



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa

MESTRADO EM **Ciências Empresarias**

TRABALHO FINAL DE MESTRADO **DISSERTAÇÃO**

**ANTECEDENTES DO BURNOUT DIGITAL: UM ESTUDO EM
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

MARIA MIRANDA RIBEIRO DIAS

OUTUBRO – 2022

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

**ANTECEDENTES DO BURNOUT DIGITAL: UM ESTUDO EM
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

MARIA MIRANDA RIBEIRO DIAS

ORIENTAÇÃO:
PROFESSORA DOUTORA FILIPA PIRES DA SILVA

OUTUBRO – 2022

RESUMO

A síndrome de *burnout*, acrescentada no quadro de doenças da Organização Mundial de Saúde, tem sido alvo de vários estudos nos últimos tempos, pois a constante pressão e a competitividade vivenciadas no trabalho e no ambiente académico têm levado os indivíduos a colapsos mentais e psicológicos. As exigências do meio profissional e académico contribuem para a exaustão e, conseqüentemente, ao *burnout*, que acaba por ser uma reação ao stress.

O contexto da pandemia de Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde, no início de 2020, ocasionou uma série de restrições e obrigações à população mundial, tais como, restrições de acesso a estabelecimentos, a aplicação do teletrabalho e o encerramento das instituições de ensino. Esta conjuntura teve um impacto psicológico elevado sobre a população em geral, gerando sintomas de stress, depressão e ansiedade. As medidas de isolamento social, a dificuldade de adaptação ao ambiente doméstico, as incertezas relacionadas ao futuro, entre outros aspetos, repercutiram de forma negativa sobre os estudantes académicos. A necessidade de estarem constantemente conectados à internet, além da sensação de não serem produtivos nas tarefas, o uso ininterrupto de ecrãs e a exaustão física e mental contribuiram para o *burnout* digital. O *burnout* digital está relacionado com o uso excessivo dos dispositivos digitais, que geram repercussões no estado físico e mental dos indivíduos.

Neste estudo foi desenvolvido e testado um modelo onde as principais variáveis que antecedem o *burnout* digital são a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas, a vida social no campus universitário, a dependência de internet, a literacia digital e a resiliência digital. O presente estudo tem como objetivo analisar os antecedentes do *burnout* digital em alunos do ensino superior no contexto pós isolamento social e ensino à distância. Para este efeito, foi realizada uma investigação quantitativa através da aplicação de um questionário a alunos do ensino superior, da licenciatura ao doutoramento. O questionário foi aplicado entre março e maio de 2022, nas modalidades *online* e presencial, tendo sido obtidas 148 respostas válidas. As principais conclusões do estudo indicam que os alunos, em média, estão satisfeitos com a vida no campus universitário após os períodos de confinamento e aulas à distância. Ademais, estes possuem elevada literacia digital, provavelmente melhorada após as exigências das aulas online. Já os índices de dependência de internet, resiliência digital e *burnout* digital encontram-se abaixo do ponto médio. Foi ainda possível constatar que os alunos possuem níveis razoáveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, relacionamento e competência).

Palavras-Chave: Burnout Digital; ensino à distância; ensino superior; literacia digital.

ABSTRACT

The burnout syndrome, added to the table of diseases of the World Health Organization, has been the target of several studies for a long time, because of the constant pressure and competitiveness experienced at work and in the academic environment that have led individuals to mental and psychological breakdown. The demands of the professional and academic environment contribute to exhaustion and, consequently, to burnout, which ends up being a reaction to stress.

The Covid-19 pandemic, declared by the World Health Organization in early 2020, caused a series of restrictions and obligations to the world population, such as restrictions on access to establishments, the application of remote working, and the closure of educational institutions. In this context, the Covid-19 pandemic has had a psychological impact on the general population, causing symptoms of stress, depression, and anxiety. The measures of social isolation, the difficulty in adapting to the domestic environment, the uncertainties about the future, among other things, had a negative impact on students. The need to be constantly connected to the internet, as well as the feeling of not being productive in tasks, the uninterrupted use of screens, and the physical and mental exhaustion contributed to digital burnout. Digital burnout is related to the excessive use of digital devices, that generate repercussions on the physical and mental state of individuals.

In this study we developed and tested a model where the main variables that lead to digital burnout are satisfaction or frustration of basic psychological needs, social life on campus, internet addiction, digital literacy, and digital resilience. The present study aims to analyze the antecedents of digital burnout in higher education students after social isolation and remote learning. For this purpose, quantitative research was carried out through a questionnaire applied to higher education students, from undergraduate to doctoral degrees. The questionnaire was applied from March to May 2022, in online and offline modalities and a total of 148 completed responses were obtained. The main findings of the study indicate that students, on average, are satisfied with life on campus after a period of confinement and distance learning. Furthermore, they have high levels of digital literacy, probably enhanced by remote learning experience. The indices of internet dependence, digital resilience, and digital burnout, on the other hand, are below the midpoint. Moreover, it was found that students have reasonable levels of satisfaction of basic psychological needs (autonomy, relationship, and competence).

Keywords: Digital Burnout; distance learning; higher education; digital literacy.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha orientadora Professora Doutora Filipa Pires da Silva que sempre esteve disponível para me orientar em toda a trajetória do meu TFM, sem o seu apoio e dedicação nada disto seria possível. Meu sincero agradecimento.

Posteriormente, quero agradecer o apoio da minha família, em especial minha mãe Cristina, que sempre esteve ao meu lado me incentivando a concluir este processo. Quero também agradecer ao meu namorado João, que aceitou mudar para outro país e iniciar um Mestrado comigo. Ele sempre esteve ao meu lado com muita paciência para entender esse momento de foco e dedicação.

LISTA DE ABREVIATURAS

BPNSFS - *Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scales*

Covid-19 – Síndrome Respiratória SARS-Cov-2

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SDT - Teoria da Autodeterminação

TNPB - Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

ESFNPB - Escala de Satisfação e Frustração de Necessidades Psicológicas Básicas

NPB - Necessidades Psicológicas Básicas

SNS - *Social Networking Services*

SPSS - *Software Statistical Package for Social Science*

ÍNDICE

1. Introdução.....	7
2. Revisão de Literatura	9
2.1 Burnout.....	10
2.2 Burnout Digital.....	12
2.3 Satisfação e Frustração de Necessidades Psicológicas Básicas	13
2.4 Vida social no campus universitário	15
2.5 Dependência de Internet.....	17
2.6 Literacia & Resiliência Digital.....	18
3. Metodologia	21
3.1 Instrumentos de Recolha de Dados	22
3.2 Amostra	24
3.3 Fiabilidade das Escalas.....	25
4. Apresentação e Discussão de Resultados.....	26
4.1 Análise Descritiva dos Dados	27
4.2 Análise das Correlações	27
4.3 Análise das Regressões Lineares.....	30
4.4 Análise Comparativa entre Grupos	32
5. Conclusões e recomendações De investigação FUTURAS	32
5.1 Limitações	34
6. Referências Bibliográficas	35
7. Anexos.....	43
Anexo I.....	43
Anexo II.....	49
Anexo III.....	49
Anexo IV.....	50
Anexo V	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Investigação	21
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Grau de Habilitação da Amostra	24
Tabela II - Fiabilidade das Escalas.....	25
Tabela III - Análises descritivas variáveis do modelo	27
Tabela IV - Correlações	28
Tabela V – Resumo do Modelo.....	30
Tabela VI – Regressão Linear das variáveis do modelo	31
Tabela VII – Faixa Etária da Amostra	49
Tabela VIII – País da Amostra.....	49
Tabela IX – Análise das médias – Género	50
Tabela X – Teste de Amostras independentes Género.....	51

1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 surgiu um novo vírus, SARS-Cov-2, que pouco depois viria a ser decretado como pandemia Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020). A sua rápida propagação e o desconhecimento sobre o seu tratamento levaram a que, por todo o mundo, os países tivessem que tomar medidas para enfrentar o novo vírus, tais como confinamentos severos, distanciamento social ou, em alguns casos, poucas ou nenhuma restrição para promover a imunidade de grupo (Bozkurt & Sharma, 2020). Algumas das estratégias mais utilizadas, e também mais eficazes, envolveram o distanciamento social. Em Portugal, em março de 2020, no decreto-lei número 10-A/2020, o governo estabeleceu medidas para combater a pandemia de Covid-19, tais como restrições de acesso a estabelecimentos, a aplicação do teletrabalho e o encerramento das instituições de ensino.

No mundo todo, o setor de ensino foi fortemente impactado pelo fecho das instituições académicas, tendo atingido mais de 90% da população estudantil (Chandra, 2020). Assim, num esforço para manter as atividades letivas a decorrer, o ensino presencial viu-se obrigado a migrar para ambientes de aprendizagem remota (Gonçalves *et al.*, 2021). Dada a emergência da situação, esta migração teve de ocorrer em tempo recorde, deixando pouca margem para que docentes, alunos e respetivas famílias se adaptassem (Arora *et al.*, 2020; Chandra, 2020).

O ensino à distância, através dos meios digitais e das tecnologias de informação e comunicação (TIC), não é algo novo. O seu início remonta à década de 90 fomentado pela propagação da internet (Chandra, 2020; Mheidly *et al.*, 2020). Porém, durante a pandemia de Covid-19, este ambiente de aprendizagem tornou-se a única alternativa para as universidades que precisavam de respeitar as regras do distanciamento social impostas, mas que queriam dar continuidade às práticas letivas (Daumiller *et al.*, 2021; Gonçalves *et al.*, 2021). Foi necessário que docentes e estudantes se adaptassem ao contexto digital e aprendessem a utilizar ferramentas digitais num curto período de tempo e com pouca formação prévia (Gonçalves *et al.*, 2021; Krishnamurthy, 2020).

A alteração do ambiente presencial para o remoto fez com que todos ficassem distantes dos lugares onde passavam a maior parte do tempo (Chandra, 2020). De acordo com alguns autores, as alterações das rotinas originaram a falta de hábitos saudáveis e o isolamento social (Moreno-Fernandez *et al.*, 2020; Fernández-Castillo, 2021). O aumento do consumo de tabaco, de álcool, da

exposição a ecrãs e a diminuição de exercício físico terão sido algumas das mudanças de comportamentos observados (Fernández-Castillo, 2021). Como consequência, os alunos revelaram maior propensão a sofrerem de ansiedade, de alterações de humor e de mudanças dos padrões de comportamento (Fernández-Castillo, 2021; Moreno-Fernandez *et al.*, 2020; Sundarassen *et al.*, 2020), aumentando as experiências de raiva, confusão e sintomas de stress pós-traumático (Arora *et al.*, 2020).

Segundo Becker *et al.* (2021) as mudanças abruptas provocadas pela pandemia por Covid-19 impactaram significativamente a saúde mental e o bem-estar psicológico dos estudantes universitários. O seu estudo demonstrou que estes alunos vivenciaram maiores níveis de ansiedade, depressão, fadiga mental, stress, *burnout* e sintomas psicossomáticos, que por sua vez impactaram na motivação, na produtividade, na satisfação académica e na possibilidade de desistirem do curso.

Por outro lado, os alunos passaram mais tempo do dia a utilizar equipamentos electrónicos, quer para a aprendizagem e trabalho, mas também para a socialização e o lazer, estar constantemente *online* cria maior pressão para responder de forma rápida e participar ativamente em diferentes canais de comunicação (Sharma *et al.*, 2020). No entanto, as evidências mostram que o uso excessivo de equipamentos electrónicos pode trazer efeitos negativos para os indivíduos (Sharma *et al.*, 2020; Mheidly *et al.*, 2020; Göldag, 2022; Grossmann, 2019; Erten & Özdemir, 2020). De entre os mais reportados estão os efeitos físicos tais como dores no pescoço, fadiga ocular, sensibilidade à luz e perturbações do sono (Fares *et al.*, 2017; Mheidly *et al.*, 2020), mentais como problemas cognitivos, inquietação, elevados níveis de ativação mental, exaustão, sentimentos de tensão, desconforto, aumento de expectativas, ansiedade e stress (Göldag, 2022 ; Sharma *et al.*, 2020) e os sociais afetando negativamente relacionamentos, desempenho profissional e atividades sociais (Grossmann, 2019). Neste contexto, à semelhança da síndrome de *burnout*, já bastante estudada em diversas áreas, nomeadamente na área da educação, surgiu o conceito de *digital burnout* (Grossmann, 2019; Erten & Özdemir, 2020).

De acordo com Erten e Özdemir (2020), o *burnout* digital está diretamente relacionado ao uso excessivo de dispositivos digitais, que podem ser acessados o tempo todo, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho, possibilitando que os seus usuários tenham acesso ininterrupto aos conteúdos disponíveis nos meios digitais. Este tipo de utilização pode causar o aumento de stress, cansaço, dessensibilização em relação ao meio em que se encontram, perda de interesse e problemas físicos e mentais, uma vez que os indivíduos não sabem o momento de parar de se

conectar a estes dispositivos. É expectável que desta síndrome possam advir consequências negativas para os estudantes. Desta forma, torna-se importante estudar quais são os fatores que podem vir a influenciar o surgimento do *burnout* digital em estudantes universitários. Este estudo pode contribuir positivamente para que universidades tenham maiores informações acerca do tema e que possam tomar medidas preventivas contra o *burnout* digital.

O presente estudo tem como objetivo analisar as causas do *burnout* digital em alunos do ensino superior no contexto de isolamento social e ensino à distância.

Após este capítulo introdutório, o restante documento está organizado da seguinte forma: o segundo capítulo consiste na Revisão da Literatura, onde são explorados tópicos relevantes para o estudo; o terceiro capítulo apresenta a Metodologia que foi utilizada; o quarto capítulo apresenta os Resultados, discutindo-os com a literatura relevante; e por fim, o quinto capítulo apresenta as Conclusões, limitações e recomendações para futuros estudos

2. REVISÃO DE LITERATURA

O modelo de ensino à distância em contexto universitário não é novo, remontando à década de 90 (Chandra, 2020). O estudo deste paradigma tem permitido identificar alguns dos seus principais desafios, tais como: a qualidade do conteúdo das aulas, a usabilidade das plataformas *online*, a familiaridade tecnológica de alunos e docentes, a assistência técnica quando necessária e a interação entre alunos no ambiente virtual (Hasan & Bao, 2020). Porém, estes desafios foram elencados num contexto bastante diferente do contexto pandémico. Segundo os autores Bozkurt e Sharma (2020), o modelo de ensino vivenciado durante a pandemia deve ser designado de educação remota de emergência, uma vez que esta foi a única alternativa durante os períodos de confinamento e foi vista como uma obrigação, ao contrário do ensino à distância que pode ser visto como uma opção. De acordo com os autores Bozkurt e Sharma (2020), é importante que a educação remota de emergência tenha a colaboração de profissionais de outras áreas como a psicologia, a sociologia e a terapia. Tendo em conta que, em momentos de crise, os alunos não se vão lembrar tanto do conteúdo transmitido, mas sim de como eles se sentiram, os referidos autores enfatizam a importância de uma abordagem empática na educação remota de emergência (Bozkurt & Sharma, 2020).

A juntar aos desafios anteriormente elencados, esta educação remota de emergência trouxe desafios em relação ao espaço de aprendizagem (Bozkurt & Sharma, 2020). O fecho das instituições foi muitas vezes acompanhado por períodos de confinamento, o que fez com que a maioria dos estudantes tivessem de adaptar os espaços das habitações próprias, muitas vezes partilhados com outros membros do agregado familiar, para participar nas atividades letivas (Ferreira, 2021). No entanto, nem todas as habitações se mostraram estar preparadas em termos de infraestrutura para as aulas *online*, quer por falta de espaço dedicado, quer por deficiências no abastecimento de largura de rede, para além de proverem um ambiente com maiores distrações do que numa sala de aula tradicional (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Estas situações levaram muitos estudantes a temer pela qualidade e manutenção dos seus estudos, e até mesmo pelo sucesso do ano escolar (Becker *et al.*, 2021). Os receios académicos, e o isolamento social potenciaram um aumento do risco de saúde e bem-estar dos alunos universitários (Moreno-Fernandez *et al.*, 2020). Segundo os autores anteriores, foi frequente os alunos, durante o período de confinamento, terem experienciado maiores níveis de stress, ansiedade, confusão e raiva (Moreno-Fernandez *et al.*, 2020), tendo mesmo sido relatados casos de *burnout* (Becker *et al.*, 2021). Desta maneira é importante entender o *burnout* em ambiente académico universitário, visto o seu impacto negativo na vida dos estudantes.

2.1 *Burnout*

A síndrome de *burnout* é conhecida há alguns anos, tendo sido primeiramente detetada em contextos profissionais, porém, não tardou até ter sido estendida ao contexto académico (Maslach & Leiter, 2016; Fernández-Castillo, 2021). O *burnout* é caracterizado pelo estado de exaustão emocional e cinismo, frequentemente associado com trabalhos que requerem interação social (Maslach & Jackson, 1981). Ele é também definido como falta de recursos internos causados por exaustão, sentimentos de falha, redução de força e/ou desejos que não podem ser satisfeitos (Freudenberger, 1974).

O *burnout* está associado a sintomas físicos e comportamentais, que podem variar de acordo com o indivíduo (Freudenberger, 1974). Alguns dos sintomas frequentemente associados a esta síndrome são: insegurança, falta de esperança, sentimento de incompetência, falta de concentração, dificuldade em controlar emoções, paranoia, sentimentos de desapontamento, irritabilidade,

aumento de consumo de álcool e drogas, sentimento de improdutividade, insatisfação profissional, alteração das relações pessoais, isolamento, fadiga, alteração no apetite, alterações do humor e dos batimentos cardíacos, insônia, pressão alta, problemas gastrointestinais, dores de cabeça e dores musculares (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981; WHO, 2019).

Quando um indivíduo sofre de *burnout*, é possível identificar três manifestações principais: (a) fadiga, que normalmente é a sua maior manifestação, (b) despersonalização e distanciamento do desempenho exigido, que pode se manifestar como baixa realização e abandono, (c) perda de comprometimento e diminuição na realização pessoal e motivação (Fernández-Castillo, 2021). Em conclusão, o *burnout* pode ser sumarizado em três dimensões: exaustão, negatividade ou cinismo, e redução da eficácia (Sharma *et al.*, 2020).

No contexto acadêmico, o *burnout* pode estar associado a baixos níveis de desempenho, baixa autoeficácia e falta de motivação entre os alunos (Fernández-Castillo, 2021). Becker *et al.* (2021), partindo de uma revisão sistemática da literatura, encontraram uma associação entre o ensino à distância e o aumento do *burnout*, da ansiedade, da depressão e do stress. Os autores sugerem a necessidade de novos estudos que avaliem os efeitos a longo prazo do ensino à distância na saúde emocional dos estudantes universitários.

Por outro lado, recentemente alguns autores vieram a afirmar que, a par com as perturbações já mencionadas, o novo modelo de estudo e trabalho, a ocorrer de forma remota, veio a aumentar o uso dos dispositivos digitais e o tráfego na internet (Feldmann *et al.*, 2020; Göldag, 2022). O uso excessivo desses dispositivos tem sido relatado como causador de diversos sintomas adversos quer físicos, quer emocionais. Recentemente, esses sintomas foram associados a uma nova síndrome, apelidada de *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020). Para entender melhor o que pode causar o *burnout* digital algumas variáveis de investigação foram escolhidas. Visto que o tempo conectado a aparelhos eletrônicos foi apontado como uma possível causa do *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020) as variáveis de dependência de internet, literacia digital e resiliência digital foram escolhidas. Estas três variáveis podem estar ligadas ao uso intensivo de dispositivos eletrônicos. Como o *burnout* digital possui sintomas emocionais (Grossman, 2019) foram escolhidas as variáveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas e a satisfação da vida social no campus. Visto que a falta de apoio social foi apontado como causa da exaustão emocional e despersonalização, duas características do *burnout* (Prins, *et al.*, 2007). Com isso, as percepções de satisfação psicológica e social podem vir a agir de forma protetora e evitar o *burnout* digital.

2.2 *Burnout* Digital

A facilidade de conexão à internet e o acesso generalizado aos meios digitais tem permitido o consumo de informação, 24 horas por dia, 7 dias por semana (Erten & Özdemir, 2020). Porém, a possibilidade de estar conectado durante longos períodos e/ou fora dos horários convencionais pode levar a que as pessoas não saibam, ou não consigam, parar de estar *online* (Erten & Özdemir, 2020). De acordo com Erten e Özdemir (2020), a utilização excessiva de dispositivos digitais pode ter como consequência o aparecimento de diversos sintomas, os quais foram recentemente apelidados de *burnout* digital. Da mesma forma, Göldag (2022) pontua que, ao mesmo tempo em que os dispositivos digitais podem relaxar, entreter e auxiliar os indivíduos a aproveitarem o tempo livre, o seu uso excessivo pode causar *burnout* digital.

Grossman (2019) sugere que o *burnout* digital compreende o impacto negativo da tecnologia no estado físico e mental dos indivíduos, juntamente com sintomas de inquietação, problemas cognitivos e emocionais, fadiga, ansiedade e stress. Também Erten e Özdemir (2020) referem sintomas de stress, fadiga, dessensibilização em relação ao ambiente, perda de interesse, além de problemas físicos e mentais. Outros problemas físicos e emocionais foram sendo relatados devido ao uso excessivo de ecrãs e envolvem cansaço nos olhos, dores no pescoço, costas e ombros, maior sensibilidade à luz e perturbações do sono (Fares *et al.*, 2017; Mheidly *et al.*, 2020). Estes sintomas ocorrem quando os dispositivos digitais tomam conta da vida do indivíduo, que não sabe quando parar de utilizá-lo, e que, por conseguinte, afetam os seus relacionamentos, trabalho e vida social (Grossman, 2019).

Da análise dos efeitos do ensino à distância durante a pandemia verificou-se um aumento das pressões associadas à produtividade dos alunos (Sharma *et al.*, 2021). A necessidade de estar sempre atento e responder de forma rápida e eficiente às questões colocadas, foi referido como causador de um senso de inquietação, ansiedade e dificuldade em relaxar entre os alunos (Sharma *et al.*, 2021). Adicionalmente, a necessidade de estar permanentemente conectado à internet está associada a altos níveis de ativação psicológica, sentimentos de tensão, desconforto e ansiedade (Sharma *et al.*, 2020). De acordo com Sharma *et al.* (2021), a sensação de insatisfação com a informação que está a ser transmitida, a angústia de não se sentir produtivo nas tarefas, o cansaço pelo uso excessivo de ecrãs, e a exaustão física e mental levam ao *burnout* digital.

O *burnout* digital, a exaustão, a apatia e a ansiedade têm sido problemas reportados de forma cada vez mais frequente (Göldag, 2022), pouco é ainda conhecido sobre os fatores que antecedem e condicionam o aparecimento desta síndrome em ambiente acadêmico. De acordo com os autores Erten e Özdemir (2020), é uma síndrome da era digital que causa transtornos físicos e mentais. Devido aos impactos negativos sobre a vida dos estudantes faz-se necessário um estudo acerca dos antecedentes do *burnout* digital.

2.3 Satisfação e Frustração de Necessidades Psicológicas Básicas

A Teoria da Autodeterminação (SDT) foi formulada por Deci e Ryan (1985) para constituir uma psicologia com responsabilidade social e política que delimitasse variáveis que poderiam ser utilizadas nas políticas públicas, visando a saúde e o bem-estar psicológicos. Esta teoria tem como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica e apresenta como hipótese principal a noção de que o bem-estar psicológico pode ser obtido a partir da autodeterminação. A autodeterminação compreende uma gama de comportamentos e habilidades que promovem no indivíduo a possibilidade de ter comportamentos intencionais (Deci & Ryan, 2000). Segundo a SDT, o suporte social pode promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de relacionamento e de competência (Ryan & Deci, 2000).

Para a SDT, a motivação intrínseca e a capacidade de internalizar do indivíduo estão ligados ao contexto social (família e escola) que dão apoio ao desenvolvimento da criança no que se refere à autonomia, relacionamento e competência (Deci & Ryan, 2000). Nesse contexto, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), considerada uma subteoria da SDT preconiza que existam, nos indivíduos, três necessidades psicológicas universais: a necessidade de autonomia, relacionamento e competência (Tian *et al.*, 2014).

A necessidade de autonomia diz respeito à singularidade do indivíduo, ao seu pensamento crítico, onde as ações e decisões são tomadas a partir da reflexão e consciência (Ryan & Deci, 2017). A necessidade de relacionamento refere-se à busca por se relacionar com os outros, ao cuidar e ser cuidado, gerando responsabilidade, sensibilidade e preocupação com os relacionamentos afetivos, favorecendo a aquisição das normas, regras e valores sociais (Ryan & Deci, 2017). Por fim, a necessidade de competência está ligada à adaptação ao ambiente, à aprendizagem em geral, ao sentimento de autoeficácia relacionado à aquisição dos objetivos

desejados e ao desenvolvimento cognitivo (Deci & Ryan, 2008). Esta necessidade abarca a execução de atividades práticas, a participação social efetiva, a eficácia na execução das ações, onde o indivíduo percebe a sua competência (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008). Neste sentido, o apoio dos pais às necessidades psicológicas básicas (NPB) de seus filhos favorecem o desenvolvimento da autonomia, do relacionamento e da competência (Deci & Ryan, 2000).

Os autores Cordeiro *et al.* (2016), realizaram um estudo acerca das NPB na população estudantil de Portugal. Neste estudo foram analisadas as sensações de bem-estar e/ou mal-estar sentidos pelos alunos quando estes precisavam decidir se ingressavam no ensino superior ou se entravam no mercado de trabalho (Cordeiro, *et al.*, 2016). Os referidos autores validaram a Escala de Satisfação e Frustração de Necessidades Psicológicas Básicas (ESFNPB) no contexto estudantil português e concluíram que as distinções entre satisfação e frustração das NPB devem ser medidas e interpretadas como constructos motivacionais distintos (Cordeiro *et al.*, 2016). No aspeto da frustração das NPB, o sentimento de frustração da autonomia se refere à percepção do indivíduo de ser controlado por pressões externas ou auto-impostas (Cordeiro, 2016). Já a frustração da competência pode ser descrita como sentimentos de incompetência ou falha para alcançar determinado objetivo (Cordeiro, 2016) no tocante à frustração dos relacionamentos, sentimentos de solidão e de não pertencimento ao grupo (Cordeiro, 2016). Do outro lado do prisma há os constructos da satisfação das NPB. A satisfação da autonomia se refere ao sentimento de autodeterminação e vontade quando se realiza uma tarefa (Chen *et al.*, 2015). A satisfação da competência envolve sentimentos de capacidade para atingir objetivos desejados (Ryan, 1995). A satisfação do relacionamento pode ser descrito como experiência de intimidade e conexão com outros indivíduos (Ryan, 1995). De acordo com Chen *et al.* (2015) a satisfação das NPB nas esferas de autonomia, competência e relacionamento estão relacionados ao bem estar do indivíduo. Paralelo a isto as frustrações das NPB estão relacionados ao mal estar dos indivíduos (Chen *et al.*, 2015).

Ferreira (2021), realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre o nível de satisfação das NPB e o ensino à distância em adolescentes, durante a pandemia de Covid-19. A partir dos resultados obtidos, constatou-se que os adolescentes com maior acesso à tecnologia para o ensino à distância, que receberam maior apoio de seus pais, professores e amigos, apresentavam níveis mais elevados de satisfação das NPB.

A compreensão das necessidades de autonomia, relacionamento e competência, apresentadas na TNPB podem contribuir para a reflexão acerca dos impactos que tais necessidades teriam, tanto positiva quanto negativamente, no tocante ao *burnout* digital. A necessidade de autonomia se refere à possibilidade de se tomar decisões de maneira reflexiva e crítica, o que, no contexto do *burnout* digital pode proporcionar ao indivíduo o reconhecimento de sua exaustão física e emocional e, conseqüentemente, levá-lo a buscar ajuda. No âmbito da necessidade de relacionamento, a importância dada aos relacionamentos afetivos pode auxiliar na criação de uma rede de apoio que auxilie o indivíduo a lidar e superar o *burnout* digital. Por fim, a necessidade de competência associada à adaptação ao ambiente, à participação social e ao sentimento de autoeficácia pode promover no indivíduo maior segurança acerca de suas próprias competências. A partir destas considerações, as hipóteses apresentadas são:

H1: A satisfação das necessidades psicológicas básicas reduz o *burnout* digital.

H1a: A satisfação da autonomia reduz o *burnout* digital.

H1b: A satisfação de relacionamento reduz o *burnout* digital.

H1c: A satisfação de competência reduz o *burnout* digital.

H2: A frustração das necessidades psicológicas básicas aumenta o *burnout* digital.

H2a: A frustração da autonomia aumenta o *burnout* digital.

H2b: A frustração da relacionamento aumenta o *burnout* digital.

H2c: A frustração da competência aumenta o *burnout* digital.

2.4 Vida social no campus universitário

Uma das maiores contribuições do psicólogo canadense Albert Bandura foi a teoria da aprendizagem social e a autoeficácia. Segundo Bandura (1989), as percepções dos indivíduos acerca da autoeficácia “são as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades e/ou o exercício de controle que têm sobre os eventos que afetam a sua vida” (p. 1175). Bandura (1977) postula que os indivíduos expostos a opiniões diferentes são capazes de aprender novas perspectivas desconhecidas.

Neste contexto, Kim *et al.* (2019), sugerem que a satisfação dos estudantes com a vida no campus universitário está relacionada com a capacidade destes de se comunicarem de forma heterogénea através de redes sociais, tais como as *Social Networking Services* (SNS). Os autores propõem que a autoeficácia social e a autoconfiança dos estudantes, que englobam a capacidade dos indivíduos de interagir socialmente com pessoas diversas e fazer novas amizades, estão relacionadas com a satisfação destes com a vida no campus universitário (Kim *et al.*, 2019). Estas interações sociais diversas podem formar indivíduos confiantes e com habilidades sociais elevadas (Kim *et al.*, 2019).

De acordo com os autores Mostert e Pienaar (2020), a rede de apoio de familiares e amigos tem um efeito moderador no *burnout* tradicional em alunos universitários. Alunos que possuem redes de apoio têm menores probabilidades de desistirem do curso e apresentam maiores níveis de satisfação com seus estudos (Mostert & Pienaar, 2020). Por sua vez, alunos que não recebem suporte da família e amigos têm elevada probabilidade de desenvolverem *burnout* (Mostert & Pienaar, 2020; Bonafé *et al.* , 2014; Dyrbye *et al.* , 2009; Jacobs & Dodd, 2003).

No entanto, já antes da pandemia, Fernandes *et al.* (2018) tinham destacado que os principais pontos negativos do ensino à distância estavam relacionados ao distanciamento entre alunos e professores, ao isolamento social e à dificuldade de os professores identificarem as necessidades dos seus alunos. Estes problemas foram exacerbados durante o período de ensino remoto de emergência onde os confinamentos e as aulas *online* podem ter gerado uma menor socialização entre os alunos, o que diminuiu a partilha de ideias, dificultando a realização de trabalhos em grupo (Adnan & Anwar, 2020). Como consequência, surgiram sentimentos de isolamento por parte dos alunos, distanciamento da vida social académica, bem como uma piora na saúde mental geral dos estudantes (Wieczorec *et al.*, 2021). Conforme referido, a falta de rede de suporte de amigos e familiares pode causar *burnout* em alunos do ensino superior (Mostert & Pienaar, 2020; Bonafé *et al.* , 2014; Dyrbye *et al.* , 2009; Jacobs & Dodd, 2003). Por isso, é de se esperar que a ausência de vida social na universidade, o isolamento social e as aulas *online* podem impactar de forma significativa o *burnout* digital. Com isso, propõe-se que:

H3: A satisfação da vida social no campus reduz o *burnout* digital.

2.5 Dependência de Internet

Os jovens contemporâneos passam cada vez mais tempo a utilizar a internet para realizar interações sociais com seus pares (Schneider *et al.*, 2020). Devido aos avanços tecnológicos os jovens utilizam os mais diversos aparatos tecnológicos (Schneider *et al.*, 2020). Isto tem delimitado, para além dos processos de comunicação entre os jovens, novas formas de trabalhar e de conviver, tornando possível que os indivíduos se mantenham permanentemente conectados (Schneider *et al.*, 2020). Surgem então novas maneiras de compreensão das dinâmicas sociais e da revolução na comunicação e na informação, caracterizadas pela conectividade, instantaneidade e interatividade (Castells, 2000). Com maior incidência nos jovens nascidos desde a década de 1990, observa-se um distanciamento entre os grupos sociais associado ao uso de dispositivos digitais (Castells, 2000).

Devido à conexão permanente à internet alguns autores levantam a pertinência de se investigar a possível dependência a esta (Young, 1998; Samaha *et al.*, 2018). Segundo Samaha *et al.* (2018), a dependência à internet é delineada pelo uso descontrolado e arriscado da internet. De acordo com Young (1998), a dependência de internet pode ser comparado com o alcoolismo ou jogos de azar, pois os dependentes não conseguem se controlar ou parar com os excessos. Em seu estudo, Young (1998) verifica que os dependentes de internet reportam problemas graves em suas vidas, devido a falta de controle. A utilização de internet pode ser perigosa, principalmente em adolescentes, e pode estar, direta ou indiretamente, ligados a alguns fatores psicossociais (Chu *et al.*, 2020). Entre os fatores diretamente relacionados à dependência digital estão a agressividade e a baixa autoestima, enquanto que a atitude afetiva dos pais, a socialização com pares e a baixa tolerância à frustração estariam indiretamente associados à dependência digital em adolescentes (Chu *et al.*, 2020).

Durante a pandemia por Covid-19, verificou-se um aumento do uso de plataformas digitais, para estudo, trabalho, reuniões e para atividades de lazer (Sharma *et al.*, 2020). O estudo realizado por Castellon *et al.* (2022), mostrou que cerca de 47,75% dos estudantes universitários participantes revelaram de dependência de telemóveis durante este período. O isolamento social vivenciado propiciou a que os estudantes utilizassem mais exaustivamente os seus telemóveis, nomeadamente durante o seu tempo livre, para se comunicarem e para jogar *online* (Balhara *et al.*, 2020). Segundo

o estudo dos autores anteriores, metade dos participantes (50.8%) relataram um aumento do tempo despendido nos jogos *online*.

O fenómeno de estar permanentemente conectado contribui para o stress digital que se manifesta através de dificuldades em lidar com o excesso de comunicações, quer através de medias digitais, quer noticiários e medias sociais (Sharma *et al.*, 2020). De acordo com Sharma *et al.* (2020), o stress digital causado pela utilização de dispositivos digitais, pode estar relacionado com questões psicológicas como a diminuição da satisfação, da produtividade, do aumento de exaustão e, conseqüentemente do *burnout*. No mesmo sentido, Balhara *et al.* (2020) verificou que os alunos que utilizavam os seus telemóveis para se conectar à internet apresentavam níveis mais elevados de *burnout* digital do que os estudantes que utilizavam os seus portáteis e/ou computadores de mesa. A razão desta diferença poderá estar na facilidade e rapidez da conexão à internet por telemóvel, quando comparado a outro dispositivo. Assim, propõe-se que:

H4: A dependência de internet aumenta o *burnout* digital.

2.6 Literacia & Resiliência Digital

A mudança das aulas presenciais para o formato digital fez com que “repentinamente, toda uma geração de estudantes fosse obrigada a gerir e dominar ferramentas digitais para o cumprimento do calendário escolar” (Gonçalves *et al.*, 2021, p. 909). No entanto, uma das dificuldades identificadas durante o ensino remoto de emergência foi a necessidade de, tanto alunos como docentes, terem os conhecimentos para a utilização dos meios e ferramentas tecnológicas (Serhan, 2020). Inclusivamente, alguns autores sugeriram que seria necessária uma ampla transformação digital nas instituições educacionais e nos métodos de ensino para abarcar as diferentes demandas das gerações futuras (Livari *et al.*, 2020).

Os conhecimentos referidos anteriormente são designados frequentemente por literacia digital. Esta é caracterizada pela capacidade de adotar novas tecnologias, sejam de *hardware* ou *software*, para fins educacionais, sociais, de entretenimento ou em casa (Ng, 2012). De acordo com Ozdamar-Keskin *et al.* (2015), um indivíduo que possui literacia digital é alguém que usa a tecnologia de forma eficaz, que consegue realizar pesquisas *online*, encontrar fontes de informações, ler, escrever e comentar em ambientes digitais. A literacia digital, para além de

estimular a curiosidade e a criatividade dos utilizadores, também proporciona um senso crítico acerca da informação que está a ser transmitida (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015).

A literacia digital possui um aspeto funcional e outro crítico (Polizzi, 2020). O aspeto funcional envolve ter as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias digitais, incluindo saber operacionalizar no mundo digital, saber navegar pelos diferentes meios digitais e saber comunicar no ambiente *online* (van Deursen *et al.*, 2015). Já o aspeto crítico da literacia digital é a habilidade de analisar conteúdos *online*, e perceber se são ou não fiáveis (Kahne & Feezell, 2012).

Um individuo que possui literacia digital tem conhecimentos acerca das formas mais eficientes de alcançar informações no ambiente *online* (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015). Além disso, os alunos que possuem literacia digital podem obter benefícios no contexto académico, visto que os meios digitais oferecem oportunidades para trabalho em equipa (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015). Ferramentas como o site *Wikipedia* e a aplicação *online Google Docs* facilitam a partilha de informações entre os alunos, visto que os mesmos podem carregar dados e partilhar com os seus colegas em tempo real (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015).

Conforme referido anteriormente, o isolamento imposto à população mundial devido à pandemia de Covid-19 mudou completamente o cenário estudantil e trouxe inúmeros desafios ao ensino *online*, com isso, foi especialmente importante as competências digitais, como a literacia digital, de alunos e docentes (Janssen *et al.*, 2013; Hasan & Bao, 2020; Rasheed *et al.*, 2020). Segundo Hasan e Bao (2020), alunos que não tinham as competências digitais necessárias ou que tivessem uma perceção negativa do ensino *online*, teriam maiores hipóteses de sofrer de stress psicológico, a partir do momento que o ensino *online* se tornou a única alternativa.

Neste contexto, os sintomas característicos do *burnout* digital, conforme apresentados anteriormente poderiam ser amenizados caso o indivíduo possuísse literacia digital? Tais sintomas, que surgem quando o indivíduo não consegue colocar limites ao uso dos dispositivos digitais, afetando seus relacionamentos, trabalho e vida social (Grossman, 2019) poderiam ser evitados se os indivíduos conseguissem usar de modo funcional as medias sociais? Conforme assinalado por van Deursen *et al.* (2015) e Kahne e Feezell (2012), as habilidades necessárias para o uso das tecnologias digitais, tais como navegar em diversos meios digitais, saber se comunicar *online* e possuir a capacidade de analisar e criticar tais conteúdos, percebendo a sua fiabilidade, seriam aspetos capazes de prevenir o *burnout* digital? Visto que o *burnout* digital está relacionado ao uso excessivo de dispositivos digitais (Erten & Özdemir, 2020), propõe-se que:

H5: A literacia digital aumenta o *burnout* digital.

De um modo geral, reuniões ou sessões *online* requerem mais atenção, em comparação com reuniões presenciais, pois é preciso maior atenção e foco durante a reunião para componentes verbais e não verbais de todos os participantes (Sharma *et al.*, 2020). Por conseguinte, a participação em aulas *online* pode tornar-se cansativa para alunos e docentes, na medida em que é preciso manter contato visual, prestar atenção ao que é lecionado, ter uma postura corporal ereta e controlar expressões faciais para parecer mais engajado por períodos alargados e em frente a um ecrã (Sharma *et al.*, 2021).

Em alguns momentos, falhas tecnológicas (quebras na internet ou atrasos nas comunicações) podem ser percebidas de forma negativa, como falta de atenção por parte dos integrantes (Sharma *et al.*, 2021). De acordo com Sharma *et al.* (2020), atrasos na comunicação acima de 1.2 segundos fazem com que o interlocutor pareça pouco amigável e menos focado. O estudo de Hasan e Bao (2020), mostra que os alunos tiveram maior ansiedade psicológica devido às ineficiências das aulas *online* no contexto da pandemia de Covid-19. Os resultados mostraram que o stress psicológico estava associado às perceções de ineficiências das aulas *online* e o medo de reprovar o ano entre os alunos (Hasan & Bao, 2020).

Um dos mecanismos que pode ajudar os alunos nos desafios do ensino *online* é a resiliência digital (Sharma *et al.*, 2021). Esta refere-se ao processo de aprendizagem e recuperação após um uma experiência negativa ou adversa no ambiente digital (Sharma *et al.*, 2021). A resiliência digital no contexto académico pode ser caracterizada pelos conhecimentos tecnológicos dos alunos e o quão preparados estes estão para se adaptar aos diferentes ambientes digitais ao longo do ensino superior (Eri *et al.*, 2021). No contexto da pandemia de Covid-19, os autores anteriores definiram a resiliência digital como a habilidade dos alunos superarem eventuais dificuldades tecnológicas e persistirem com a aprendizagem *online*, à medida que se adaptam às mudanças no ensino superior. Em contrapartida, o aumento das pressões sociais no que tange à produtividade dos alunos e a necessidade de estarem permanentemente conectados à internet foram aspetos relacionados à inquietação, ansiedade, tensão, desconforto e dificuldade destes relaxarem (Sharma *et al.*, 2021). A angústia gerada pela sensação de não estar sendo produtivos nas tarefas e a exaustão, física e

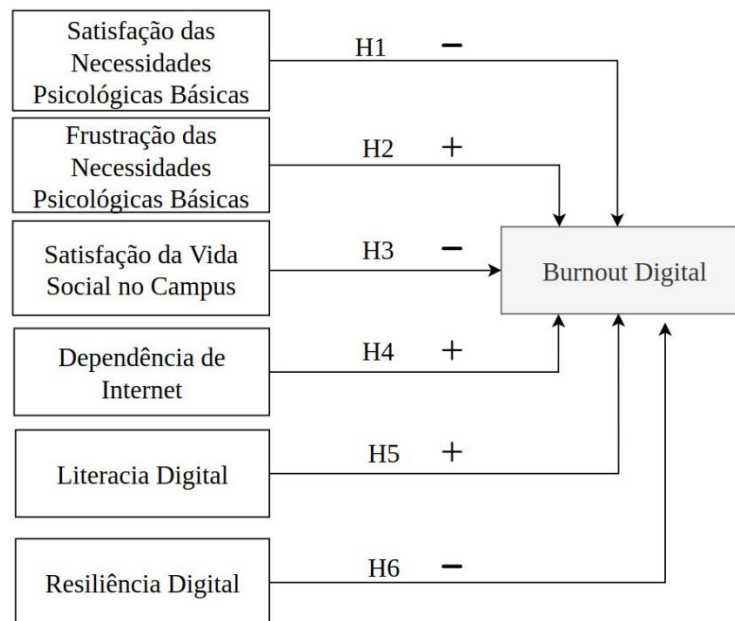
emocional, ocasionada pelo uso excessivo de ecrãs podem levar ao *burnout* digital (Sharma *et al.*, 2021). Na linha destas considerações, sugere-se que:

H6: A resiliência digital reduz o *burnout* digital.

3. METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo analisar os fatores que antecedem o *burnout* digital em estudantes do ensino superior, que passaram pelo ensino à distância devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Após a revisão da literatura foi construído o modelo de investigação para analisar as hipóteses:

Figura 1 – Modelo de Investigação



Fonte: Elaborada pela autora

Para operacionalizar esta pesquisa, e testar as hipóteses do modelo, foi aplicado um questionário em formato *online* e presencial. O processo de construção do questionário foi realizado em etapas: primeiramente foi definida a amostra a ser analisada, foram selecionadas da literatura as escalas para os construtos analisados, foi realizado um pré-teste do questionário e por fim, o mesmo foi disponibilizado através da plataforma digital *Qualtrics*, bem como em formato

em papel. Na versão *online* do questionário, foi enviado *link* com o convite para a participação, através das redes sociais e do e-mail institucional de cada aluno. Adicionalmente, foram impressos e distribuídos 150 questionários de forma aleatória a turmas de uma instituição de ensino superior em Lisboa - o ISEG - na primeira semana de maio de 2022.

A tradução das escalas, originalmente em língua inglesa, foi realizada segundo o processo de *double-check*. Neste, indivíduos fluentes em ambas as línguas foram convidados a traduzir (de inglês para português, e vice-versa) e comparar as traduções resultantes, de forma a garantir a fiabilidade face ao original. Após a construção do questionário o pré-teste realizado permitiu validar o entendimento das questões, e corrigir eventuais erros. Todos os questionários tinham um texto introdutório, onde os alunos foram informados que o seu preenchimento era opcional e anónimo, que os dados recolhidos eram confidenciais, e para fins estritamente académicos.

3.1 Instrumentos de Recolha de Dados

O questionário foi dividido em 5 partes, com o intuito de avaliar o grau de *burnout* digital nos alunos do ensino superior e verificar possíveis antecedentes desta síndrome. As primeiras 4 partes foram compostas por perguntas para validar as hipóteses, a quinta e última parte do questionário eram questões demográficas para caracterizar a amostra.

Para avaliar o grau de *burnout* digital foi utilizada a escala dos autores Erten e Özdemir (2020), constituída por 24 questões. A escala possui 3 dimensões: envelhecimento digital, privação digital e exaustão emocional. Para avaliar a dimensão do envelhecimento digital foram realizadas 12 perguntas (e.g., “Passo longos períodos de tempo no mundo virtual com equipamentos eletrónicos”). Para analisar a dimensão de privação digital foram colocadas 6 perguntas (e.g., “Sinto-me desconfortável quando não tenho internet ou estou offline.”). Para verificar a dimensão de exaustão emocional foram postuladas 6 questões (e.g., “Sinto-me exausto(a) com o mundo virtual e digital.”). Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Frequentemente”, “Sempre”, ou “Não sei/Não quero responder”.

Para analisar as necessidades psicológicas básicas dos alunos, a escala *Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scales* – BPNSFS (Chen *et al.*, 2015) foi utilizada em sua tradução realizada pelos autores Cordeiro *et al.* (2016). Esta escala possui 6 dimensões que incluem 24 perguntas. A primeira dimensão é a Satisfação da Autonomia com 4 perguntas (e.g., “Sinto que

tenho vindo a fazer as coisas que realmente me interessam.”). A dimensão Frustração da Autonomia tem 4 perguntas (e.g., “Sinto-me obrigado(a) a fazer muitas coisas que não quero.”). Outra dimensão da escala é a Satisfação de Relacionamento com 4 questões (e.g., “Sinto que as pessoas de quem gosto também gostam de mim.”). A dimensão de Frustração de Relacionamento possui 4 perguntas (e.g., “Sinto-me excluído(a) do grupo a que gostava de pertencer.”). A dimensão Satisfação da Competência tem 4 questões (e.g., “Sinto que sou capaz de alcançar os meus objetivos.”). Por fim, a dimensão Frustração de Competência possui 4 questões (e.g., “Sinto-me inseguro(a) em relação às minhas capacidades.”). Importante ressaltar que essa escala é protegida e foi solicitado acesso para sua utilização. Por isto, esta escala não será divulgada na sua totalidade. Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Frequentemente”, “Sempre”, ou “Não sei/Não quero responder”.

Para verificar se os alunos estavam satisfeitos com sua vida social no campus universitário foi utilizada a escala dos autores Kim *et al.* (2020), que é dividida em duas dimensões e possui 8 questões. A primeira dimensão é a autoeficácia social com 3 questões (e.g., “Eu expresso bem as minhas opiniões quando os meus amigos/colegas têm visões diferentes das minhas.”). A segunda dimensão é satisfação com a vida no campus com 5 perguntas (e.g., “Estou satisfeito(a) com a minha vida na faculdade.”). Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo, nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente”, ou “Não sei/Não quero responder”.

Para avaliar o grau de dependência de internet foi utilizada a escala do autor Young (1998), que possui 8 questões (e.g., “Sinto necessidade de usar a internet por periodos de tempo cada vez maiores para me sentir satisfeito(a)”). Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Frequentemente”, “Sempre”, ou “Não sei/Não quero responder”.

Para avaliar o grau de literacia digital dos alunos foi utilizada a escala dos autores Ozdamar-Keskin *et al.* (2015), que é composta por 4 dimensões e 22 questões. A primeira dimensão é a capacidade de usar ferramentas de aprendizagem digital composta por 5 perguntas (e.g., “Consigo comentar, sugerir e avaliar coisas *online*.”). A dimensão de gestão de plataformas digitais de aprendizagem com 6 questões (e.g., “Consigo usar várias aplicações e conteúdos para um propósito.”). Outra dimensão da escala é a capacidade de usar ferramentas digitais de nível avançado composta por 7 perguntas (e.g., “Consigo criar uma aplicação.”). A última dimensão

desta escala é sobre segurança e ética digital com 4 perguntas (e.g., “Consigo estar *online* de forma segura.”). Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo, nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente”, ou “Não sei/Não quero responder”.

A escala dos autores Eri *et al.* (2021), possui 6 perguntas acerca da resiliência digital (e.g., “Eu costumo levar muito tempo a superar contratemplos nas tecnologias e aprendizagem digital.”). Os alunos responderam numa escala Likert com 6 opções de resposta, sendo estas: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo, nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente”, ou “Não sei/Não quero responder”.

3.2 Amostra

O questionário ficou disponível de 01 de março até 07 de maio de 2022, através do *link online* da plataforma *Qualtrics*. Já a distribuição dos questionários em papel foi realizada na primeira semana de maio. Um total de 527 respostas foram obtidas, das quais 148 foram consideradas válidas. Não foram consideradas válidas as respostas dos respondentes que assinalaram que não frequentavam o ensino superior, nem os que assinalaram que frequentavam o ensino superior, mas que não responderam as perguntas subsequentes.

Sobre as características demográficas da amostra, 39,86% são alunos da Licenciatura e o restante de cursos pós-licenciatura, conforme a Tabela I. A amostra é composta por 50,72% de participantes do sexo feminino, com uma grande amplitude na idade dos respondentes (dos 18 até aos 52 anos). Porém, a maior concentração está na faixa etária dos 19 aos 24 anos, que corresponde a 71,63% da amostra (Anexo II - Tabela VII). O questionário foi respondido maioritariamente por alunos do ensino superior português (93,75%) e alguns alunos estrangeiros (Anexo III - Tabela VIII).

Tabela I – Grau de Habilitação da Amostra

Grau de Habilitação	N	%
Mestrado	78	52,70%
Licenciatura	59	39,86%
Outros	11	7,43%

Fonte: Autora

3.3 Fiabilidade das Escalas

Para analisar a fiabilidade das escalas do modelo de investigação, foi utilizado o método de análise de consistência interna, *Alpha de Cronbach*. De acordo com Nunnally (1978), a partir do valor 0,70 considera-se uma fiabilidade aceitável. Na tabela II são apresentados os resultados da análise de fiabilidade das escalas e sub-escalas.

Tabela II - Fiabilidade das Escalas

Nome	Alfa de Cronbach	N de itens
Burnout Digital	0,921	24
Envelhecimento Digital	0,847	12
Privação Digital	0,844	6
Exaustão Emocional	0,805	6
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas	0,854	11
Satisfação da Autonomia	0,687	3
Satisfação do Relacionamento	0,795	4
Satisfação da Competência	0,804	4
Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas	0,855	12
Frustração da Autonomia	0,673	4
Frustração do Relacionamento	0,774	4
Frustração da Competência	0,812	4
Vida Social no Campus	0,771	8
Autoeficácia Pessoal	0,673	3
Satisfação com a vida no campus	0,815	5
Dependência de Internet	0,824	8
Literacia Digital	0,902	22
Capacidade de usar ferramentas de aprendizagem digital	0,819	5
Gestão de plataformas digitais de aprendizagem	0,773	6
Capacidade de usar ferramentas digitais de nível avançado	0,802	7
Segurança e Ética Digital	0,581	4
Resiliência Digital Geral	0,671	6

Fonte: Autora

A escala do *Burnout* Digital foi analisada na totalidade e separadamente em suas três dimensões. O *Burnout* Digital e suas dimensões apresentaram fiabilidades elevadas.

Foi feita a análise das sub-escalas das Necessidades Psicológicas Básicas de forma a separar as dimensões de Frustração (0,855) e Satisfação (0,854), e estas obtiveram índices de fiabilidade elevadas. Sobre a sub-escala de Satisfação da Autonomia, foi verificado que era melhor retirar a primeira questão para elevar o resultado do *Alpha de Cronbach*. Dessa forma optamos por seguir com as hipóteses das dimensões da escala (H1, H1a, H1b, H1c, H2, H2a, H2b, H2c) que atingiram valores aceitáveis, com exceção da Satisfação da Autonomia (0,687) e da Frustração da Autonomia (0,673). Porém, foi decidido manter estas variáveis por ter sido verificado na literatura que é possível considerar uma consistência substancial valores do *Alpha* entre 0,61 a 0,80 (Landis & Koch, 1977). Sobre a escala de Vida Social no Campus foram analisados os índices de confiabilidade de forma geral e de suas 2 dimensões. A escala e suas dimensões atingiram valores aceitáveis, apesar da variável Autoeficácia Social ter atingido um valor pouco abaixo do aceitável (0,673). Ainda assim, este item foi considerado para análise por ter uma consistência substancial (Landis & Koch, 1977).

A fiabilidade da escala de Dependência de Internet atingiu valor elevado (0,824). A escala de Literacia Digital, por ser multidimensional, foi analisada em suas quatro dimensões, relativamente ao coeficiente *Alpha de Cronbach*. O valor para a escala, bem como para as suas dimensões, atingiram valores aceitáveis, com exceção da variável de Segurança e Ética Digital (0,581), porém, como essa variável atingiu uma consistência moderada (Landis & Koch, 1977) e é pertinente ao estudo optamos por mantê-la. A fiabilidade da escala de Resiliência Digital atingiu um valor de 0,671. Apesar do valor estar um pouco abaixo de 0,7 optamos por manter a variável, devido à sua pertinência para o estudo e por ser considerado que atingiu uma consistência substancial (Landis & Koch, 1977).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo é realizada a análise dos dados recolhidos e apresentados os seus resultados. Para realizar esta análise foi utilizado o *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) da IBM na versão 27. Após terem sido excluídas da base de dados as respostas não válidas, conforme descrito no capítulo da metodologia, procedeu-se à criação das variáveis a serem analisadas utilizando o *Software* SPSS.

4.1 Análise Descritiva dos Dados

Primeiramente foi realizada a análise descritiva das variáveis que permitiu compreender melhor os resultados obtidos com a recolha de dados do questionário. Os resultados obtidos estão sumarizados na Tabela III.

Tabela III - Análises descritivas variáveis do modelo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas	148	2,455	5,000	3,980	0,489
Satisfação da Autonomia	148	2,333	5,000	3,815	0,606
Satisfação do Relacionamento	148	1,750	5,000	4,154	0,599
Satisfação da Competência	148	2,000	5,000	3,931	0,611
Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas	148	1,083	4,083	2,324	0,547
Frustração da Autonomia	148	1,250	4,250	2,731	0,612
Frustração do Relacionamento	148	1,000	4,250	1,910	0,680
Frustração da Competência	148	1,000	4,500	2,331	0,722
Vida Social no Campus	148	2,000	4,833	3,688	0,556
Dependência de Internet	148	1,000	4,000	2,148	0,675
Resiliência Digital	148	1,000	4,400	2,562	0,696
Literacia Digital	148	2,267	4,929	3,740	0,563
Burnout Digital	148	1,000	4,000	2,312	0,666

Fonte: Autora

Sobre os resultados obtidos, em média os alunos da amostra estão satisfeitos com a vida no campus e possuem elevado índice de literacia digital. Acerca das necessidades psicológicas básicas, os alunos têm uma média de satisfação elevada e em contrapartida a frustração encontra-se abaixo do ponto médio. Os valores de dependência de internet, resiliência digital e *burnout* digital encontram-se abaixo do ponto médio.

4.2 Análise das Correlações

De seguida, foi realizada a análise de Coeficiente de Correlação de *Pearson*, para analisar o grau de associação linear entre as variáveis. Este coeficiente, normalmente expressado pela letra R, pode variar entre -1 e 1 (Martins, 2014). Um R próximo a 1 significa que há forte ligação entre

as variáveis, com isso, se uma variável aumentar a outra deve seguir a mesma tendência (Martins, 2014). Já um R negativo significa que há uma relação negativa entre as variáveis, ou seja, quanto maior o aumento da primeira variável, menor o resultado da segunda variável (Martins, 2014). Quando o R é zero significa que há ausência de ligação entre as variáveis, que estas são independentes (Martins, 2014). Os resultados da análise dos Coeficiente de Correlação de *Pearson* das variáveis do modelo pode ser observado na Tabela IV.

Tabela IV - *Correlações*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Burnout Digital	--												
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas	-,476**	--											
Satisfação da Autonomia	-,416**	,788**	--										
Satisfação do Relacionamento	-,297**	,780**	,401**	--									
Satisfação da Competência	-,448**	,851**	,599**	,438**	--								
Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas	,586**	-,691**	-,534**	-,545**	-,590**	--							
Frustração da Autonomia	,409**	-,453**	-,438**	-,279**	-,398**	,762**	--						
Frustração do Relacionamento	,452**	-,587**	-,355**	-,656**	-,385**	,816**	,410**	--					
Frustração da Competência	,561**	-,632**	-,507**	-,383**	-,641**	,859**	,497**	,564**	--				
Vida Social no Campus	-,370**	,514**	,439**	,357**	,455**	-,503**	-,422**	-,388**	-,420**	--			
Dependência de Internet	,784**	-,416**	-,419**	-,229**	-,379**	,495**	,394**	,312**	,498**	-,356**	--		
Resiliência Digital	,261**	-,282**	-,199*	-,216**	-,261**	,281**	,238**	0,130	,314**	-,291**	,343**	--	
Literacia Digital	0,015	0,111	0,038	0,088	0,130	-,184*	-,213**	-0,095	-0,147	,178*	-0,056	-,385**	--

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: Autora

Ao analisar a Correlação de *Pearson* das variáveis é possível verificar que a variável Vida Social no Campus tem uma correlação negativa com o *Burnout* Digital (-0,370). Isso quer dizer que quanto mais satisfeito o aluno está na sua vida social no campus, menor é a probabilidade de desenvolver *burnout* digital. Esta correlação negativa pode auxiliar a verificar a H3 do modelo de investigação.

Em contrapartida, a variável de Dependência de Internet tem uma correlação positiva muito significativa com o *burnout* Digital (0,784). Isso pode significar que quanto maior a dependência de internet maior o *burnout* digital. Esta elevada correlação pode explicar a H4. Pois o *burnout* digital está ligado ao elevado tempo a utilizar dispositivos digitais conectados à internet (Erten & Özdemir, 2020).

A correlação entre a Resiliência Digital e o *Burnout* Digital é positiva e significativa (0,261). À primeira vista, a elevada resiliência digital, que está ligada à adaptação do indivíduo aos meios tecnológicos (Eri *et al.*, 2021), não deveria estar correlacionado ao *burnout* digital de forma positiva. Segundo a literatura, quanto maior a adaptação às adversidades no ambiente digital menores as probabilidades de desenvolver stress psicológico (Sharma *et al.*, 2021). Porém, esta correlação positiva pode ser justificada pelo facto dos alunos que apresentam maior índice de resiliência digital, podem vir a passar mais tempo a utilizar dispositivos digitais e o tempo em frente ao ecrã foi indicado como um dos fatores que pode causar o *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020).

A variável de Literacia Digital teve uma correlação positiva, porém não significativa com o *Burnout* Digital (0,015). Esta correlação pode estar na mesma linha da correlação entre a resiliência digital e o *burnout* digital, visto que a literacia digital está ligada a conhecimentos tecnológicos, e a sua utilização de forma eficiente (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015). A utilização de tecnologia pode causar o *burnout* digital e com isso, pode auxiliar a validar a H5.

Sobre as dimensões de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (Autonomia, Relacionamento e Competência) foi possível verificar um impacto negativo no *Burnout* Digital, ou seja, quanto maior os índices de satisfação dessas três dimensões menor o índice de *burnout* digital. Já as dimensões de Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas (Autonomia, Relacionamento e Competência) têm impacto positivo com o *Burnout* Digital, ou seja, quanto mais elevados os índices de frustração maior o *burnout* digital.

4.3 Análise das Regressões Lineares

Para validar as diferentes hipóteses apresentadas efetuou-se a análise de regressão linear utilizando o método *Enter*. A variável *Burnout* Digital foi fixada como variável dependente e as variáveis Satisfação da Autonomia, Satisfação do Relacionamento, Satisfação da Competência, Frustração da Autonomia, Frustração do Relacionamento, Frustração da Competência, Vida Social no Campus, Dependência de Internet, Resiliência Digital e Literacia Digital foram inseridas como independentes. O objetivo desta análise foi validar a relação e a previsibilidade entre a variável dependente e as variáveis independentes. A tabela V mostra o resumo do modelo, onde é possível analisar que as variáveis: Necessidades Psicológicas Básicas, Satisfação da Autonomia, Satisfação do Relacionamento, Satisfação da Competência, Frustração da Autonomia, Frustração do Relacionamento, Vida Social no Campus, Dependência de Internet, Resiliência Digital e Literacia Digital explicam 66,4% (R quadrado ajustado) do *Burnout* Digital.

Tabela V – Resumo do Modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,829 ^a	0,687	0,664	0,386

a. Preditores: (Constante), Literacia Digital, Satisfação da Autonomia, Frustração do Relacionamento, Resiliência Digital, Dependência de Internet, Vida Social no Campus, Frustração da Autonomia, Satisfação da Competência, Satisfação do Relacionamento, Frustração da Competência

Fonte: Autora

Na tabela VI é possível verificar a análise detalhada da Regressão Linear do modelo. Na análise de Regressões Lineares as variáveis mais significativas (Sig.) do modelo são a Dependência de Internet (<,001), Frustração do Relacionamento (0,009) e Literacia Digital (0,060). Com isso, as hipóteses H5, H4 e H2b foram validadas. A H4 descreve que a Dependência de Internet aumenta o *Burnout* Digital, isto pode estar relacionado ao uso descontrolado da internet (Samaha *et al.*, 2018) e de dispositivos digitais que causam o *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020). A H5 refere que a Literacia Digital aumenta o *Burnout* Digital. Esta capacidade de utilizar as tecnologias de forma eficaz, caracterizada por literacia digital (Ozdamar-Keskin *et al.*, 2015), pode vir a aumentar

o tempo de utilização de dispositivos digitais e seu uso excessivo causa o *burnout* digital (Göldag, 2022). A H2b indica que a Frustração do Relacionamento aumenta o *Burnout* Digital. Esta frustração causa sentimentos de solidão e de não pertença (Cordeiro, 2016), o que pode levar os indivíduos a usar a internet como estratégia para aliviar sentimentos negativos, aumentando a utilização de dispositivos digitais que, conforme referido anteriormente, causam o *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020).

Tabela VI – Regressão Linear das variáveis do modelo

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro Erro	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	-0,017	0,659		-0,025	0,980
	Satisfação da Autonomia	0,031	0,072	0,028	0,426	0,671
	Satisfação do Relacionamento	0,059	0,076	0,053	0,773	0,441
	Satisfação da Competência	-0,114	0,078	-0,105	-1,470	0,144
	Frustração da Autonomia	0,032	0,065	0,029	0,486	0,628
	Frustração do Relacionamento	0,192	0,073	0,196	2,635	0,009
	Frustração da Competência	0,080	0,070	0,087	1,138	0,257
	Vida Social no Campus	-0,016	0,071	-0,013	-0,225	0,823
	Dependência de Internet	0,644	0,058	0,652	11,016	0,000
	Resiliência Digital	0,002	0,055	0,002	0,043	0,966
	Literacia Digital	0,119	0,063	0,101	1,896	0,060

a. Variável Dependente: Burnout Digital

Fonte: Autora

4.4 Análise Comparativa entre Grupos

Para se realizar uma análise comparativa entre os diferentes grupos da amostra foi utilizado o método *t-Student* que realiza a comparação entre as médias. Foram realizadas análises comparativas com os dados demográficos, de forma a avaliar se há alguma diferença estatística relevante entre os grupos amostrais.

A primeira comparação realizada usou a variável do género (Anexo IV – Tabela IX). Ao comparar as médias é possível verificar que indivíduos do sexo feminino apresentaram índices de *burnout* digital (2,409) mais elevados que do sexo masculino (2,188). Outros aspetos interessantes da amostra é que os indivíduos do sexo masculino estão mais satisfeitos com a vida no campus (3,779), têm níveis mais elevados de satisfação da autonomia (3,899), mais satisfação de competência (4,054), possuem menor índice de dependência de internet (2,129) e tem mais literacia digital (3,853). Porém, este grupo tem menor índice de resiliência digital (2,468) e maior frustração da autonomia (2,772). Por sua vez, os indivíduos da amostra do sexo feminino possuem índices mais elevados de satisfação do relacionamento (4,156). Sobre os aspetos de frustração, as mulheres têm índices mais elevados que os homens nas variáveis de relacionamento (1,997) e de competência (2,463).

Sobre o teste *t-Student* realizado foi possível verificar que nesta amostra há uma diferença estatisticamente relevante para as variáveis de Satisfação e Frustração da Competência em alunos do sexo feminino e masculino (Sig. < 0,05). Porém, para as demais variáveis as variâncias assumidas foram iguais (Sig. > 0,05). Com isso, é possível concluir que não há grandes alterações estatísticas entre homens e mulheres da amostra (Anexo V – Tabela X).

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

Com a pandemia por Covid-19, em março de 2020, praticamente todos os países do mundo tiveram de adaptar os seus sistemas do ensino superior a um novo contexto de lecionação (Bozkurt & Sharma, 2020). O contato presencial, frente-a-frente, deixou de ser possível e deu lugar à educação remota de emergência, baseada em ecrãs e tecnologia digital (Bozkurt & Sharma, 2020). Foi necessária uma rápida adaptação ao contexto digital, por parte de docentes e alunos, que repentinamente precisaram de aprender a utilizar ferramentas de TIC para continuarem com o ano

letivo (Gonçalves *et al.*, 2021; Krishnamurthy, 2020). Consequentemente, o uso das tecnologias digitais, tanto para estudo, trabalho e lazer, aumentou consideravelmente (Sharma *et al.*, 2020), trazendo consigo problemas físicos e mentais, e contribuindo para o *burnout* digital (Erten & Özdemir, 2020; Göldag, 2022; Grossmann, 2019; Mheidly *et al.*, 2020).

Esta pesquisa traz contributos significativos sobre o *burnout* digital nos estudantes do ensino superior, que atravessaram o período de educação remota de emergência durante a pandemia de Covid-19. Os resultados do estudo evidenciam que os alunos, em média, estão satisfeitos com a vida no campus universitário e com o retorno às aulas presenciais. Além disso, foi possível constatar que os alunos possuem bons níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, relacionamento e competência), o que, de acordo com a teoria SDT, enfatiza a importância do suporte social na promoção da satisfação das NPB. Nesse contexto, Kim *et al.* (2019) postulam que as interações sociais diversas podem formar indivíduos confiantes e com habilidades sociais elevadas.

No que se refere à literacia digital, a amostra investigada mostrou ter elevado índice, levando-nos a supor provavelmente melhoraram o domínio dos dispositivos digitais que possuíam com a experiência da aprendizagem remota, o que pode ter favorecido a aprendizagem e o comprometimento com as aulas *online* durante o Covid-19. Foi ainda verificado que os índices de dependência de internet, resiliência digital e *burnout* digital se encontraram abaixo do ponto médio, mostrando que, em geral, os alunos da amostra conseguiram enfrentar este período com poucos impactos negativos relativamente à utilização da tecnologia. No entanto, de forma surpreendente, indivíduos do sexo feminino mostraram maior *burnout* digital que os do sexo masculino, bem como de dependência de internet, um dos antecessores do *burnout* digital. Isto poderá indicar uma maior prevalência do sexo feminino a desenvolver esta síndrome, tópico que deverá ser alvo de estudos adicionais para melhor entender este fenómeno.

Sobre as hipóteses propostas foi possível concluir que a Dependência de Internet, a Literacia Digital e a Frustração do Relacionamento podem ser consideradas como antecessoras do *burnout* digital, após a comprovação que estas contribuem para o aumento desta síndrome. Enquanto que a dependência digital já era apontada como uma das potenciais causadoras da síndrome de *burnout* digital na literatura, a literacia digital aparece de forma positiva e surpreendente. Possivelmente, esta ligação está associada indiretamente ao tempo de utilização dos meios digitais, na medida em que quanto maior for a utilização das tecnologias digitais, maior a aprendizagem e o conhecimento

associado, mas também maior o tempo de utilização, o que por sua vez, pode ajudar a desenvolver a síndrome.

O presente estudo faz-se relevante para a literatura e academia, pois o conhecimento dos antecedentes do *burnout* digital podem levar à sua prevenção. Alguns dos contributos podem ser destacados como a descoberta da influência da dependência da internet, da literacia digital e da frustração do relacionamento sobre o *burnout* digital. Assim, as instituições de ensino superior podem trabalhar no sentido de criarem novas oportunidades de envolvimento social presencial, na tentativa de melhorarem a frustração do relacionamento dos alunos, bem como promover iniciativas que consciencializem para a necessidade dos alunos de equilibrarem os tempos passados *online* versus *offline*, reduzindo a dependência existente.

5.1 Limitações

Como qualquer outro estudo científico, este apresenta algumas limitações que merecem ser reportadas. Em primeira lugar, no que respeita à revisão da literatura. Por se tratar de um fenómeno emergente, o *burnout* digital não foi ainda amplamente estudado, e, portanto, poucos estudos estão disponíveis até ao momento. Esta limitação pode, contudo, ser também percecionada como uma oportunidade para enriquecer o corpo de conhecimento sobre este conceito, trazendo novos contributos para a academia.

No processo de recolha de dados também encontrámos uma limitação. O questionário desenvolvido, por envolver várias variáveis em estudo, acabou por ficar com uma dimensão considerável, o que poderá ter inibido os respondentes de completarem o seu preenchimento. Isto levou a que a taxa de respostas completas fosse baixa comparativamente com as respostas obtidas. Em relação à amostra, verificou-se que os alunos respondentes vieram na sua maioria de instituições universitárias portuguesas, com realce para as áreas de gestão e economia. A distribuição e alcance de alunos estrangeiros, bem como de áreas de conhecimento mais variadas pode enriquecer os resultados obtidos e trazer contributos relevantes. Este estudo representa, assim, um ponto de partida para futuras investigações.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adnan, M., Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1 (2), 45-51. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309>
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 475-492. <https://doi.org/10.1108/itse-08-2020-0158>
- Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S., & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian journal of public health*, 64(6), 172. https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH_465_20
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becker, A. S., Busnello, C. V., Banolas, E. L., Avila, G. O., Ely, M. G. B., da Silva Gobbo, M. O., Zeni, M. R., Koff, N. D., & Spanemberg, L. (2021). O impacto na saúde mental de estudantes universitários submetidos ao ensino digital remoto durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática. *ARTIGO ESPECIAL*, 65(1), 2-11. <https://www.amrigs.org.br/assets/images/upload/pdf/jornal/1625675724.pdf#page=4>
- Bonafé, F. S. S., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2014). Predictors of burnout syndrome in dentistry students. *Psychology, Community & Health*, 3(3), 120–130. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.2268>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Castellon, L. A. S., Dantas, F. G., de Sá, L. B. M., Medeiros, L. G. R., Cavalcanti, J. B., & de Souza, R. A. D. C. (2022). Aspectos psicológicos da dependência de smartphone no contexto da pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, 11(11), e102111133556-e102111133556. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33556>

- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. _(2013): A era da intercomunicação. *Ministério da Cultura on-line*.
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238. <https://doi.org/10.1108/aeds-05-2020-0097>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R., Sheldon, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chu, S., Tak, R., & Lee, H. (2020). Exploring psychosocial factors that influence smartphone dependency among Korean adolescents. *Plos one*, 15(5), e0232968. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232968>
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. and Luyckx, K. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-being and Ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193–209. <http://doi.org/10.5334/pb.252>
- Cordeiro, P. (2016). *Cognitive-Motivational determinants of career decision-making processes: Validation of a conceptual model* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra (Portugal)).
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 106677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268, http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Decreto Lei. n.º 10-A/2020. (2020). Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13. *Presidência do Conselho de Ministros*. 2-13. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S. J., Jr., Power, D. V., Eacker, A., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, 43(3), 274–282. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03282.x>
- Eri, R., Gudimetla, P., Star, S., Rowlands, J., Girgla, A., To, L., & Bindal, U. (2021). Digital Resilience in Higher Education in Response to COVID-19 Pandemic: Student Perceptions from Asia and Australia. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(v5), 7. <https://doi.org/10.53761/1.18.5.7>
- Erten, P., & Özdemir, O. (2020). The Digital Burnout Scale. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 668-683. <https://doi.org/10.17679/inuefd.597890>
- Fares J, Fares MY, Fares Y. (2017) Musculoskeletal neck pain in children and adolescents: risk factors and complications. *Surg Neurol Int*. 8:72. https://doi.org/10.4103/sni.sni_445_16
- Feldmann, A., Gasser, O., Lichtblau, F., Pujol, E., Poese, I., Dietzel, C., Wagner, D., Wichttlhuber, M., Tapiador, J., Vallina-Rodriguez, N., Hohlfeld, O., & Smaragdakis, G. (2020). The lockdown effect: Implications of the COVID-19 pandemic on internet traffic. In *Proceedings of the ACM internet measurement conference*, 1-18. <https://doi.org/10.1145/3419394.3423658>
- Fernandes, S., Júnior, B., Cortelli, D., Miranda, E., & Lapena, B. (2018). Educação a distância: principais aspectos positivos e negativos. *Rev. Bra. Edu. Saúde*, 8(4), 41-47. <https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.6095>
- Fernández-Castillo, A. (2021). State-Anxiety and Academic Burnout Regarding University Access Selective Examinations in Spain During and After the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621863>

- Ferreira, A. (2021). A Relação entre ensino à distância e a satisfação das necessidades psicológicas básicas durante a pandemia Covid-19. *Universidade Lusíada do Porto*. <http://hdl.handle.net/11067/6118>
- Freudenberger, J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Göldag, B. (2022). An investigation of the relationship between university students' digital burnout levels and perceived stress levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 90-98. <https://doi.org/10.53850/joltida.958039>
- Gonçalves, C., Ribeiro, W., Gonçalves, D. (2021) Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout. *Olhares & Trilhas, [S. l.]*, 23(2), 907–927. 2021. <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.59993>
- Grossmann, M. (2019). Digital Burnout on the Turn?. *Training & Consultancy*. <https://www.ssg.co.uk/custom/pdfs/Digital%20Burnout%20on%20the%20Turn.pdf>
- Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Jeong, H., Kim, H., Yum, Y., & Hwang, Y. (2016). What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in human behavior*, 54, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035>
- Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1–24. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/999/675>.
- Kim, Y., Kim, B., Hwang, H. S., & Lee, D. (2020). Social media and life satisfaction among college students: A moderated mediation model of SNS communication network heterogeneity and

- social self-efficacy on satisfaction with campus life. *The Social science journal*, 57(1), 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.12.001>
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Martins, M. (2014). Coeficiente de correlação amostral. *Revista de Ciência Elementar*, 2(2), 34-36. <http://doi.org/10.24927/rce2014.042>
- Maslach, C., & Jackson, E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, Ch., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103 - 111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mheidly, N., Fares, M., Fares, J. (2020). Coping With Stress and Burnout Associated With Telecommunication and Online Learning. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969>
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, Emotional Intelligence, Academic Engagement and Burnout in Pharmacy Students during the Quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8040194>
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197-202. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: *McGraw-Hill Inc*
- Ozdamar-Keskin, N., Ozata, F. Z., Banar, K., & Royle, K. (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 74-90.
- Pokhrel, S., Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Prins, J. T., Hoekstra-Weebers, J. E. H. M., Gazendam-Donofrio, S. M., Van De Wiel, H. B. M., Sprangers, F., Jaspers, F. C. A., & Van der Heijden, F. M. M. A. (2007). The role of social support in burnout among Dutch medical residents. *Psychology, Health & Medicine*, 12(1), 1-6.
- Rasheed, A., Kamsin, A., & Abdullah, A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. *Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Samaha, A., Fawaz, M., El Yahfoufi, N., Gebbawi, M., Abdallah, H., Baydoun, A., ... & Eid, H. (2018). Assessing the psychometric properties of the internet addiction test (IAT) among Lebanese college students. *Frontiers in public health*, 6, 365.
- Schneider, H. N., Santos, J. F., & Santos, V. S. (2020). Cultura juvenil, dependência digital e contingência. *Revista Rios*, 14(23), 41-54.

- Sena, T. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 11(2) <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Sharma, M., Anand, N., Ahuja, S., Thakur, P., Mondal, I., Singh, P., Kohli, T., & Venkateshan, S. (2020). Burnout Digital: COVID-19 Lockdown Mediates Excessive Technology Use Stress. *World Social Psychiatry*, 2(2), 171. https://doi.org/10.4103/wsp.wsp_21_20
- Sharma, M. K., Anand, N., Roopesh, B. N., & Sunil, S. (2021). Digital resilience mediates healthy use of technology. *Medico-Legal Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0025817221101833>
- Sharma, M., Sunil, S., Anand, N., Amudhan, S., Ganjekar, S. (2021). Webinar fatigue: fallout of COVID-19. *Journal of the Egyptian Public Health Association*, 96(1). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., Khoshaim, H. B., Hossain, S. F. A., & Sukayt, A. (2020). Psychological Impact of COVID-19 and Lockdown among University Students in Malaysia: Implications and Policy Recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Tian, L., Han, M. & Scott Heubner, E. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>
- van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2015). Development and validation of the internet skills scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804–823. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>.
- Wieczorek, T., Kołodziejczyk, A., Ciułkiewicz, M., Maciaszek, J., Misiak, B., Rymaszewska, J., & Szczeńiak, D. (2021). Class of 2020 in Poland: Students' mental health during the COVID-19 outbreak in an academic setting. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2884. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062884>

- World Health Organization (2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. *World Health Organization, Departmental news*. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/
- World Health Organization (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. *World Health Organization, Departmental news*. <https://www.who.int/news-room/speeches/item/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behaviour, 1*(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237.
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2021). Medical Studies during the COVID-19 Pandemic: The Impact of Digital Learning on Medical Students’ Burnout and Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1), 349. <https://doi.org/10.3390/ijerph1801034>

7. ANEXOS

Anexo I

Questionário *Burnout* Digital

Este presente questionário surge no âmbito da preparação da dissertação de mestrado em Ciências Empresariais do ISEG – Universidade de Lisboa. Integrado num projeto de investigação, o estudo tem como objetivo estudar os fatores e efeitos dos confinamentos e da aprendizagem remota, nas nossas motivações e envolvimento académico.

Todas as respostas fornecidas são confidenciais e usadas apenas para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que deve responder da forma mais espontânea possível. Caso tenha alguma questão relacionada com o estudo ou o questionário, por favor não hesite em contactar-nos através do seguinte e-mail: maria.dias@aln.iseg.ulisboa.pt .

Obrigada desde já pela sua colaboração!

Maria Miranda Dias.

Parte 1: Por favor, leia com atenção as seguintes afirmações e indique em que medida se costuma sentir assim em geral no seu ambiente escolar e ou estudos:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequent emente	5 Sempre	Não Sei/Não quero responder
<i>Escala Necessidades Psicológicas Básicas</i>						
N/A						

Parte 2: Tendo presente a sua ligação aos meios digitais, indique, por favor, com que frequência experiencia o sentimento indicado na frase:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequent emente	5 Sempre	Não Sei/Não quero responde r
Às vezes sinto que a minha cabeça fica uma confusão.						
Comecei a pensar que tenho sintomas de depressão.						
Estou confuso(a) em relação à representação da minha imagem.						

<i>(Continuação da tabela anterior)</i>						
Estou sempre a pensar na mensagem que acabei de receber.						
Eu quase não sinto nada em relação aos eventos e situações que acontecem ao meu redor.						
Falo e observo menos o que se passa ao meu redor.						
Fico on-line mais tempo do que tinha planeado inicialmente.						
Já menti a membros da família, terapeutas, ou outras pessoas para esconder a extensão do meu envolvimento com a Internet.						
Já pus em perigo ou arrisquei perder uma oportunidade (para uma relação importante, emprego, educação ou carreira) por causa da Internet.						
Já tentei repetidamente desenvolver esforços para controlar, reduzir ou parar a utilização da Internet, mas não fui capaz.						
Não consigo estabelecer um equilíbrio entre o mundo real e o mundo virtual.						
Passo longos períodos de tempo no mundo virtual com equipamentos eletrónicos.						
Sinto necessidade de usar a internet por períodos de tempo cada vez maiores para me sentir satisfeito(a).						
Sinto que as minhas relações e comunicações com as pessoas têm ficado enfraquecidas.						
Sinto que me tornei impaciente.						
Sinto que me tornei intolerante e insensível às pessoas que tenho à minha volta.						
Sinto que me tornei temperamental.						
Sinto que tenho défice de atenção.						
Sinto que vou "perder a cabeça" um dia.						

<i>(Continuação da tabela anterior)</i>						
Sinto-me "nu" quando não tenho comigo os meus dispositivos electrónicos (telefone, tablet, computador, etc).						
Sinto-me desconfortável quando não tenho internet ou estou offline.						
Sinto-me exausto(a) com o mundo virtual e digital.						
Sinto-me inquieto(a), mal humorado(a), deprimido(a), ou irritado(a) quando tento reduzir ou interromper o uso da internet.						
Sinto-me menos capaz quando não tenho conexão à internet ou quando estou offline.						
Sinto-me preocupado(a) com assuntos relacionados com a utilização da Internet (nas atividades on-line anteriores ou nas que vão acontecer).						
Sinto-me restringido(a).						
Sinto-me stressado(a).						
Tenho dores na mão ou no corpo por estar sempre a escrever ou a verificar as mensagens.						
Tenho muito medo de perder ou me esquecer do meu telefone. Este pensamento perturba-me!						
Um sentimento de solidão domina-me.						
Uso a Internet como forma de escape de problemas ou para aliviar o mau humor (por exemplo, sentimentos de impotência, culpa, ansiedade, depressão)						
Verifico os meus tweets, conta de <i>Facebook</i> , <i>Tiktok</i> , diretos no <i>Instagram</i> , e-mails e mensagens o tempo todo. Se não o faço, sinto-me estranho(a) e ansioso(a).						

Parte 3: Por favor, leia com atenção as seguintes afirmações e classifique de acordo com os seus conhecimentos e capacidades na utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

	1 Discordo totalment e	2 Discord o	3 Não concord o, nem discordo	4 Concor do	5 Concord o totalment e	Não Sei/ Não quero respon der
Conheço os direitos da propriedade digital.						
Consigo carregar ficheiros (audio ou videos) em plataformas digitais.						
Consigo comentar, sugerir e avaliar coisas online.						
Consigo criar perfis nas redes sociais e geri-los.						
Consigo criar uma aplicação.						
Consigo escrever um código QR e geri-lo.						
Consigo estabelecer a minha forma de comunicar de acordo com diferentes destinatários.						
Consigo estar online de forma segura.						
Consigo fazer ajustamentos em plataforma digitais (audio e visuais).						
Consigo fazer uma lista web no <i>Google</i> .						
Consigo formar objetos digitais (figuras e designs digitais).						
Consigo organizar uma campanha publicitária usando várias plataformas online.						
Consigo participar em eventos nas redes sociais.						
Consigo publicar conteúdos digitais (em plataformas como WEB, PDF, <i>e-book</i> , <i>blogs</i> ou videos).						
Consigo ser moderador(a) de grupos online.						
Consigo trabalhar online com o propósito de cooperar.						
Consigo usar a ferramenta <i>Google Adsense</i> .						
Consigo usar aplicações como o <i>Google Docs</i> que estão abertos para partilha.						

<i>(Continuação da tabela anterior)</i>						
Consigo usar as <i>hashtags</i> do <i>Twitter</i> .						
Consigo usar o controlo de versões dos objetos digitais.						
Consigo usar várias aplicações e conteúdos para um propósito.						
É difícil para mim continuar quando tenho uma má experiência com a tecnologia/aprendizagem digital.						
Eu costumo levar muito tempo a superar contratempos nas tecnologias e aprendizagem digital.						
Não demoro muito tempo para me recuperar de um evento estressante na aprendizagem/ tecnologia digital.						
Normalmente costumo passar por momentos difíceis com a tecnologia/aprendizagem digital com poucos problemas.						
Sei que tenho uma responsabilidade social para agir de forma ética nas plataformas online.						
Tendo a me recuperar rapidamente depois de tempos difíceis com as tecnologias/aprendizagens digitais.						
Tenho dificuldade em superar eventos de tecnologia/aprendizagem digital estressantes.						

Parte 4: Por favor, diga em que medida costuma experienciar as seguintes situações em relação aos seus estudos/vida de estudante:

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo, nem discordo	4 Concor do	5 Concordo totalment e	Não Sei/N ão quero respo nder
As condições da minha vida na faculdade são excelentes.						
Consigo tornar-me um(a) bom(boa) amigo(a) de pessoas com diferentes origens.						
Consigo trabalhar em harmonia com os meus colegas de turma ou colegas de trabalho.						
Em muitos aspetos, a minha vida na faculdade é próxima do meu ideal.						
Estou muito envolvido(a) com as atividades sociais da faculdade.						
Estou muito satisfeito(a) com a minha vida social.						
Estou satisfeito(a) com a minha vida na faculdade.						
Eu expresso bem as minhas opiniões quando os meus amigos/colegas têm visões diferentes das minhas.						

Parte 5: Por fim, agradecemos que nos faculte alguns dados demográficos:

	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
Qual o ciclo de estudos que frequenta atualmente?				
Qual o curso que frequenta?				
Em que ano está matriculado?				
Qual a sua idade?				
	Feminino	Masculino	Prefiro não responder	
Qual o seu género?				

Muito obrigado pela sua participação neste questionário e o tempo dispendido.

Anexo II

Tabela VII – Faixa Etária da Amostra

Idade	N	%
20	20	14,18%
22	20	14,18%
21	19	13,48%
23	18	12,77%
19	12	8,51%
24	12	8,51%
28	7	4,96%
25	5	3,55%
27	4	2,84%
18	3	2,13%
26	3	2,13%
30	2	1,42%
38	2	1,42%
40	2	1,42%
41	2	1,42%
46	2	1,42%
29	1	0,71%
31	1	0,71%
32	1	0,71%
34	1	0,71%
36	1	0,71%
44	1	0,71%
50	1	0,71%
52	1	0,71%

Fonte: Autora

Anexo III

Tabela VIII – País da Amostra

País	N	%
Portugal	135	93,75%
Brasil	9	6,25%

Fonte: Autora

Anexo IV

Tabela IX – Análise das médias – Género

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Burnout Digital	Feminino	88	2,4090	0,72075	0,07683
	Masculino	56	2,1881	0,56026	0,07487
Satisfação da Autonomia	Feminino	88	3,7462	0,61275	0,06532
	Masculino	56	3,8988	0,58230	0,07781
Satisfação do Relacionamento	Feminino	88	4,1563	0,63688	0,06789
	Masculino	56	4,1295	0,54977	0,07347
Satisfação da Competência	Feminino	88	3,8409	0,62993	0,06715
	Masculino	56	4,0536	0,57547	0,07690
Frustração da Autonomia	Feminino	88	2,6960	0,60583	0,06458
	Masculino	56	2,7723	0,60354	0,08065
Frustração do Relacionamento	Feminino	88	1,9972	0,72168	0,07693
	Masculino	56	1,7946	0,60885	0,08136
Frustração da Competência	Feminino	88	2,4631	0,76615	0,08167
	Masculino	56	2,1429	0,62315	0,08327
Vida Social no Campus	Feminino	88	3,6239	0,56079	0,05978
	Masculino	56	3,7792	0,55270	0,07386
Dependência de Internet	Feminino	88	2,1804	0,67457	0,07191
	Masculino	56	2,1295	0,68919	0,09210
Resiliência Digital	Feminino	88	2,6159	0,73608	0,07847
	Masculino	56	2,4679	0,64529	0,08623
Literacia Digital	Feminino	88	3,7141	0,54638	0,05824
	Masculino	56	3,8528	0,52290	0,06988

Fonte: Autora

Anexo V

Tabela X – Teste de Amostras independentes Género

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias				95% Intervalo de Confiança da Diferença		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
Burnout Digital	Variâncias iguais assumidas	7,1689	0,0083	1,9488	142,0000	0,0533	0,2209	0,1134	-0,0032	0,4450
	Variâncias iguais não assumidas			2,0595	136,2880	0,0414	0,2209	0,1073	0,0088	0,4331
Satisfação da Autonomia	Variâncias iguais assumidas	0,3540	0,5528	-1,4850	142,0000	0,1398	-0,1526	0,1028	-0,3557	0,0505
	Variâncias iguais não assumidas			-1,5020	121,6397	0,1357	-0,1526	0,1016	-0,3537	0,0485
Satisfação do Relacionamento	Variâncias iguais assumidas	1,0975	0,2966	0,2592	142,0000	0,7959	0,0268	0,1034	-0,1775	0,2311
	Variâncias iguais não assumidas			0,2678	129,3937	0,7893	0,0268	0,1000	-0,1711	0,2247
Satisfação da Competência	Variâncias iguais assumidas	0,3635	0,5475	-2,0414	142,0000	0,0431	-0,2127	0,1042	-0,4186	-0,0067
	Variâncias iguais não assumidas			-2,0830	124,9328	0,0393	-0,2127	0,1021	-0,4147	-0,0106
Frustração da Autonomia	Variâncias iguais assumidas	0,0341	0,8537	-0,7378	142,0000	0,4618	-0,0763	0,1034	-0,2807	0,1281
	Variâncias iguais não assumidas			-0,7385	117,5819	0,4617	-0,0763	0,1033	-0,2809	0,1283
Frustração do Relacionamento	Variâncias iguais assumidas	1,0499	0,3073	1,7417	142,0000	0,0837	0,2025	0,1163	-0,0273	0,4324
	Variâncias iguais não assumidas			1,8086	131,0752	0,0728	0,2025	0,1120	-0,0190	0,4240

(Continuação da tabela anterior)

		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Frustração da Competência	Variâncias iguais assumidas	1,5161	0,2202	2,6230	142,0000	0,0097	0,3202	0,1221	0,0789	0,5615
	Variâncias iguais não assumidas			2,7453	133,5708	0,0069	0,3202	0,1166	0,0895	0,5509
Vida Social no Campus	Variâncias iguais assumidas	0,2376	0,6267	-1,6291	142,0000	0,1055	-0,1553	0,0953	-0,3437	0,0331
	Variâncias iguais não assumidas			-1,6344	118,5131	0,1048	-0,1553	0,0950	-0,3435	0,0329
Dependência de Internet	Variâncias iguais assumidas	0,0002	0,9886	0,4380	142,0000	0,6621	0,0509	0,1163	-0,1789	0,2808
	Variâncias iguais não assumidas			0,4359	115,3915	0,6637	0,0509	0,1168	-0,1805	0,2824
Resiliência Digital	Variâncias iguais assumidas	1,6149	0,2059	1,2332	142,0000	0,2195	0,1481	0,1201	-0,0893	0,3854
	Variâncias iguais não assumidas			1,2699	128,2172	0,2064	0,1481	0,1166	-0,0826	0,3787
Literacia Digital	Variâncias iguais assumidas	0,0001	0,9926	-1,5103	142,0000	0,1332	-0,1387	0,0919	-0,3203	0,0429
	Variâncias iguais não assumidas			-1,5252	121,0393	0,1298	-0,1387	0,0910	-0,3188	0,0413

Fonte: Autora