aos sentimentos/emoções de estudantes em contexto escolar. Leia cuidadosamente cada afirmação e decida sobre a frequência com que se sente da forma descrita, utilizando a escala abaixo indicada.

<b>Nunca</b>	<b>Quase Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Regularmente</b>	<b>Bastantes vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
1	2	3	4	5	6	7
Nenhuma vez	Poucas vezes por ano	Uma vez por mês	Poucas vezes por mês	Uma vez por semana	Poucas vezes por semana	Todos os dias

	<b>Nunca</b>							<b>Sempre</b>						
Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Sinto que sou um bom aluno.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me de ‘rastos’ no final de um dia de aulas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia de aulas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso(a).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Os meus estudos deixam-me completamente esgotado(a).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me pouco entusiasmado(a) com os meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
Sinto-me cada vez mais cínico(a) relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7

## Dados demográficos

### 1. Género:

Feminino

Masculino

### 2. Idade:

17-19

20-22

23-25

25-30

>30

### 3. Curso:

Economia

Gestão

MAEG

Aluno externo ao ISEG, da Licenciatura em \_\_\_

### 4. Estatuto:

Trabalhador-estudante

Só Estudante

### 5. Antes do início da pandemia, em período de aulas, morava com:

Sozinho(a)

Colegas

Família

Outro: \_\_\_\_\_

### 6. Nesta altura está a morar com:

Sozinho(a)

Colegas

Família

Outro: \_\_\_\_\_

### 7. Nível de escolaridade dos pais:

#### Mãe

Ensino Básico (até ao 9º ano)

Ensino Secundário (10º ao 12º ano)

Ensino Superior (universidade ou  
politécnico)

#### Pai

Ensino Básico (até ao 9º ano)

Ensino Secundário (10º ao 12º ano)

Ensino Superior (universidade ou  
politécnico)

**8. Morada habitual, fora do período de aulas:**

Área da Grande Lisboa

Fora da área da Grande Lisboa

**9. No Ensino Secundário frequentou:**

Escola Pública

Escola Privada

**10. Pagamento das propinas feito:**

Por si próprio(a)

Por terceiros (pais, família, outros)

Bolsa de estudo

**11. Qual o seu número de matrículas neste curso? \_\_\_\_\_**

**12. Quando se candidatou ao Ensino Superior, o curso em que entrou no ISEG foi a sua \_\_\_\_\_ opção**

1<sup>a</sup>

2<sup>a</sup>

3<sup>a</sup>

4<sup>a</sup>

5<sup>a</sup>

6<sup>a</sup>

**13. Média com que entrou:**

10-12

13-14

15-16

17-18

>18

**14. N° de disciplinas a que teve aprovação no 1º semestre**

1

2

3

4

5

6

**15. Média das disciplinas do 1º semestre:**

10-12

13-14

15-16

17-18

>18

Obrigada pela colaboração!

## Anexo II – Tabelas estatísticas

### 2.1 - Fiabilidade da escala *Fear of Coronavirus-19*

**Tabela 2.1.1 - Covid-19 Receio Saúde**

	<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Pensar na Covid-19 faz-me sentir desconfortável.	,535	,736
Não consigo dormir porque estou preocupado(a) com a possibilidade de apanhar Covid-19.	,462	,753
O meu coração dispara ou palpita quando penso que vou apanhar Covid-19.	,577	,726
Quando vejo notícias e histórias sobre a Covid-19 nos media, fico nervoso(a) ou ansioso(a).	,674	,705
O nervosismo ou ansiedade causados pelas notícias sobre a Covid-19 influenciam a minha concentração nos estudos.	,586	,723

**Tabela 2.1.2 - Covid -19 Receio Académico**

	<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Tenho medo de perder o ano letivo por causa da Covid-19.	,431	,759
Tenho medo que as aulas online tenham um impacto negativo na minha aprendizagem.	,236	,793
Tenho medo que as aulas online tenham um impacto negativo no meu rendimento académico.	,328	,772

## 2.2 - Fiabilidade da escala de Perceções Académicas - Expectativas

**Tabela 2.2.1 - Formação para o Emprego e Carreira**

		Correlação de item total corrigida	Alfa se o item for excluído
Obter uma profissão valorizada socialmente.	Antes	,618	,841
	Presente	,719	,894
Ter boas saídas profissionais no mercado de trabalho.	Antes	,760	,817
	Presente	,764	,887
Obter formação para vir a ter um bom emprego em Portugal.	Antes	,597	,845
	Presente	,713	,894
Adquirir competências para vir a ter sucesso profissional no futuro.	Antes	,694	,828
	Presente	,820	,878
Assegurar uma carreira profissional bem-sucedida depois do curso.	Antes	,736	,822
	Presente	,852	,872
Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	Antes	,564	,861
	Presente	,632	,910

**Tabela 2.2.2 - Desenvolvimento Pessoal e Social**

		Correlação de item total corrigida	Alfa se o item for excluído
Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	Antes	,789	,832
	Presente	,735	,890
Desenvolver as minhas características como ser humano.	Antes	,634	,858
	Presente	,757	,888
Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	Antes	,717	,843
	Presente	,756	,888
Ter objetivos na vida e saber “para onde quero ir”.	Antes	,579	,870
	Presente	,702	,898
Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	Antes	,655	,854
	Presente	,753	,888
Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	Antes	,705	,847
	Presente	,789	,884

**Tabela 2.2.3 - Mobilidade Internacional**

		<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Participar em programas de intercâmbio estudantil universitários (Erasmus, Leonardo, etc.).	Antes	,672	,855
	Presente	,649	,860
Realizar um estágio noutra país.	Antes	,733	,844
	Presente	,671	,856
Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	Antes	,612	,865
	Presente	,673	,856
Obter formação de qualidade internacional.	Antes	,503	,880
	Presente	,529	,877
Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutra país.	Antes	,745	,842
	Presente	,759	,840
Realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	Antes	,815	,828
	Presente	,808	,831

**Tabela 2.2.4 - Envolvimento Político e Cidadania**

		<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	Antes	,755	,820
	Presente	,777	,830
Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	Antes	,638	,840
	Presente	,627	,855
Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	Antes	,666	,835
	Presente	,686	,844
Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	Antes	,580	,852
	Presente	,516	,877
Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.	Antes	,674	,834
	Presente	,708	,840
Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	Antes	,624	,842
	Presente	,733	,837

**Tabela 2.2.5 - Pressão Social**

		<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Corresponder ao que os meus familiares esperam de mim.	Antes	,581	,676
	Presente	,597	,766
Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	Antes	,336	,744
	Presente	,469	,794
Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	Antes	,702	,645
	Presente	,704	,742
Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	Antes	,303	,746
	Presente	,491	,790
Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	Antes	,582	,673
	Presente	,639	,756
Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).	Antes	,410	,730
	Presente	,492	,793

**Tabela 2.2.6 - Qualidade da Formação**

		<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	Antes	,609	,716
	Presente	,553	,792
Obter um conhecimento sólido na área do meu curso.	Antes	,495	,753
	Presente	,619	,777
Participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	Antes	,589	,726
	Presente	,484	,809
Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	Antes	,463	,753
	Presente	,657	,768
Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	Antes	,474	,754
	Presente	,612	,779
Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	Antes	,567	,727
	Presente	,564	,790



**Tabela 2.2.7 - Interação Social**

		<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Ter momentos de convívio e diversão.	Antes	,634	,782
	Presente	,752	,855
Ter oportunidade de praticar alguma atividade extracurricular (cultural, desportiva ou de lazer).	Antes	,331	,849
	Presente	,525	,890
Ter um horário semanal que me permita conviver com os meus colegas.	Antes	,611	,787
	Presente	,662	,870
Participar regularmente em festas com os colegas.	Antes	,575	,795
	Presente	,719	,861
Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	Antes	,696	,768
	Presente	,763	,853
Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	Antes	,729	,762
	Presente	,765	,853

**2.3 - Fiabilidade da escala de *Burnout* de Maslach para estudantes****Tabela 2.3.1 - Eficácia Profissional**

	<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.	,603	,797
Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.	,510	,819
Sinto que sou um bom aluno.	,749	,764
Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.	,564	,804
Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.	,570	,803
Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.	,596	,797

**Tabela 2.3.2 - Exaustão Emocional**

	<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto.	,713	,843
Sinto-me de 'rastos' no final de um dia de aulas.	,705	,844
Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia de aulas.	,643	,860
Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso(a).	,655	,856
Os meus estudos deixam-me completamente esgotado(a).	,788	,823

**Tabela 2.3.3 - Descrença**

	<b>Correlação de item total corrigida</b>	<b>Alfa se o item for excluído</b>
Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos.	,776	,859
Sinto-me pouco entusiasmado(a) com os meus estudos.	,739	,873
Sinto-me cada vez mais cínico(a) relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.	,810	,847
Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.	,739	,873

**Tabela 3 - Média e Desvio Padrão da Amostra**

		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<i>Covid-19 Receio Saúde</i>		2,335	,804
<i>Covid-19 Receio Académico</i>		3,879	,948
<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	Antes	5,874	,724
	Presente	5,553	1,022
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	Antes	5,787	,862
	Presente	5,533	1,136
<i>Mobilidade Internacional</i>	Antes	5,008	1,251
	Presente	4,612	1,221
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	Antes	5,145	1,071
	Presente	5,090	1,122
<i>Pressão Social</i>	Antes	5,461	,910
	Presente	5,026	1,075
<i>Qualidade da Formação</i>	Antes	5,234	,856
	Presente	4,927	1,012
<i>Interação Social</i>	Antes	5,653	,958
	Presente	4,863	1,354
<i>Eficácia Profissional</i>		4,734	,991
<i>Exaustão Emocional</i>		4,250	1,321
<i>Descrença</i>		3,410	1,581

**Tabela 4 - Teste t de amostras emparelhadas**

<b>Pares</b>		<b>Média</b>	<b>Valor t</b>	<b>Df</b>	<b>Sig.</b>
<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	Antes	5,873	4,227	152	,000
	Presente	5,553			
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	Antes	5,787	3,235	152	,001
	Presente	5,533			

<i>Mobilidade Internacional</i>	Antes	5,008	4,521	152	,000
	Presente	4,612			
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	Antes	5,145	,838	152	,403
	Presente	5,090			
<i>Pressão Social</i>	Antes	5,461	5,808	152	,000
	Presente	5,026			
<i>Qualidade da Formação</i>	Antes	5,234	4,143	152	,000
	Presente	4,927			
<i>Interação Social</i>	Antes	5,653	7,052	152	,000
	Presente	4,863			

**Tabela 5– Diferenças por género**

		<b>Média</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<i>Covid-19 Receio Saúde</i>	Feminino	2,482	9,593	,002
	Masculino	2,073		

**Tabela 6 – Diferenças por idade**

		<b>Média</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	
<i>Formação para Emprego e Carreira</i>	Presente	17-19	5,635	6,040	,015
		20-22	5,093		
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	Presente	17-19	5,631	6,115	,015
		20-22	5,027		
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	Presente	17-19	5,196	5,596	,019
		20-22	4,627		
<i>Pressão Social</i>	Presente	17-19	5,146	7,648	,006
		20-22	4,527		
<i>Qualidade da Formação</i>	Presente	17-19	5,013	5,259	,023
		20-22	4,513		
<i>Interação Social</i>	Presente	17-19	5,021	7,928	,006
		20-22	4,213		
<i>Eficácia Profissional</i>		17-19	4,815	4,445	,037
		20-22	4,360		

**Tabela 7 – Diferenças por nível de escolaridade**

		<b>Média</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	
<i>Mobilidade Internacional</i>	Antes	Primeira geração no Ensino Superior	4,672	6,185	,014
		Com histórico de família no Ensino Superior	5,190		

**Tabela 8 – Diferenças por média de entrada**

		Média	F	Sig.
<i>Eficácia Profissional</i>	<15	3,900	6,825	,001
	15-16	4,649		
	>16	5,030		

**Tabela 9 – Diferenças por residência**

		Média	F	Sig.	
<i>Qualidade da Formação</i>	Presente	Grande Lisboa	4,704	5,361	,022
		Fora da Grande Lisboa	5,083		

**Tabela 10 - Média, desvio padrão e pesos estandardizados dos indicadores**

Construto	Indicadores	Média	Desvio Padrão	Cargas Fatoriais	Bootstrap (pseudo teste t)	p
<i>Covid_RSaúde</i>	Covid_2	3,184	1,044	0,755	11,134	0,000
	Covid_4	1,510	0,776	0,719	6,276	0,000
	Covid_5	1,948	1,083	0,717	4,800	0,000
	Covid_11	2,549	1,114	0,841	11,452	0,000
	Covid_12	2,484	1,205	0,768	8,599	0,000
<i>Covid_RAcadémico</i>	Covid_6	3,454	1,225	0,508	2,254	0,024
	Covid_8	4,052	1,059	0,969	5,506	0,000
	Covid_9	4,132	1,052	0,968	5,177	0,000
<i>Expectativas Mobilidade Internacional</i>	Dep_MobInt1	4,373	1,68	0,958	5,203	0,000
	Dep_MonInt5	4,340	1,689	0,916	5,041	0,000
<i>Expectativas Interação Social</i>	Dep_InterSoc1	4,850	1,726	0,864	33,922	0,000
	Dep_InterSoc2	4,392	1,642	0,644	9,786	0,000
	Dep_InterSoc3	4,837	1,603	0,723	11,318	0,000
	Dep_InterSoc4	4,294	1,861	0,82	19,403	0,000
	Dep_InterSoc5	5,510	1,661	0,838	19,037	0,000
	Dep_InterSoc6	5,294	1,668	0,865	27,383	0,000
	Dep_QualForm1	4,137	1,517	0,663	10,562	0,000
	Dep_QualForm2	5,353	1,369	0,821	27,472	0,000
	Dep_QualForm3	3,752	1,531	0,553	6,239	0,000

<b>Expectativas Qualidade da Formação</b>	Dep_QualForm4	5,294	1,390	0,791	16,796	0,000
	Dep_QualForm5	5,582	1,346	0,788	18,944	0,000
	Dep_QualForm6	5,444	1,220	0,685	12,499	0,000
<b>Expectativas Envolvimento Político e Cidadania</b>	Dep_EnvPCid1	5,131	1,307	0,891	6,243	0,000
	Dep_EnvPCid2	4,765	1,494	0,686	4,528	0,000
	Dep_EnvPCid3	5,203	1,443	0,781	5,163	0,000
	Dep_EnvPCid4	4,791	1,587	0,67	3,968	0,000
	Dep_EnvPCid5	5,333	1,405	0,805	5,47	0,000
	Dep_EnvPCid6	5,320	1,370	0,834	5,915	0,000
<b>Descrença</b>	Descrença_1	3,516	1,914	0,883	37,237	0,000
	Descrença_2	3,66	1,719	0,848	21,905	0,000
	Descrença_3	3,307	1,754	0,893	35,408	0,000
	Descrença_4	3,157	1,844	0,860	33,447	0,000
<b>Eficácia Profissional</b>	EficáciaProf_1	4,778	1,178	0,740	14,927	0,000
	EficáciaProf_2	3,804	1,555	0,629	10,184	0,000
	EficáciaProf_3	4,510	1,339	0,853	35,235	0,000
	EficáciaProf_4	5,856	1,326	0,697	11,499	0,000
	EficáciaProf_5	5,157	1,368	0,757	16,084	0,000
	EficáciaProf_6	4,301	1,319	0,719	11,903	0,000
<b>Exaustão</b>	Exaustão_1	4,850	1,511	0,764	9,019	0,000
	Exaustão_2	4,451	1,576	0,770	11,789	0,000
	Exaustão_3	4,542	1,715	0,804	12,600	0,000
	Exaustão_4	3,451	1,625	0,838	16,439	0,000
	Exaustão_5	3,954	1,654	0,865	16,377	0,000

**Tabela 11 - Fiabilidade e validade convergente**

Variáveis Latentes	Alfa de Cronbach	Fiabilidade compósita	Variância média extraída (AVE)
<i>Covid_RSaúde</i>	0,824	0,873	0,580
<i>Covid_RAcadémico</i>	0,816	0,874	0,712
<i>Expect. Mobilidade Internacional</i>	0,866	0,936	0,879
<i>Expect. Interação Social</i>	0,884	0,912	0,634
<i>Expect. Qualidade da Formação</i>	0,819	0,866	0,523
<i>Expect. Envolvimento Político e Cidadania</i>	0,874	0,903	0,611
<i>Descrença</i>	0,894	0,927	0,759
<i>Eficácia Profissional</i>	0,829	0,875	0,541
<i>Exaustão</i>	0,873	0,904	0,655

**Tabela 12 - Correlações entre variáveis latentes e raízes quadradas da variância média extraída**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Covid_RSaúde	<b>0,761</b>								
(2) Covid_RAcadêmico	0,098	<b>0,844</b>							
(3) Expect. Mobilidade Internacional	-0,195	0,042	<b>0,938</b>						
(4) Expect. Interação Social	-0,229	0,242	0,548	<b>0,796</b>					
(5) Expect. Qualidade da Formação	-0,064	0,222	0,502	0,582	<b>0,723</b>				
(6) Expect. Envolvimento Político e Cidadania	-0,078	0,167	0,498	0,413	0,738	<b>0,782</b>			
(7) Descrença	0,151	0,02	-0,151	-0,215	-0,395	-0,159	<b>0,871</b>		
(8) Eficácia Profissional	-0,082	0,214	0,233	0,385	0,615	0,453	-0,573	<b>0,736</b>	
(9) Exaustão	0,238	0,113	-0,03	-0,099	-0,153	0,021	0,606	-0,263	<b>0,809</b>

Nota: Os números a negrito na diagonal principal dizem respeito à raiz quadrada da AVE

**Tabela 13 - Efeitos diretos – Relações significativas**

	$\beta$	Teste t	p-	$f^2$
H1 Covid_RSaúde => Expect. Mobilidade Internacional	-0,195	2,152	0,031	0,040
H1 Covid_RSaúde => Expect. Interação Social	-0,255	2,886	0,004	0,073
H2 Covid_RSaúde => Exaustão	0,238	2,664	0,008	0,064
H1 Covid_RAcadêmico => Expect. Interação Social	0,266	2,321	0,020	0,080
H1 Covid_RAcadêmico => Expect. Qualidade da Formação	0,222	1,998	0,046	0,052
H3 Expect. Qualidade da Formação => Eficácia Profissional	0,615	10,455	0,000	0,608
H3 Expect. Qualidade Formação => Exaustão	-0,366	2,768	0,006	0,068
H3 Expect. Qualidade Formação => Descrença	-0,608	4,543	0,000	0,209
H3 Expect. Envolvimento Político e Cidadania => Exaustão	0,310	2,046	0,041	0,050
H3 Expect. Envolvimento Político e Cidadania => Descrença	0,290	2,007	0,045	0,047