

Bárbara Helena Rodrigues Sousa

**A disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout*  
académicos: o papel mediador da regulação emocional e da  
autoeficácia em estudantes universitários**



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2024

Bárbara Helena Rodrigues Sousa

**A disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout*  
académicos: o papel mediador da regulação emocional e da  
autoeficácia em estudantes universitários**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Susana Almeida



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2024

**A disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout* académicos: o papel mediador da regulação emocional e da autoeficácia em estudantes universitários**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho que é original e inédito. Os autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

(Bárbara Helena Rodrigues Sousa)

Copyright © 2024 Bárbara Helena Rodrigues Sousa

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os professores que me ajudaram durante o meu percurso na Universidade do Algarve, por todo o conhecimento que me transmitiram, por todo o apoio e ajuda que me deram durante estes anos. Mas em especial agradeço à minha orientadora Ana Susana Almeida, por todo o apoio, todos os ensinamentos e toda a disponibilidade, não só durante a realização desta dissertação, mas durante todo o meu percurso nesta universidade, é sem dúvida uma professora que marca todos os que por ela passam. Obrigada também ao professor Jean-Christophe Giger, pela ajuda prestada durante este percurso académico.

À minha família, agradeço por todo o esforço que fizeram para me proporcionarem a oportunidade de seguir os meus sonhos. Pai, tia Custódia e tio Manuel, primos, padrinho João e Madrinha Nélia e à minha irmã Bia, nada disto seria possível sem vocês, obrigada. Espero que estejam orgulhosos do meu percurso.

Sou eternamente grata aos meus amigos, aos que me acompanharam durante todo o meu percurso na escola, aos que conheci no secundário e aos que entraram na minha vida durante o meu percurso universitário e o tornaram tão bonito. Obrigada à Catarina, à Ana L., à Bárbara, à Gabriela, ao Carlos, à Fabiana, à Juliana, ao Ivan, ao Dordio, ao German e a todos os meus colegas que tanto me ensinaram e apoiaram durante estes últimos anos.

Obrigada a todos os meus afilhados, Laura, Isa, Margarida, Joana, Carolina, Vera, Mónica, Cajada, Diogo, Leonardo, Cláudia, Guedes, Bianca, Bárbara, Sara e David, foram a minha força nos dias mais difíceis, foram apoio, foram casa. Obrigada por toda a paciência, todo o carinho e apoio, espero que a nossa amizade dure muitos mais anos.

Guida, espero ter-te deixado orgulhosa. Foram tantos anos a sonhar ser como tu, estudar nas mesmas universidades que tu estudaste e seguir cada um dos teus passos. Obrigada por me incentivares a criar o meu próprio caminho, por seres a minha força e me fazeres sentir segura quando me sentia perdida. És sem dúvida a minha maior inspiração e serás sempre a minha referência! Obrigada por tudo.

Maria Leonor, Maria do Mar, Lourenço e Alice, se um dia lerem isto, espero que saibam que este percurso foi feito convosco ao colo.

**Título:** A disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout* académicos: o papel mediador da regulação emocional e da autoeficácia em estudantes universitários

**Resumo:** Tendo em consideração o crescente número de alunos que sofrem de *stress* e *burnout* académico e atendendo à necessidade de combater os efeitos que estes problemas causam, considerou-se relevante explorar possíveis ligações entre estes problemas e variáveis que possam ser manipuladas, por forma a evitar ou diminuir as consequências negativas. Neste sentido, a presente investigação tem como principal objetivo a exploração da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* e o *burnout* académico, sendo esta relação mediada pelas crenças de autoeficácia e pela regulação emocional. Participaram neste estudo 357 alunos do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos. A recolha de dados foi feita a partir de um formulário *online* composto por: (a) um questionário para recolha de dados sociodemográficos; (b) a *Lum Emotional Availability of Parents*, para a avaliação da disponibilidade emocional parental percebida; (c) a Escala de Dificuldades de Regulação Emocional, para avaliar a regulação emocional; (d) a *Perceived Stress Scale* para avaliar os níveis de *stress*; (e) o Inventário de *Burnout* de Maslach para estudantes, para avaliar os níveis de *burnout*; (f) a Escala de Avaliação da Autoeficácia Geral, para avaliar as crenças de autoeficácia; e a (g) Escala de Desejabilidade Social de 20 itens, para avaliar a desejabilidade social, que serviu como variável de controlo. Os resultados sugerem que: (1) a disponibilidade emocional parental encontra-se negativamente associada às dificuldades de regulação emocional; (2) as dificuldades de regulação emocional encontram-se positivamente associadas ao *stress* e ao *burnout* académicos; (3) o *stress* encontra-se positivamente associado ao *burnout* académico; (4) a autoeficácia encontra-se negativamente associada ao *burnout* académico; (5) a disponibilidade emocional parental relaciona-se com o *stress* académico, através da mediação das dificuldades de regulação emocional; (6) a disponibilidade emocional parental associa-se ao *burnout* através do efeito mediador da autoeficácia e das dificuldades de regulação emocional. São apresentadas as limitações e as mais-valias, teóricas e práticas, deste estudo para a comunidade científica.

**Palavras-chave:** Autoeficácia; *Burnout*; Disponibilidade Emocional Parental; Regulação Emocional; *Stress*

**Title:** Emotional availability of parents and academic stress and burnout: The mediating role of emotion regulation and self-efficacy in university students

**Abstract:** Taking into consideration the rising number of students that suffer from academic stress and burnout and considering the need to fight the effects these problems cause, we found it relevant to explore the possible links between these problems and different variables that could be manipulated, so that the negative consequences could be avoided or decreased. With that being said, the main goal of this investigation was to explore the relation between perceived emotional availability of parents and academic stress and burnout, with this relation being mediated by self-efficacy beliefs and emotional dysregulation. The participants of this study were 357 university students with ages comprised between 18 and 59 years old. The data collection was made through an online form composed of: (a) a questionnaire to collect sociodemographic data; (b) Lum Emotional Availability of Parents, to assess perceived emotional availability of parents; (c) The Difficulties in Emotion Regulation Scale, to assess emotional regulation; (d) Perceived Stress Scale, to assess perceived stress; (e) Maslach Burnout Inventory - Student Survey, to assess burnout levels; (f) Self-efficacy Scale, to assess self-efficacy beliefs; (g) and the Escala de Desejabilidade Social de 20 itens, that served as a control variable. The results suggest that: (1) emotional availability of parents is negatively associated with difficulties in emotional regulation; (2) difficulties in emotional regulation are positively associated with academic stress and burnout; (3) stress is positively associated with academic burnout; (4) self-efficacy is negatively associated with academic burnout; (5) emotional availability of parents is positively related to academic stress, through the mediation of difficulties in emotional regulation; (6) emotional availability of parents is associated with burnout through the mediating effect of self-efficacy and difficulties in emotional regulation. We also refer to some limitations and theoretical and practical contributions of this study to the scientific community.

**Key words:** Burnout; Emotional Availability of Parents; Emotion Regulation; Self-Efficacy; Stress

# Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Concetual.....	4
2.1. A síndrome de <i>burnout</i> .....	4
2.2. O <i>burnout</i> académico .....	5
2.3. O <i>stress</i> académico e o <i>burnout</i> académico.....	7
2.4. A (dificuldade de) regulação emocional e o <i>Burnout</i> .....	8
2.5. A dificuldade de regulação emocional e o <i>stress</i> académico .....	9
2.6. A dificuldade de regulação emocional e a disponibilidade emocional parental percecionada .....	9
2.7. A disponibilidade emocional parental percecionada e o <i>stress</i> e o <i>burnout</i> académicos .....	10
2.8. As crenças de autoeficácia .....	12
2.9. As crenças de autoeficácia e o <i>burnout</i> académico .....	12
2.10. As crenças de autoeficácia e o <i>stress</i> académico .....	13
2.11. As crenças de autoeficácia e a disponibilidade emocional parental percecionada .	14
3. Objetivos e Hipóteses .....	14
4. Método.....	16
4.1. Desenho metodológico.....	16
4.2. Participantes .....	16
4.3. Instrumentos.....	17
4.4. Variáveis de Controlo .....	20
4.5. Procedimento .....	21
4.5.1. Procedimento de recolha de dados.....	21
4.5.2. Procedimento de análise de dados .....	22
5. Resultados .....	22
6. Discussão .....	33
7. Referências Bibliográficas .....	41

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> - <i>Diagrama do desenho de investigação</i> .....	16
<b>Figura 2</b> – <i>Efeito da disponibilidade emocional parental no burnout académico</i> .....	29
<b>Figura 3</b> – <i>Efeito da disponibilidade emocional parental no stress académico</i> .....	31

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – <i>Estatísticas descritivas</i> .....	23
<b>Tabela 2</b> – <i>Médias e desvio padrão da LEAP, EDRE e autoeficácia em função do gênero</i> .....	25
<b>Tabela 3</b> – <i>Correlações entre as variáveis em estudo</i> .....	27

## Índice de Siglas

BOS - Síndrome de *Burnout*

DP - Desvio Padrão

DRE - Dificuldades de regulação emocional

EDRE - Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

EDS - Escala de Desejabilidade Social

LEAP - *Lum emotional availability of parents*

LEAP-M – *Lum emotional availability of parents*- versão materna

LEAP-P – *Lum emotional availability of parents*- versão paterna

LEAP-MP – *Lum emotional availability of parents* – versão maternal e paterna

M - Média

MBI-SS – Inventário de *Burnout* de Maslach para estudantes

PSS - *Perceived Stress Scale*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

## 1. Introdução

O *burnout* e o *stress* académicos são atualmente dos problemas mais prevalentes na comunidade estudantil (Barbayannis et al., 2022; Francisco et al., 2022; Reddy et al., 2018). Desta forma, é urgente a realização de estudos acerca destes problemas no sentido de o compreender profundamente, bem como de conceber e implementar estratégias e intervenções capazes de prevenir e reduzir as consequências dos mesmos. Estando estes problemas associados a uma pior saúde mental e uma maior probabilidade de abandono escolar, é importante, tendo em consideração os pressupostos presentes no referencial técnico para os psicólogos escolares (Direção Geral da Educação [DGE], 2016), que os técnicos da área da educação tenham um conhecimento aprofundado sobre o *stress* académico e o *burnout* académico, bem como sobre as variáveis que a eles se associam.

O *burnout* académico é um estado mental negativo e persistente que está relacionado com atividades académicas (Caballero et al., 2010). Tal como o *stress* académico, pode surgir devido a diversos fatores, como sentimento de perda de controlo sobre o seu contexto, exaustão física e psicológica (Maslach & Jackson, 1981) ou pela perceção de elevada pressão para atingirem os objetivos (Lin & Huang, 2014). O *stress* académico inclui tensão, *stress* e pressão emocional (Lin & Huang, 2014). Contrariamente ao *burnout* académico, o *stress* pode surgir numa vertente positiva, estimulante, em que potencia o desempenho ou numa versão negativa, debilitante, quando é excessivo, podendo afetar a saúde física e mental (Schneiderman et al., 2005).

Entre a diversidade de construtos relacionais, o da disponibilidade emocional parental, tal como é concebido e operacionalizado na atualidade, é recente na literatura científica. Não obstante, a sua associação a diversos aspetos positivos e, em situações de indisponibilidade emocional parental, a dificuldades (manifestadas em diferentes fases desenvolvimentais), tem sido empiricamente confirmada nas últimas décadas (e.g., Benedetto et al., 2018; Wolfradt et al., 2003). Este construto diz respeito ao suporte percecionado (Biringen & Robinson, 1991; Gökçe & Yilmaz, 2018) e é considerado um preditor da qualidade da relação entre os cuidadores e os filhos (Lum & Phares, 2005; Saunders et al., 2015). A disponibilidade emocional parental é atualmente conceptualizada como uma partilha mútua de informação emocional, entre filhos e pais. Esta partilha de informação permite aos cuidadores uma boa interpretação das

necessidades dos filhos e a adequação das suas respostas a estas necessidades permitindo que os filhos transmitam se os seus sentimentos foram, ou não, apreendidos (Biringen & Robinson, 1991; Biringen et al., 2014). Neste sentido, para que um cuidador seja considerado emocionalmente disponível, o mesmo deve-se demonstrar sensível e responsivo, tendo sempre em consideração as necessidades do filho (Biringen & Robinson, 1991; Saunders et al., 2015). Resultados de investigações prévias têm evidenciado que uma maior disponibilidade emocional parental se associa a um maior bem-estar nos filhos em diferentes faixas etárias, nomeadamente em crianças, jovens e adultos (Lum & Phares, 2005). A disponibilidade emocional parental associa-se a melhores resultados a diversos níveis, nomeadamente ao nível da regulação emocional (Gökçe & Yılmaz, 2018; Karaer & Akdemir, 2019; Martins, 2023; Özdoğan & Önder, 2018; Trumello et al., 2018), da autoestima (Babore et al., 2016; Babore et al., 2017; Cordero & Israel, 2009), da saúde psicológica (Gökçe & Yılmaz, 2018; Lum & Phares, 2005), autonomia (Benedetto et al., 2018; Demidenko et al., 2015) e das crenças metacognitivas positivas (Benedetto et al., 2018).

Apesar de não existirem ainda estudos que explorem a sua relação ao *burnout* académico nos estudantes universitários, existem já estudos que comprovam a relação entre este construto relacional parento-filial e o *stress* académico (ver Benedetto et al., 2018; Clay et al., 2017; Fuentes et al., 2019; Khalid et al., 2019; Nanda et al., 2012; Renk et al., 2006; Wolfradt et al., 2003). Tendo em consideração os aspetos em comum entre o *stress* e o *burnout* académico (Güngör & Sari, 2022; Lin & Huang, 2014; Regehr et al., 2013), é expectável que existam associações dignas de destaque entre o *burnout* e a disponibilidade emocional parental.

A maior parte da literatura existente sobre *stress* e *burnout* académicos no ensino superior têm como foco os estudantes de cursos da área da saúde, nomeadamente os dos cursos de medicina e de enfermagem (e.g., Ali-Abadi et al, 2020; Cabanach et al., 2017; Duncan et al., 2022; Frajerman et al., 2019), sendo importante a realização de investigações que incluam estudantes de outras áreas e cursos. Outra lacuna existente dentro desta área é a escassez de estudos que tenham como foco a relação entre o *burnout* académico e a disponibilidade emocional parental. Investigar esta relação pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada de aspetos pessoais e relacionais preditores dos *burnout* e *stress* académicos no ensino superior. Este investimento no âmbito da investigação poderá, futuramente, contribuir para conceber e implementar estratégias e

intervenções baseadas na evidência tendo como base a amplitude dos fatores de risco e proteção subjacentes ao fenômeno do *burnout* e *stress* acadêmicos no ensino superior.

O presente estudo pretende contribuir para colmatar as lacunas existentes na literatura relativa à relação entre estes construtos no âmbito do contexto universitário, tendo como base uma amostra de estudantes de diversas instituições de ensino superior.

Existem estudos que exploram as relações diretas entre estes construtos, no entanto, o presente estudo pretende examinar estas ligações através da relação indireta mediada pela regulação emocional e pela autoeficácia.

A literatura empírica existente sobre as dificuldades de regulação emocional conceptualiza este construto como representando para o indivíduo défices a nível da compreensão, equilíbrio, decisão e aceitação das próprias emoções (Gratz et al., 2006; Gross, 1998). Um indivíduo com dificuldades a nível da regulação emocional poderá apresentar dificuldades na escolha de estratégias que o aproximem dos seus objetivos e que não se baseiem em respostas impulsivas (Gratz et al., 2006). Estas dificuldades podem advir de uma vulnerabilidade emocional ou devido a uma tendência em utilizar respostas reativas (Lineman et al., 2007). Este construto relaciona-se, de forma direta, com os níveis de *stress* e *burnout* académicos pois existem estratégias de regulação emocional (e.g., supressão emocional) que potenciam o aumento dos fatores causadores de *stress* e de *burnout* nos indivíduos (Chacón-Cuberos et al., 2022; Gross & John, 2003).

Relativamente às crenças de autoeficácia, estas representam a noção que o sujeito tem acerca das suas capacidades de organizar e executar uma ação, com o intuito de alcançar um objetivo previamente estabelecido (Bandura et al., 1999). Consoante a sua autoavaliação, o indivíduo irá selecionar determinadas estratégias, dedicar diferentes níveis de esforço e apresentar mais ou menos perseverança face aos contratempos (Baldwin et al., 2006). Constata-se, por isso, uma ligação entre estas crenças e o desempenho académico (Multon et al., 1991), pois, alunos com melhores crenças de autoeficácia escolhem estratégias mais eficientes na resolução de tarefas cognitivamente desafiantes e tendem a persistir mais perante os obstáculos (Chemers et al., 2001). Adicionalmente, a literatura científica evidencia a relação entre o *stress* e as crenças de autoeficácia, no sentido de que, sujeitos com fortes crenças de autoeficácia têm menos probabilidade de sofrer de *stress* (Safarzaie et al., 2017). Tendo em consideração estas

associações, torna-se evidente a necessidade de explorar a ligação entre as crenças de autoeficácia e o *stress* e o *burnout* académicos.

Com o intuito de diminuir as interferências nas respostas foi considerada a desejabilidade social, pois existem estudos que comprovam que esta pode interferir com as respostas fornecidas pelos sujeitos (Carlotto & Câmara, 2004; Tamayo & Tróccoli, 2009).

O presente estudo tem como objetivo principal, investigar o modelo relativo ao impacto da disponibilidade emocional parental percebida no *stress* e no *burnout* académicos, através da mediação da regulação emocional e das crenças de autoeficácia. Participaram na presente investigação estudantes universitários de diversos cursos e de uma ampla variedade de instituições do país.

## **2. Enquadramento Concetual**

### **2.1. A síndrome de *burnout***

Existem diversas definições para a síndrome de *burnout* (BOS), sendo a definição mais generalizada a que a conceptualiza como sendo um estado de exaustão física e emocional em que o indivíduo experiencia uma falta de entusiasmo e uma redução de produtividade, que conseqüentemente se associam a sentimentos de frustração (Maslach & Jackson, 1981). Apesar da dificuldade em obter uma definição consensual de *burnout*, existe uma crença coletiva de que esta é uma síndrome crónica. Diversos estudos revelam que os sintomas que dela resultam podem ser amplamente diversificados (Bakker et al., 2022).

Quando o termo “*burnout*” surgiu no âmbito da investigação científica, nos anos 70 (Maslach et al., 2001), era circunscrito aos profissionais de saúde mental e descrevia os seus níveis de exaustão (Freudenberger, 1974). Contudo, essa perspetiva foi alterada com os estudos mais recentes que incluem diversas faixas etárias (Bilgiz & Peker, 2021), variados setores laborais e estudantes de várias áreas (Rosales-Ricardo et al., 2021). Resultados de investigação com indivíduos da área da saúde indicam que cerca de 40 a 50% dos estudantes e trabalhadores podem apresentar algum nível de *burnout* (Frajerman et al., 2019).

## 2.2. O *burnout* acadêmico

O termo “*burnout* acadêmico” foi adaptado do termo “*job burnout*” pois, apesar dos estudantes não serem considerados trabalhadores, o termo faz sentido visto que, de uma perspectiva psicológica, os estudos acadêmicos, as suas exigências, as atividades estruturadas e as avaliações podem ser consideradas “trabalho” (Schaufeli et al., 2002).

Nas últimas décadas tem sido demonstrado que os estudantes podem experimentar *burnout* (Balogun et al., 1996; Chang et al., 2000; Maslach & Leiter, 2016; Yang, 2004). O *burnout* acadêmico é um estado mental negativo e persistente que está relacionado com atividades acadêmicas (Caballero et al., 2010). Esta síndrome resulta de um sentimento prolongado de fadiga e de perda de interesse pelo trabalho acadêmico (Gold, 1988; Maslach & Leiter, 2016; Rong et al., 2005), em conjunto com horários de sono desajustados, uma elevada pressão para atingirem os objetivos e os ajustamentos de vida que estão associados à entrada e frequência no ensino superior. A estes fatores podemos ainda adicionar os problemas financeiros que podem surgir nesta fase e o *stress* de vida que o aluno pode vir a sentir (Lin & Huang, 2014).

Resultados de investigações realizadas neste âmbito destacam três dimensões associadas ao *burnout*: a exaustão, o cinismo e a ineficácia (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2016). A exaustão advém da exigência associada ao trabalho escolar (Söderholm et al., 2022) e representa o sentimento de estar onerado e exausto tanto a nível cognitivo como emocional e físico (Marôco et al., 2020; Olwage & Mostert, 2014). Consiste na representação do *stress* individual (Marôco et al., 2020) que o sujeito pode sentir quando não tem os recursos necessários para lidar com situações difíceis (Vizoso et al., 2019). Esta dimensão surge associada a sentimentos de cansaço e de falta de energia emocional (Azzì et al., 2022; Mostert & Pienaar, 2020). O cinismo é a dimensão interpessoal do *burnout* acadêmico (Marôco et al., 2020) e representa uma atitude de carácter negativo, insensível e de desapego em relação aos outros (Bakker et al., 2022; Marôco et al., 2020) e em relação ao trabalho acadêmico (Olwage & Mostert, 2014; Söderholm et al., 2022). Esta dimensão está fortemente associada a sentimentos de incompetência, a baixa produtividade (Marôco et al., 2020), a sentimentos de irritabilidade (Mostert & Pienaar, 2020), a um reduzido interesse no trabalho acadêmico e até mesmo a uma visão deste último como não sendo significativo para si (Söderholm et al., 2022). A terceira dimensão, refere-se à baixa eficácia e está associada a sentimentos

de incompetência perante o trabalho acadêmico (Maslach et al., 2001), com baixa produtividade e com baixa autoestima no domínio das atividades (Treglown et al., 2016).

Tal como o *burnout* em trabalhadores, também o *burnout* acadêmico pode surgir devido à discrepância entre os recursos dos estudantes e as expectativas que têm em relação aos seus resultados escolares (Parker & Salmela-Aro, 2011). Pode surgir devido a diversas razões adicionais, nomeadamente:

- (a) às condições de aprendizagem que exigem demasiado esforço e não munem os estudantes de mecanismos de suporte que facilitem as estratégias de *coping* (Neumann et al., 1990);
- (b) à exposição dos alunos a diversos fatores de *stress* (Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021);
- (c) às exigências do curso (Schaufeli & Taris, 2005);
- (d) à ausência de concordância entre o esforço dos alunos e os resultados por eles obtidos (Jensen & Deemer, 2019);
- (e) à exposição a longos períodos de trabalho (Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021);
- (f) a baixos níveis de eficácia e motivação (Fiorilli, et al., 2017; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2018);

Todos estes fatores podem levar a diversas consequências que a investigação tem identificado como sendo resultado do BOS acadêmico.

O BOS é atualmente um dos problemas mais comuns dentro da comunidade universitária (Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021). Esta síndrome manifesta-se de diferentes formas, nomeadamente: (a) ausência de envolvimento com as tarefas educacionais, (b) sentimentos de exaustão (Wells et al., 2021), (c) dificuldade em focar-se durante a realização das tarefas académicas (Pastrana et al., 2019), (d) menor satisfação com a vida, (e) perceção de competência mais fraca (Rudman & Gustavsson, 2012), (f) atitudes de procrastinação, (g) absentismo escolar, (h) ansiedade e (i) irritabilidade (Rahmati, 2015). Inequivocamente a literatura científica é profícua na identificação de potenciais consequências negativas do *burnout* acadêmico.

Resultados de investigação têm salientado a associação entre o *burnout* e inúmeros fatores, embora os de *stress* sejam os mais amplamente explorados (Lin & Huang, 2014).

### 2.3. O *stress* académico e o *burnout* académico

O *stress* é atualmente um dos problemas mais comuns dentro da comunidade estudantil (Barbayannis et al., 2022; Francisco et al., 2022; Reddy et al., 2018) estando conceptualizado como sendo o resultado da interação entre estímulos stressores provenientes do ambiente e a perceção e reação que os estudantes têm perante estes (Lee & Larson, 2000). Os estudantes universitários podem experienciar algumas circunstâncias de vida específicas, parte integrante da transição para o ensino superior, que podem assumir-se como potencialmente stressantes (e.g., a submersão num novo cenário social, o assumir de um novo papel como estudante, a necessidade de corresponder a novas exigências e o viver autonomamente) (Hicks & Heastie, 2008). O *stress* académico, despoletado pelas exigências da vida universitária, inclui tensão, *stress* e pressão emocional (Lin & Huang, 2014). Diferentes graus de *stress* podem ter efeitos diversificados, até mesmo opostos. Este pode ter um impacto positivo, potenciando o desempenho, ou ter implicações adversas, quando é demasiado, podendo afetar a saúde física e mental (Schneiderman et al., 2005). Alguns estudos sugerem que a dificuldade de os estudantes gerirem o *stress* pode contribuir para o *burnout* académico (Güngör & Sari, 2022; Lin & Huang, 2014). A relação entre o *burnout* académico e o *stress* académico é igualmente evidenciado nos resultados de outras investigações que revelam que cerca de 50% dos alunos universitários apresentam sintomas significativos de *stress* que se manifestam sob a forma de ansiedade e de *burnout* (Regehr et al., 2013). Alguns estudos procuram também relacionar os níveis mais elevados de *burnout* e de *stress* académico com dados sociodemográficos. Segundo a literatura científica, as raparigas têm uma maior propensão para o *stress* do que os rapazes (Karaman et al., 2019; Lee et al., 2021; Misra & McKean 2000; Singh & Upadhyay, 2008); alunos que estão mais próximos de terminar os estudos e de ingressar no mundo do trabalho apresentam níveis mais elevados de *stress* (Ali-Abadi et al., 2020; Martins et al., 2017); e, inversamente ao expectável, não existe qualquer relação entre o facto de os indivíduos terem filhos e níveis mais elevados de *burnout* (Oliveira et al., 2012).

O *stress* é considerado um dos fatores base para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Duncan & Hellman, 2020; Maslach et al., 2001; Ríos-Risquez et al., 2016), sendo que os estudos empíricos destacam duas ligações principais entre estes dois constructos. A primeira ligação diz respeito aos fatores que facilitam o seu desenvolvimento, entre os quais, se destacam o sentimento de perda de controlo sobre o

seu contexto e a exaustão física e psicológica (Maslach & Jackson, 1981). A segunda ligação prende-se com os fatores de proteção que lhes são comuns (e.g., locus de controlo dos indivíduos, esperança quanto ao futuro) (Duncan et al., 2022).

Além do *stress*, outro fator que as investigações apontam como estando relacionado com *burnout* académico é a regulação emocional (Gross & John, 2003).

#### **2.4. A (dificuldade de) regulação emocional e o *Burnout***

As dificuldades de regulação emocional (DRE) podem ser conceptualizadas como um construto multidimensional que envolve défices em diversos domínios, nomeadamente, (a) na capacidade do indivíduo em experienciar emoções negativas, aceitando-as como parte do processo; (b) na flexibilidade na escolha de estratégias que diminuem a intensidade e a duração das respostas emocionais; (c) na seleção de comportamentos que ajudem o indivíduo a alcançar os seus objetivos e que o afastem de respostas impulsivas quando se depara com barreiras durante esse percurso, e (d) na compreensão e aceitação de todas as suas emoções (Gratz et al., 2006). Estas dificuldades de regulação podem advir de elevada vulnerabilidade emocional representada pela aumentada sensibilidade do indivíduo perante estímulos emocionais, as suas respostas reativas e uma certa dificuldade em voltar a um estado de equilíbrio emocional (Lineman et al., 2007).

A regulação emocional é então um processo de escolha que engloba a compreensão, o equilíbrio e a decisão sobre que emoções o indivíduo deve sentir e expressar (Gross, 1998). Este processo é algo tão natural para os indivíduos que pode ser utilizado sem que se apercebam. Contudo, nem sempre são utilizadas as melhores estratégias, o que pode levar a consequências negativas para os mesmos (Gross, 1998). Alguns estudos enfatizam que os indivíduos podem adotar estratégias que atuam como fatores de risco para o *burnout* como, por exemplo, a supressão expressiva exibida (Gross & John, 2003). Inversamente, podem ser utilizadas estratégias que atuam como fator de proteção para esta síndrome como, por exemplo, a estratégia de reavaliação cognitiva (Gross & John, 2003). A relação entre o *burnout* e as dificuldades de regulação emocional verifica-se não só de forma indireta, mas também de forma direta, pois uma das consequências mais comuns das dificuldades de regulação emocional são níveis elevados de *burnout* académico (Mikolajczak et al., 2007).

Outra associação fortemente explorada nas investigações é entre as dificuldades de regulação emocional e o *stress* académico. Existe inclusive a ideia de que o *stress* pode ser causado por tentativas mal adaptativas de regulação de emoções negativas (Campbell-Sills & Barlow, 2007).

## **2.5. A dificuldade de regulação emocional e o *stress* académico**

Existem diversos estudos que exploraram a relação entre os conceitos de DRE e de *stress* académico, sendo que, a conclusão mais comum é que quanto maior é a capacidade do indivíduo para regular as suas emoções, menores são os seus níveis de *stress* académico (Chacón-Cuberos et al., 2021; Seligowski et al., 2015; Teixeira et al., 2022). Este facto pode ser explicado pela noção de que, alunos com mais capacidades de regulação emocional percebem as tarefas stressantes como menos ameaçadoras do que os alunos com menores capacidades nesta área, o que ajuda no controlo dos seus níveis de *stress* percebido (Cabanach et al., 2017). Tal como se verifica na relação entre as DRE e o *burnout* académico, também a relação entre as DRE e o *stress* académico pode ser mediada através das estratégias escolhidas pelo indivíduo. Ao usar a supressão expressiva exibida o indivíduo tende a elevar os seus níveis de *stress* (Chacón-Cuberos et al., 2021), por outro lado, se usar a estratégia de reavaliação cognitiva, isso pode contribuir para a diminuição dos mesmos (Jamieson et al., 2013).

Outros estudos, embora corroborem estes resultados, mostram também que a estratégia de supressão emocional pode ser benéfica no sentido de regular os níveis de *stress* académico relacionados com unidades curriculares que os alunos considerem menos apelativas (Bem-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Além da ligação entre as DRE e o *stress* académico, os estudos anteriores exploram também a possível ligação entre as DRE e a disponibilidade emocional parental percebida (Diamond & Aspinwall, 2003).

## **2.6. A dificuldade de regulação emocional e a disponibilidade emocional parental percebida**

O construto de disponibilidade emocional parental foi definido por Biringen e Robinson (1991) como sendo referente à capacidade de, dentro de uma relação, ambas as

partes oferecerem contribuições positivas. Existem na literatura diversas definições deste construto, no entanto, a maioria refere o envolvimento emocional e a sensibilidade (Lum & Phares, 2005), bem como, a sua associação ao suporte percebido e ao desenvolvimento nos diferentes contextos (Biringen & Robinson, 1991; Gökçe & Yılmaz, 2018). Este construto é considerado um preditor da qualidade da relação entre a figura de referência e os filhos (Lum & Phares, 2005; Saunders et al., 2015).

Assim sendo, torna-se evidente a relação entre os comportamentos dos pais e as emoções dos filhos, sendo que esta se manifesta primeiramente no sentido da regulação das emoções tanto da criança ou adolescente como dos pais (Biringen et al., 2014; Diamond & Aspinwall, 2003). A disponibilidade emocional dos pais influencia a regulação emocional dos indivíduos no sentido de, quando os pais se mostram emocionalmente indisponíveis isto leva os filhos a exibirem dificuldades em regular as suas emoções (Eisenberg et al., 1998). Alguma literatura referente a esta ligação acrescenta também que crianças que crescem num ambiente familiar restritivo, distante e de indiferença acabam por desenvolver estratégias de regulação ineficazes (Özdoğan & Önder, 2018). Por outro lado, quando os pais apoiam os filhos e se mostram emocionalmente disponíveis para eles, contribuem para que estes desenvolvam estratégias de regulação adaptativas (Mikulincer & Sahver, 2012). Esta relação pode ser direta ou indireta, pois os filhos podem regular-se por meio da internalização ou por perspetivarem os pais como modelos para o seu comportamento (Gökçe & Yılmaz, 2018).

Tendo em consideração a relação entre a disponibilidade emocional parental e as dificuldades de regulação emocional, bem como, a relação entre as DRE e o *stress* e o *burnout* académicos, seria interessante explorar também a possível associação entre a disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout* académicos.

## **2.7. A disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* e o *burnout* académicos**

O *stress* académico e a disponibilidade emocional parental percebida influenciam-se mutuamente de forma indireta através dos estilos parentais adotados pelos cuidadores (Benedetto et al., 2018). Na literatura científica, a maioria dos estudos aborda a influência de algumas características relacionais e afetivas dos pais sob os níveis de *stress* dos filhos, nomeadamente, pessoas que se desenvolvem num ambiente de elevado

controle parental tendem a acreditar que não são capazes de realizar as tarefas e a manter um estado constante de alerta o que pode aumentar os seus níveis de *stress* (Nanda et al., 2012). Estas conclusões são corroboradas por um estudo de Fuentes e colaboradores (2019) onde constataram que, estudantes que têm pais autoritários tendem a apresentar mais *stress* durante a realização das tarefas devido à pressão parental. Por outro lado, pais que estabelecem limites claros e se mostram disponíveis para os seus filhos, contribuem para que o jovem se desenvolva sem experienciar elevados níveis de *stress* (Wolfradt et al., 2003). Outros estudos feitos acerca destas variáveis acrescentam ainda que, pais emocionalmente disponíveis contribuem para o desenvolvimento de filhos com uma maior resiliência perante contextos stressantes e, conseqüentemente, para que os mesmos tenham níveis mais baixos de *stress* (Clay et al., 2017).

Não existem ainda estudos que explorem a relação entre o *burnout* académico e a disponibilidade emocional parental percebida nos estudantes universitários. No entanto, na literatura existente sobre o *stress* académico e o *burnout* académico, é possível destacar diversos fatores que os mesmos têm em comum, nomeadamente, as variáveis que levam os alunos a apresentarem níveis mais elevados de ambos (Hicks & Heastie, 2008; Lin & Huang, 2014; Schaufeli & Taris, 2005). Assim sendo, será de esperar que, tal como acontece na relação entre *stress* académico e disponibilidade emocional parental percebida, também exista uma relação entre estes dois construtos.

Existe uma maior propensão para os estudantes apresentarem níveis mais elevados de *burnout* quando os pais têm expectativas elevadas em relação ao seu futuro académico e quando os pais são menos flexíveis e adotam estilos parentais mais rígidos (Shin et al., 2012). Posto isto, é de esperar que estudos nesta área comprovem a existência de uma relação entre estes dois conceitos, no sentido de que pais emocionalmente indisponíveis tenham filhos que apresentam níveis mais elevados de *burnout* académico.

Outro conceito importante a ser explorado dentro do estudo do *burnout* académico e do *Stress* académico são as crenças de autoeficácia devido à sua influência na forma como o indivíduo enfrenta as tarefas académicas e pela sua possível influência nos níveis de ambos.

## **2.8. As crenças de autoeficácia**

As crenças de autoeficácia dizem respeito à ideia que o indivíduo tem sobre as suas capacidades de organizar e executar uma ação de forma a alcançar um fim previamente determinado (Bandura et al., 1999). Esta autoavaliação leva o indivíduo a agir de forma diferente perante as atividades, nomeadamente interfere com as estratégias que escolhe, o esforço que lhe dedica e a sua perseverança perante os contratempos que possam surgir (Baldwin et al., 2006), constatando-se, por isso, uma ligação entre estas e o desempenho académico (Multon et al., 1991). Alunos com melhores crenças de autoeficácia tendem a insistir durante mais tempo e a usarem estratégias mais eficientes quando enfrentam tarefas cognitivamente desafiantes, isto pode dever-se à sua capacidade de avaliar de forma mais positiva as necessidades e recursos da situação e ao facto de a perspetivar como menos ameaçadora (Chemers et al., 2001).

Existe uma clara relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho académico (Brausch, 2011) pois o desempenho depende não só das capacidades do indivíduo, mas também da sua crença de que será bem-sucedido na tarefa (Bandura et al., 1999). Estas crenças são especialmente importantes no que diz respeito à necessidade de os estudantes saberem lidar com as adversidades e insucessos do seu percurso académico (Bong & Skaalvik, 2003). Estudos realizados dentro do contexto universitário realçam que os estudantes com maiores crenças de autoeficácia tendem a demonstrar estratégias de autorregulação mais efetivas e uma maior persistência perante os seus objetivos académicos, enquanto os que têm crenças mais negativas tendem a estar menos motivados e a mais facilmente desistir do seu curso (Komarraju & Dial, 2014). Existe também uma relação entre as crenças de autoeficácia e o curso escolhido, a progressão de estudos e o sucesso académico (Britner & Pajares, 2006).

Tendo em consideração a ligação entre as crenças de autoeficácia e o sucesso académico, é importante que sejam exploradas as relações entre estas e as síndromes que afetam o percurso dos alunos. Torna-se assim evidente a necessidade de explorar a possível relação entre as crenças de autoeficácia e a síndrome de *burnout* académico.

## **2.9. As crenças de autoeficácia e o *burnout* académico**

Estudos prévios, que relacionam as crenças de autoeficácia e o *burnout* académico, apontam para a existência de uma relação negativa entre estas variáveis, no

sentido em que, estudantes que apresentam melhores crenças sobre as suas capacidades académicas, evidenciam também níveis mais baixos de *burnout* académico (Charkhabi et al., 2013; Ramos, 2015). Este facto pode ser explicado pela influência que as crenças de autoeficácia têm na motivação e no desempenho dos indivíduos (Ramos, 2015), pois, alunos que apresentam melhores crenças de autoeficácia, quando confrontados com barreiras na sua aprendizagem estão mais propensos a procurar soluções eficazes e, por isso, a experienciar menos stress, o que, conseqüentemente leva a uma diminuição dos seus níveis de *burnout* (Charkhabi et al., 2013).

Posto isto, outra relação que deve ser explorada é a referente às crenças de autoeficácia e a sua associação com o *stress* académico, sendo que, o expectável é que alunos com crenças mais positivas reportem um menor nível de *stress* (Aspinwall & Taylor, 1992).

## **2.10. As crenças de autoeficácia e o *stress* académico**

A literatura que explora a ligação entre estes conceitos apresenta resultados óbvios da sua existência, sendo a conclusão mais comum a de que existe uma associação negativa entre ambos uma vez que quanto melhores forem as crenças de autoeficácia do indivíduo, menores são os níveis de *stress* que este apresenta (Zajacova et al., 2005).

As crenças de autoeficácia do indivíduo alteram a perceção que este tem das tarefas e da sua exigência, o que influencia também a forma como perceciona a tarefa em termos de a considerar como uma ameaça ou como um desafio. Pessoas com crenças elevadas de autoeficácia tendem a enfrentar as tarefas como um desafio (Chemers et al., 2001), o que, contrariamente ao que acontece quando a tarefa é avaliada como sendo uma ameaça, contribui para a seleção de estratégias mais eficazes e para uma maior persistência da parte do indivíduo (Chemers et al., 2001; Zajacova et al., 2005). Pessoas que percecionam a tarefa como um desafio tendem a estudar mais, enquanto os que a avaliam como sendo uma ameaça tendem a procrastinar, o que leva a diferentes resultados em termos académicos (Zajacova et al., 2005).

Sendo uma relação bidirecional, também os níveis de *stress* do indivíduo afetam as suas crenças de autoeficácia. A informação que o indivíduo recolhe sob *stress* vai afetar a sua noção sobre as suas próprias capacidades e, por isso, as suas crenças de autoeficácia (Solberg et al., 1998).

## **2.11. As crenças de autoeficácia e a disponibilidade emocional parental percebida**

Filhos de pais autoritários e/ou negligentes apresentam baixas crenças de autoeficácia e resultados mais baixos a nível académico (Steinberg et al. 1994). Este tipo de parentalidade exige dos jovens uma autorregulação muito grande devido às regras muito rígidas, reduzindo assim os seus níveis de independência e expressão de si próprio, o que afeta negativamente as suas crenças de autoeficácia (Steinberg et al., 1994).

Quando comparados com outros tipos de parentalidade o que se verifica é que pais emocionalmente disponíveis e que demonstram mais apoio aos seus filhos, criando regras claras, mas que não criem barreiras emocionais, influenciam positivamente as crenças de autoeficácia dos mesmos (Nicpon et al., 2006).

Na medida em que resultados de investigação prévia salientam a relação existente entre: (a) o *stress* e o *burnout*; (b) a regulação emocional e o *burnout*; (c) a regulação emocional e a disponibilidade emocional parental; (d) o *burnout* e a crenças de autoeficácia; (e) as crenças de autoeficácia e a disponibilidade emocional parental, pretendemos assim explorar algo ainda não explorado em investigação: os efeitos indiretos da disponibilidade emocional parental percebida, no *stress* e no *burnout* académico, através da regulação emocional e da autoeficácia.

## **3. Objetivos e Hipóteses**

O objetivo do presente estudo consiste em investigar o modelo relativo ao impacto da disponibilidade emocional parental percebida no *stress* e no *burnout* académico através da regulação emocional e da autoeficácia, numa amostra de estudantes universitários, controlando a desejabilidade social.

As hipóteses definidas são:

H1: A disponibilidade emocional parental é preditora da dificuldade de regulação emocional, ou seja, quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor a dificuldade de regulação emocional.

H2: A dificuldade de regulação emocional é preditora do *stress* académico, ou seja, quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *stress* académico.

H3: A dificuldade de regulação emocional é preditora do *burnout* académico, ou seja, quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *burnout* académico.

H4: Existe uma relação positiva entre o *stress* académico e o *burnout* académico.

H5: A disponibilidade emocional parental percebida é um preditor significativo do *stress* académico, ou seja, quanto maior a disponibilidade emocional parental menor o *stress* académico.

H6: A disponibilidade emocional parental percebida é um preditor significativo do *burnout* académico, ou seja, quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor o *burnout* académico.

H7: A autoeficácia é preditora do *burnout* académico, ou seja, quanto maior a autoeficácia menor o *burnout* académico.

H8: A autoeficácia é preditora do *stress* académico, ou seja, quanto maior a autoeficácia menor o *stress* académico.

H9: A dificuldade de regulação emocional é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* académico.

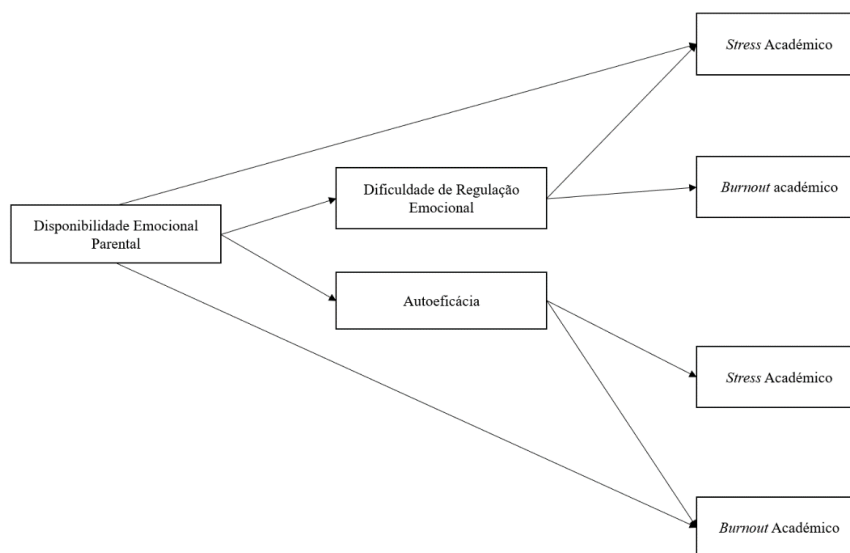
H10: A dificuldade de regulação emocional é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *burnout* académico.

H11: A autoeficácia é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* académico.

H12: A autoeficácia é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional percebida e o *burnout* académico.

## Figura 1

*Diagrama do desenho de investigação: A disponibilidade emocional parental e o stress e o burnout académicos: o papel mediador da dificuldade de regulação emocional e da autoeficácia*



## 4. Método

### 4.1. Desenho metodológico

A presente investigação é quantitativa, transversal, de natureza correlacional, recorrendo-se a uma amostra de conveniência e a dados relativos a participantes a frequentar diferentes anos do ensino superior público ou privado.

### 4.2. Participantes

O presente estudo contou com a participação de 357 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos, tendo a maioria (69.1%) entre 18 e 22 anos. Relativamente ao género dos participantes, a maioria foram do género feminino (N=280), sendo menos de 20% do género masculino (N=71), quatro não binários e dois que responderam “outro” ou preferiram não especificar. Acerca de serem ou não estudantes a tempo inteiro, a maioria respondeu que sim, tendo apenas 81 participantes (22.7%) afirmado serem trabalhadores-estudantes.

Os 357 participantes estão distribuídos por cerca de 92 cursos de universidades públicas, universidades privadas e institutos politécnicos do norte, centro e sul de Portugal, bem como dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores. O ciclo de estudos mais

frequente foi a licenciatura (N=271), mestrado (N=71), existindo também participantes a frequentar doutoramento (N=6), Pós-Graduação (N=2) e Cursos Técnicos Superiores e Profissionais (N=5).

Quando questionados sobre o local onde vivem, durante o período letivo, 192 pessoas afirmaram ser estudantes deslocados, enquanto os restantes 165 continuam na sua área de residência. A maior parte dos estudantes vive com familiares (69,7%) ou com outros estudantes (32,7%), os restantes vivem sozinhos, com companheiro/a, com amigos ou com colegas que não são estudantes.

### **4.3. Instrumentos**

#### **4.3.1. *Lum emotional availability of parents (LEAP)***

A escala *Lum emotional availability of parents (LEAP)* foi criada por Lum e Phares (2005) e traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa (i.e., LEAP-PT) em 2023 por Martins, para a faixa etária entre os 18 e os 25 anos, sendo esta adaptação a utilizada neste estudo.

O objetivo da LEAP-PT é o de avaliar a perceção que os filhos têm sobre a disponibilidade emocional dos pais (Lum & Phares, 2005).

Esta é uma escala de autorrelato que tem duas versões, uma materna (LEAP-M) e uma paterna (LEAP-P), ambas com 15 itens que são avaliados através de uma escala tipo *Likert* que varia entre 1 “Nunca” e 6 “Sempre”.

Nos diversos estudos realizados com recurso a esta escala os resultados têm evidenciado uma elevada validade e fidelidade. No que diz respeito à consistência interna do instrumento, no estudo de criação dos itens para o instrumento os resultados revelaram valores de Alfa de *Cronbach* adequados (i.e.,  $\alpha = .98$  para ambas as versões, materna e paterna). No estudo de validação da escala original os valores foram de .92 para a versão materna e de .85 para a paterna. No último estudo designado de “Extensão Descendente”, cujos participantes se distribuíram em 3 grupos distintos, no grupo não-clínico os valores foram .96 (versão materna) e .97 (versão paterna), no grupo clínico os valores apurados foram de .92 (versão materna) e .93 (versão paterna) e no grupo composto pelos pais dos participantes os valores foram de .93 (versão materna) e de .95 (versão paterna) (Lum & Phares, 2005). Na validação Portuguesa de Martins (2023), os valores Alfa de *Cronbach*

da LEAP-PT foram adequados (i.e., .97 para ambas as versões materna e paterna), cujos resultados se situam acima do limite exigido de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994). No presente estudo, os valores de consistência interna foram de .97, tanto para a escala LEAP-PT, como para a versão materna e paterna da escala.

#### **4.3.2. Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE)**

A EDRE foi adaptada por Coutinho e colaboradores (2010) da *Difficulties in Emotion Regulation Scale* de Gratz e Roemer (2004) e pretende avaliar as dificuldades de regulação emocional que são clinicamente significativas. Neste sentido integra 36 itens que avaliam seis domínios: (1) a não aceitação das emoções negativas, (2) a falta de clareza emocional, (3) a falta de consciência emocional, (4) a incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando confrontado com emoções negativas, (5) a dificuldade em controlar comportamentos compulsivos quando experiencia emoções negativas e, (6) o acesso restrito a estratégias de regulação emocional efetivas. As hipóteses de resposta para cada item apresentam-se numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos que variam entre 1 “Quase nunca se aplica a mim” e 5 “Aplica-se quase sempre a mim”.

A versão portuguesa apresenta bons valores no que diz respeito à estabilidade temporal (.82) e à consistência interna (alfa .93), à semelhança do que se verificou na escala original, que apresenta também uma boa consistência interna (alfa .93) (Coutinho et al., 2010). No presente estudo, tanto a escala geral (.97) como as subescalas (Estratégias= .97; Não aceitação= .92; Consciência= .85; Impulso= .85; Objetivos= .89; Clareza= .87) apresentaram bons resultados a nível da consistência interna.

#### **4.3.3. Perceived Stress Scale (PSS-14)**

Para a avaliação do *stress* percebido foi utilizada a escala PSS, cuja versão original foi desenvolvida por Cohen e colaboradores (1983) e apresenta um alfa de .85 para os 10 itens gerais e de .72 para os 4 itens específicos. Foi depois validada para a população portuguesa por Trigo e colaboradores (2010). O objetivo da PSS consiste em determinar até que ponto os acontecimentos de vida são percecionados como stressantes para o indivíduo, tendo em conta o seu carácter incontrolável, imprevisível ou excessivo.

Esta escala tem três versões, uma de 14 itens (PSS-14), uma de 10 itens (PSS-10) e uma de 4 itens (PSS-4). No presente estudo foi utilizada a PSS-14, que tem os itens gerais da PSS-10 com o acréscimo de 4 itens específicos para estudantes. Estes itens são

respondidos numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, que variam entre 0 “Nunca” e 4 “Muito frequente”.

Esta versão da escala apresenta boas qualidades psicométricas (alfa .87), demonstrando ser um instrumento válido para a avaliação do *stress*. No presente estudo, a escala apresenta um alfa de *Cronbach* de .90.

#### **4.3.4. Inventário de *Burnout* de Maslach para estudantes (MBI-SS)**

O Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI-SS) é a versão portuguesa do Maslach *Burnout Inventory- Student Survey* de Schaufeli e colaboradores (2002), que foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Maroco e Tecedor (2009) com recurso a uma amostra de 654 estudantes universitários. A escala original apresenta uma consistência interna de .88 para a subescala de exaustão emocional, de .90 para a subescala de descrença e de .84 para a subescala que avalia a eficácia dos alunos. A adaptação portuguesa deste instrumento apresenta uma consistência interna de .83 para a subescala de exaustão, de .88 para a subescala de descrença e de .79 para a subescala de eficácia (Maroco & Tecedor, 2009).

É uma escala de autopreenchimento constituída por 15 itens nos quais as possibilidades de resposta se encontram distribuídas numa escala de tipo *Likert* de sete valores, que variam entre 0 “nenhuma vez” e 6 “Sempre”. Estes itens referem-se a sentimentos e emoções dos estudantes dentro do contexto escolar e têm como objetivo calcular as pontuações de exaustão, descrença e eficácia dos alunos.

No presente estudo, tanto a escala global (.89) como as três subescalas, (a) Exaustão Emocional (.89); (b) Descrença (.91); e (c) Eficácia (.82), apresentam bons resultados a nível da consistência interna.

#### **4.3.5. Escala de avaliação da autoeficácia geral**

Neste estudo foi usada a *Self-Efficacy Scale* de Sherer e colaboradores (1982), adaptada para a população portuguesa-europeia por Ribeiro (1995). A escala original é constituída por 23 itens divididos em duas subescalas, a de autoeficácia geral e a de autoeficácia social, apresentando um Alfa de Chronbach de .86 e .71 respetivamente (Sherer et al., 1982). A validação portuguesa, denominada de Escala de avaliação da autoeficácia geral, é constituída por 15 itens (alfa =.84) que pretendem avaliar, através de uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, que variam entre o 0 “Nada” e o 7 “Concordo

totalmente”, a percepção que o indivíduo tem sobre a sua eficácia geral (Ribeiro, 1995). A escala divide-se em três subescalas: (a) Eficácia perante a adversidade; (b) Iniciação e persistência; e (c) Eficácia Social, apresentando, no presente estudo, as subescalas (a) e (b), bem como a escala geral, uma boa consistência interna (.85; .81; .86). A subescala (c) apresenta um alfa de *Cronbach* abaixo do desejável (.58).

#### **4.3.6. Questionário Sociodemográfico**

Foi concebido e aplicado um questionário sociodemográfico com o objetivo de caracterizar a amostra e recolher informações relativas aos participantes. Este questionário contém diversas questões (e.g., a idade, o género, questões sobre o agregado familiar, a situação laboral do aluno, o ciclo de estudos que frequenta atualmente), que identificamos como relevantes na compreensão das relações dos aspetos centrais em estudo.

### **4.4. Variáveis de Controlo**

#### **4.4.1. Escala de Desejabilidade Social de 20 itens (EDS-20)**

Esta escala foi desenvolvida por Simões e colaboradores (2014), com base na sua primeira versão “Escala de Desejabilidade Social de Coimbra (EDSC)” que era composta por 22 itens, passando depois a 20 itens e a ser denominada de EDS-20. Simões e colaboradores (2014) basearam a sua escala na de Marlowe-Crowne (MCSDS), de 1960 e na escala de Mentira (escala L) do Questionário de Personalidade de Eysenck, de 1985, cuja consistência interna é de .84 (Almiro & Simões, 2013).

Este é um instrumento de autorrelato que visa avaliar a desejabilidade social em indivíduos com mais de 16 anos. Para tal, a versão mais recente da escala é composta por 20 itens com duas opções de resposta “Sim” e “Não” que pretendem avaliar comportamentos e atitudes considerados socialmente desejáveis. A escala apresenta bons níveis de validade e precisão (alfa .85) (Almiro et al., 2017). No presente estudo, a escala obteve um valor de alfa (.70) dentro do desejável.

É importante considerar a desejabilidade social quando se avaliam os níveis de *burnout*, uma vez que resultados de investigação salientam a tendência para que os indivíduos respondam enviesadamente devido a uma necessidade de fornecer respostas socialmente desejáveis (Tamayo & Tróccoli, 2009). Em diversos estudos relativos ao

*burnout* a desajustabilidade social foi considerada no sentido de controlar os seus efeitos sobre os resultados (ver Carlotto & Câmara, 2004; Tamayo & Tróccoli, 2009).

## **4.5. Procedimento**

### **4.5.1. Procedimento de recolha de dados**

Na fase embrionária da conceção da presente investigação, o projeto a desenvolver foi apresentado (oralmente e por escrito) ao grupo de docentes do Mestrado de Psicologia da Educação, do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve que o avaliaram e aprovaram formalmente.

Antes da fase de submissão do estudo para a aprovação formal por parte das entidades competentes da Universidade do Algarve, o estudo global e respetiva compilação dos instrumentos foram revistos por 7 pessoas no sentido de serem identificados e resolvidos erros ou problemas.

Na fase seguinte, realizaram-se os procedimentos subjacentes à obtenção de autorização por parte do encarregado de proteção de dados e pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Foi enviado também um email à comissão de ética para que o mesmo fosse revisto. Por falta de resposta por parte da comissão de ética da UAlg, após breve discussão com o vice-presidente da comissão científica da UAlg o mesmo referiu que poderia avançar na recolha de dados.

Posteriormente, os instrumentos para a recolha de dados da presente investigação foram introduzidos na plataforma *Google Forms* para que os mesmos fossem respondidos através desta.

Foi realizado um levantamento exaustivo e concebida uma listagem de endereços de Universidades e Faculdades nacionais, públicas e privadas.

A recolha de dados foi efetuada com recurso aos questionários *online* que foram divulgados através das redes sociais (e.g., *Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter*) após a apresentação do consentimento informado aos participantes no sentido de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua participação voluntária e anónima. Fez-se o máximo de divulgação possível para abranger um grande número e uma ampla diversidade de participantes estudantes universitários. O questionário foi enviado para

cerca de 1190 professores de 42 instituições de ensino superior, bem como para 54 associações académicas dessas mesmas instituições de ensino.

O preenchimento do questionário *online* tinha a duração média de cerca de 15 minutos. A recolha de dados da presente investigação realizou-se entre os meses de dezembro de 2022 e maio de 2023.

#### **4.5.2. Procedimento de análise de dados**

Posteriormente à recolha dos dados, procedeu-se à análise dos mesmos maioritariamente com recurso ao *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) v29 (IBM SPSS, 2022). Numa fase inicial foi realizado um conjunto de análises exploratórias e descritivas no sentido de caracterizar e indagar a fidelidade e a normalidade das distribuições dos dados das diferentes variáveis em estudo (e.g., médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, assimetria e curtose, identificação de *outliers* moderados ou extremos, distribuição gráfica das variáveis em análise, “*missing values*” e o Alfa de *Cronbach*). Numa fase posterior efetuaram-se as análises das associações entre as variáveis em estudo e as diferenças de médias (e.g., cálculo dos coeficientes de correlação produto-momento de *Pearson*, *Test t* de *Student* e ANOVA; cálculo e interpretação da magnitude do efeito).

No final foram realizadas análises relativas aos efeitos indiretos utilizando o método *Process* de Hayes (2022).

## **5. Resultados**

### **5.1. Análises preliminares e descritivas**

No que se refere às análises preliminares realizadas, os valores ausentes (<5%) foram substituídos pela média. Os valores de assimetria e curtose encontraram-se abaixo dos índices máximos recomendados de 2 para a assimetria e 7 para a curtose (Curran et al., 1996) (ver tabela 1).

**Tabela 1***Estatísticas descritivas*

	Min -max					
	observados	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria	Curtose	$\alpha$
LEAP-PT MP	1.00-6.00	4.30	1.27	-.59	-.59	.97
LEAP-PT Pai	1.00-6.00	4.01	1.47	-.49	-.92	.97
LEAP-PT Mãe	1.00-6.00	4.58	1.40	-.99	-.14	.97
EDRE	1.14-4.68	2.73	.79	.25	-.61	.95
Estratégias	1.00-5.00	2.73	1.11	.23	-.98	.97
Não Aceitação	1.00-5.00	2.70	1.20	.31	-.95	.92
Consciência	1.00-5.00	2.49	.88	.39	-.17	.85
Impulso	1.00-4.83	2.37	.92	.67	-.22	.85
Objetivos	1.00-5.00	3.52	.97	-.44	-.56	.89
Clareza	1.00-5.00	2.56	.98	.51	-.45	.87
Autoeficácia geral	1.07-6.21	4.05	1.00	-.44	-.01	.86
Eficácia perante a						.85
Adversidade	0.20-6.20	4.41	1.21	-.65	.15	
Iniciação e Persistência	0.80-6.40	3.91	1.27	-.19	-.62	.81
Eficácia social	0.50-6.50	3.76	1.19	-.10	-.30	.58
<i>Stress</i>	0.21-3.93	2.39	.71	-.35	-.51	.90
<i>Burnout</i>	0.3-5.21	2.87	1.03	-.08	-.56	.89
Exaustão emocional	0.00-6.00	3.60	1.41	-.35	-.68	.89
Descrença	0.00-6.00	2.50	1.77	.26	-.99	.91
Eficácia Profissional	0.50-6.00	3.73	1.08	-.15	-.32	.82
Desejabilidade	1.05-1.95	1.56	.17	-.15	-.31	.70

Notas. N=357;  $\alpha$  = alfa de *Cronbach*; LEAP-PT = versão portuguesa da *Lum Emotional Availability of Parents*; EDRE = Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

Na Tabela 1 constam as médias e os desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo. Para a escala LEAP-MP, o valor médio de respostas ( $M=4.30$ ;  $DP=1.27$ ) encontra-se acima do valor médio da escala (i.e., de tipo *Likert* 1-6). O mesmo se verificou nas subescalas LEAP-PT Pai ( $M=4.01$ ;  $DP=1.47$ ) e LEAP-PT Mãe ( $M=4.58$ ;  $DP=1.40$ ), para as quais os valores médios de respostas fornecidas ficaram acima do valor médio da

escala (i.e., de tipo *Likert* 1-6). Estes resultados indicam que os participantes, em média, tendem a perceber os seus pais como emocionalmente disponíveis.

Quanto à EDRE ( $M=2.73$ ;  $DP=.79$ ), as opções de resposta variam, dentro de uma escala tipo *Likert*, entre 1-5, apresentando as subescalas das Estratégias ( $M=2.73$ ,  $DP=1.11$ ) e a subescala da Não Aceitação ( $M=2.70$ ,  $DP=1.20$ ) um valor médio de respostas acima do valor médio da escala; apenas as subescalas da Consciência e do Impulso ( $M=2.49$ ;  $DP=.88$  e  $M=2.37$ ;  $DP=.92$ , respetivamente) apresentam valores médios de resposta, abaixo do valor médio da escala. Tanto a subescala dos Objetivos ( $M=3.52$ ;  $DP=.97$ ) como a da Clareza ( $M=2.56$ ;  $DP=.98$ ) apresentam valores médios de resposta superiores ao valor médio da escala. Estes resultados indicam que os participantes, em média, tendem a apresentar dificuldades a nível das estratégias, da não aceitação, dos objetivos e da clareza. Por outro lado, não apresentam tantas dificuldades a nível da consciência e do impulso.

Relativamente à escala da Autoeficácia geral ( $M= 4.05$ ;  $DP=1$ ) as possíveis respostas variam dentro de uma escala tipo *Likert* (i.e., 0-7), sendo que apenas na subescala da Eficácia perante a adversidade ( $M=4.41$ ;  $DP=1.21$ ) o valor médio das respostas fornecidas ficou acima do valor médio da escala. Estes resultados indicam que os participantes, em média, apresentam boas crenças de autoeficácia.

No que concerne à escala que avalia o *Stress* ( $M=2.39$ ;  $DP=.71$ ) as opções de resposta estavam divididas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (i.e., 0-4) e o valor médio das respostas dos participantes encontra-se acima do valor médio da escala. Estes resultados indicam que os participantes, em média, tendem a relatar mais sintomas de *stress*.

Em relação à escala de *Burnout* ( $M=2.87$ ;  $DP=1.03$ ) a mesma divide-se em três dimensões, todas elas avaliadas segundo uma escala tipo *Likert* que varia entre 0 e 6 valores, sendo que as dimensões relativas à Exaustão Emocional ( $M=3.60$ ;  $DP=1.41$ ) e à Eficácia Profissional ( $M=3.73$ ;  $DP=1.08$ ) apresentam um valor médio de respostas acima do valor médio da escala e, apenas na dimensão relativa à Descrença ( $M=2.50$ ;  $DP=1.77$ ), o valor médio das respostas encontra-se abaixo do valor médio da escala. Estes resultados indicam que os participantes, em média, tendem a relatar níveis elevados de exaustão emocional, mas, apresentam uma boa crença de eficácia profissional e pouca descrença em relação ao curso.

## 5.2. Diferenças de género

Um conjunto de *t-test* foi realizado no sentido de explorar as potenciais diferenças de média entre os participantes que se identificam como homens e como mulheres (ver Tabela 2). Os outros géneros identificados não foram considerados nas análises devido ao reduzido tamanho da subamostra.

Os resultados revelam que:

- 1) As mulheres apresentam níveis mais elevados de problemas de Estratégias, Não Aceitação, de Objetivos, de *Stress*, de *Burnout* e de Exaustão emocional do que os homens;
- 2) As mulheres apresentam menores níveis de Iniciação e Persistência.

**Tabela 2***Médias e desvio padrões da LEAP, EDRE e Autoeficácia em função do género*

	<i>M</i>		<i>DP</i>		<i>t</i>	<i>d</i>	IC a 95%
	M	H	M	H			
LEAP-PT MP	4.32	4.32	1.27	1.22	-.45	-.01	-0.26;0.25
LEAP-PT- Pai	4.02	4.07	1.47	1.44	-.27	-.04	-0.296;0.22
LEAP-PT Mãe	4.60	4.61	1.43	1.23	-.05	-.01	-0.26;0.25
EDRE	2.76	2.55	.81	.67	2.00	.27	0.00;0.52
Estratégias	2.79	2.38	1.12	.94	2.85**	.38	0.11;0.64
Não Aceitação	2.74	2.47	1.21	1.13	1.71*	.23	0.03;0.48
Consciência	2.46	2.64	.89	.87	-1.56	-.21	-0.46;0.05
Impulso	2.39	2.21	.92	.85	1.42	.19	-0.07;0.45
Objetivos	3.61	3.08	.95	.94	4.19***	.56	0.29;0.82
Clareza	2.55	2.50	.99	.89	.43	.05	-0.20;0.31
Autoeficácia geral	4.05	4.17	1.00	.92	-.90	-.12	-0.38;0.14
Eficácia perante a							
Adversidade	4.42	4.50	1.21	1.12	-.46	-.06	-0.32;0.19
Iniciação e							
Persistência	3.87	4.17	1.27	1.15	-1.83*	-.24	-0.50;0.01
Eficácia social	3.81	3.75	1.19	1.06	.40	.05	-0.20;0.31
Stress	2.49	1.96	.67	.70	5.85***	.78	0.51;1.04
Burnout	2.92	2.60	1.02	1.02	2.39*	.32	0.05;0.58
Exaustão							
emocional	3.72	3.02	1.35	1.50	3.82***	.51	0.24;0.77
Descrença	2.50	2.36	1.78	1.66	.57	.08	-0.18;0.33
Eficácia							
Profissional	3.72	3.80	1.09	1.09	-.56	-.08	-0.33;0.18
Desejabilidade Social	1.55	1.58	.18	.17	-1.08	-.14	-0.40;0.11

**Notas:** N = 351; 280 mulheres e 71 homens; M = Mulheres; H = Homens; LEAP-PT = versão portuguesa da *Lum Emotional Availability of Parents*; EDRE = Escala de Dificuldades de Regulação Emocional; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ;  $d = d$  de Cohen.

### 5.3. Análises correlacionais

A análise das correlações (ver tabela 3) revelou que:

- a) As LEAP-materna, paterna e dos pais estão significativa e positivamente associadas à autoeficácia (e às suas dimensões) e negativamente associadas à EDRE, ao *stress* e ao *burnout* acadêmicos, bem como com todas as dimensões destes três construtos.
- b) A EDRE (bem como as suas dimensões) está estatística e positivamente associada ao *stress* e ao *burnout* acadêmico e negativamente correlacionada com a autoeficácia (e as suas dimensões).
- c) O *stress* e o *burnout* acadêmico estão estatística e positivamente correlacionados com a EDRE (bem como com as suas dimensões) e negativamente correlacionados com a LEAP-materna, paterna e dos pais, bem como com a autoeficácia (e as suas dimensões).
- d) A autoeficácia está estatística e positivamente associada com a LEAP-materna, paterna e dos pais e negativamente associada à EDRE (bem como às suas dimensões).

De acordo com os resultados apurados através das análises realizadas é possível afirmar que os alunos que percebem os seus pais como mais disponíveis emocionalmente são também os que reportam uma melhor regulação emocional, bem como níveis mais reduzidos de *stress* e de *burnout* acadêmicos. Quanto à regulação emocional, é perceptível, segundo os resultados, que alunos que apresentam maiores dificuldades a nível das estratégias de regulação emocional apresentam também níveis mais elevados de *stress* e *burnout* acadêmicos. É possível constatar a existência de uma relação, positiva e significativa, entre os níveis de *stress* e de *burnout* acadêmicos, no sentido em que alunos que apresentam níveis mais elevados de um, apresentam também níveis mais elevados do outro. No que concerne às crenças de autoeficácia, é possível aferir que, alunos com crenças mais elevadas, percebem os seus pais como mais disponíveis emocionalmente e apresentam menos dificuldades a nível da regulação emocional.

**Tabela 3***Correlações entre as variáveis em estudo (LEAP, EDRE, Autoeficácia, Stress, Burnout e Desejabilidade Social)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. LEAP-PT MP	-	.87**	.87**	-.31**	-.33**	-.24**	-.20**	-.23**	-.24**	-.20**	.27**	.15**	.28**	.25**	-.24**	-.23**	-.12*	-.22**	.21**	-.08
2. LEAP-PT Pai		-	.54**	-.29**	-.31**	-.25**	-.17**	-.22**	-.22**	-.18**	.23**	.11*	.24**	.22**	-.22**	-.21**	-.11*	-.22**	.19**	-.09
3. LEAP-PT Mãe			-	-.26**	-.27**	-.18**	-.19**	-.19**	-.21**	-.18**	.26**	.16**	.26**	.21**	-.20**	-.18**	-.11*	-.16**	.18**	-.06
4. EDRE				-	.90**	.83**	.58**	.83**	.73**	.77**	-.65**	-.51**	-.72**	-.32**	.66**	.60**	.51**	.43**	-.51**	.14**
5. Estratégias					-	.77**	.36**	.73**	.70**	.56**	-.63**	-.48**	-.70**	-.32**	.68**	.61**	.53**	.45**	-.48**	.13*
6. Não Aceitação						-	.31**	.64**	.53**	.49**	-.45**	-.33**	-.54**	-.19**	.55**	.48**	.43**	.34**	-.34**	.11*
7. Consciência							-	.33**	.19**	.62**	-.39**	-.25**	-.44**	-.26**	.24**	.26**	.17**	.18**	-.38**	-.01
8. Impulso								-	.59**	.58**	-.51**	-.44**	-.55**	-.20**	.55**	.46**	.38**	.34**	-.38**	.12*
9. Objetivos									-	.37**	-.55**	-.49**	-.56**	-.25**	.61**	.56**	.50**	.39**	-.41**	.19**
10. Clareza										-	-.51**	-.38**	-.56**	-.29**	.42**	.42**	.33**	.30**	-.42**	.09
11. Autoeficácia geral											-	.86**	.89**	.70**	-.48**	-.55**	-.38**	-.47**	.53**	-.20**
12. Eficácia perante a Adversidade												-	.64**	.41**	-.39**	-.45**	-.31**	-.39**	.44**	-.27**
13. Iniciação e Persistência													-	.41**	-.56**	-.53**	-.39**	-.41**	.54**	-.12*
14. Eficácia social														-	-.19**	-.35**	-.22**	-.36**	.30**	-.03
15. Stress															-	.64**	.62**	.45**	-.42**	.15**
16. Burnout																-	.80**	.85**	-.64**	.17**
17. Exaustão emocional																	-	.48**	-.29**	.18**
18. Descrença																		-	-.50**	.14**
19. Eficácia Profissional																			-	-.02
20. Desejabilidade Social																				-

**Notas:** N =357; LEAP-PT = versão portuguesa da *Lum Emotional Availability of Parents*; EDRE = Escala de Dificuldades de Regulação Emocional; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

As LEAP-PT da mãe, LEAP-PT do pai e a LEAP-PT dos pais (i.e., LEAP-PT mãe e pai conjuntamente considerados), estão estatística e negativamente associadas aos problemas de regulação emocional, a níveis mais elevados de *burnout* académico, e à exibição de *stress* académico. Desta forma, evidencia-se a tendência dos filhos que percecionam as mães, os pais e ambos (i.e., mães e pais) como emocionalmente mais disponíveis para relatarem uma maior capacidade de regulação emocional e níveis mais baixos de *burnout* e *stress* académicos.

Adicionalmente os resultados revelam que uma menor regulação emocional parental percecionada se encontra estatística e positivamente associada a uma maior exibição de *burnout* e de *stress* académicos.

Desta forma, os resultados confirmam a hipótese (H4) previamente expressa, realçando a existência de uma relação positiva e significativa entre o *stress* e o *burnout* académicos.

#### **5.4. Análises de mediação**

##### *Efeitos indiretos da DE no Burnout através da regulação emocional e da autoeficácia geral*

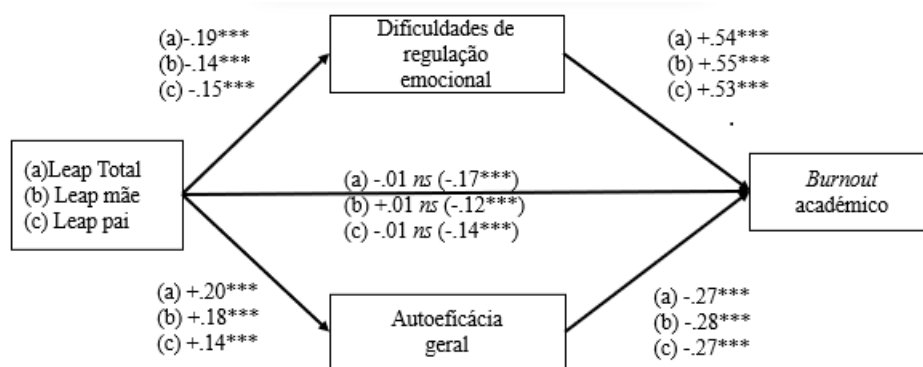
Três modelos de mediação paralela foram utilizados para analisar as relações entre a disponibilidade emocional parental (i.e., LEAP-PT MP - total, mãe e pai) e o *burnout* académico e o papel mediador da regulação emocional (total) e da autoeficácia geral (total). A deseabilidade social foi inserida no modelo como variável de controlo. A Figura 2 sintetiza os resultados dos três modelos. Os resultados evidenciaram que:

- 1) A disponibilidade emocional parental (LEAP-PT MP, i.e., mãe e pai) é um preditor significativo da regulação emocional (total) e da autoeficácia geral (total). Uma maior DE percecionada dos Pais (i.e., mãe e pai conjuntamente considerados) está associada a menos problemas de regulação emocional (total) e a uma maior autoeficácia geral (total).
- 2) Mais problemas de regulação emocional (total) estão associados a níveis mais elevados de *burnout* académico.
- 3) Uma melhor autoeficácia geral está associada a menores níveis de *burnout* académico.

- 4) A disponibilidade emocional parental (LEAP-PT MP, i.e., mãe e pai) tem um efeito indireto através da regulação emocional (total) no *burnout*. Ou seja:
- Disponibilidade Emocional (LEAP-PT MP, total) -> Regulação emocional -> *Burnout*: Efeito =  $-.10$ ; BootSE =  $.02$ ; IC a 95% =  $[-0.21; -0.10]$
  - Disponibilidade Emocional da Mãe (LEAP-PT Mãe) -> Regulação emocional -> *Burnout*: Efeito =  $-.07$ ; BootSE =  $.02$ ; IC a 95% =  $[-0.12; -0.04]$
  - Efeito indireto da Disponibilidade Emocional do Pai (i.e., LEAP-PT Pai) através da Regulação emocional-> *Burnout*: Efeito =  $-.08$ ; BootSE =  $.01$ ; IC a 95% =  $[-0.12; -0.04]$
- 5) A disponibilidade emocional parental (LEAP-PT MP, i.e., mãe e pai conjuntamente considerados) tem efeito indireto através da autoeficácia geral (total) no *Burnout*. Ou seja:
- Disponibilidade Emocional Parental (LEAP-PT MP, total, mãe + pai) -> Autoeficácia geral -> *Burnout*: Efeito =  $-.05$ ; BootSE =  $.01$ ; IC a 95% =  $[-0.09; -0.02]$
  - Disponibilidade Emocional Parental da Mãe (LEAP-PT M) -> Autoeficácia geral -> *Burnout*: Efeito =  $-.04$ ; BootSE =  $.01$ ; IC a 95% =  $[-0.08; -0.02]$
  - Disponibilidade Emocional do Pai (LEAP-PT P) -> Autoeficácia geral -> *Burnout*: Efeito =  $-.04$ ; BootSE =  $.01$ ; IC a 95% =  $[-0.06; -0.01]$

**Figura 2**

*Efeito direto e indireto da disponibilidade emocional parental no burnout acadêmico*



N = 357 ; 5000 bootstraps; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Fator de controle: Desejabilidade.

Estes resultados confirmam a hipótese de que a disponibilidade emocional parental percebida é um preditor significativo do *burnout* académico (H6), bem como as outras hipóteses anteriormente apresentadas (i.e., H1, H3 e H7, ver capítulo 3 (Objetivos e Hipóteses), páginas 14 e 15), que referiam a existência de relações entre a disponibilidade emocional parental, a dificuldade de regulação emocional, a autoeficácia e o *burnout* académico, nomeadamente:

- (a) Quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor a dificuldade de regulação emocional (H1);
- (b) Quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *burnout* académico (H3);
- (c) Quanto maior a autoeficácia menor o *burnout* académico (H7).

Os resultados apoiam também as hipóteses 10 e 12 que explanavam a conjectura de a dificuldade de regulação emocional e a autoeficácia se evidenciarem como mediadoras da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *burnout* académico.

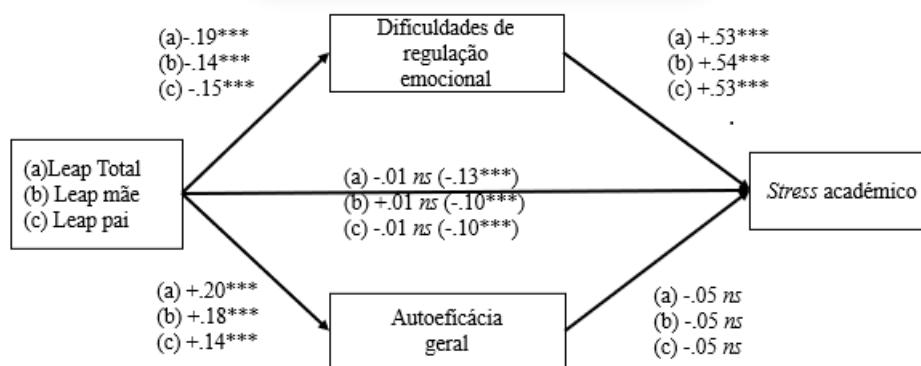
Adicionalmente, três modelos de mediação paralela foram utilizados para analisar as relações entre a disponibilidade emocional parental (i.e., LEAP-PT MP - total, mãe e pai) e o *stress* académico, bem como o papel mediador da regulação emocional (total) e da autoeficácia geral (total). A deseabilidade social foi inserida no modelo como variável de controlo. A Figura 3 sintetiza os resultados dos três modelos. Os resultados indicam que:

- 1) A disponibilidade emocional parental (LEAP-PT MP, i.e., mãe e pai) é um preditor significativo da regulação emocional (total) e da autoeficácia geral (total). Uma maior DE percebida dos Pais (i.e., mãe e pai conjuntamente considerados) encontra-se associada a menos problemas de regulação emocional (total) e a uma maior autoeficácia geral (total).
- 2) Mais problemas de regulação emocional (total) estão associados a níveis mais elevados de *stress* académico.
- 3) A autoeficácia geral não se encontra associada ao *stress* académico.
- 4) A disponibilidade emocional (LEAP-PT MP, i.e., mãe e pai) tem efeito indireto, através da regulação emocional (total), no *stress* académico.

- a. Disponibilidade Emocional (LEAP-PT MP, total) -> Regulação emocional-> *Stress* acadêmico: Efeito = -.10; BootSE = .01; IC a 95% = [-0.15; -0.07]
  - b. Disponibilidade Emocional da Mãe (LEAP-PT Mãe) -> Regulação emocional-> *Stress* acadêmico: Efeito = -.07; BootSE = .01; IC a 95% = [-0.11; -0.04]
  - c. Efeito indireto da Disponibilidade Emocional do Pai (LEAP-PT Pai) -> Regulação emocional-> *Stress* acadêmico: Efeito = -.08; BootSE = .01; IC a 95% = [-0.11; -0.05]
- 5) Nenhum efeito indireto significativo foi observado entre a disponibilidade emocional parental (LEAP-PT MP, LEAP-PT Mãe e LEAP-PT Pai) e o *stress* acadêmico através da autoeficácia.

**Figura 3**

*Efeito direto e indireto da disponibilidade emocional parental no stress acadêmico*



Fatores de controle: Desejabilidade; N = 357 ; 5000 bootstraps; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Estes resultados confirmam algumas das hipóteses previamente apresentadas (i.e., H2, H5 e H9, ver capítulo 3 (Objetivos e Hipóteses), página 15, uma vez que confirmam as suposições explanadas, nomeadamente:

- (a) Quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *stress* acadêmico (H2);

- (b) Quanto maior a disponibilidade emocional parental menor o *stress* académico (H5);
- (c) A dificuldade de regulação emocional é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* académico (H9).

Por outro lado, os resultados infirmam as hipóteses (8 e 11) que exploravam uma possível relação entre a autoeficácia e o *stress* académico, bem como, a possibilidade da autoeficácia agir como mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental e o *stress* académico.

## 6. Discussão

A presente investigação teve como principal objetivo explorar a relação entre a disponibilidade emocional parental e os níveis de *stress* e *burnout* académico nos estudantes, tendo como mediadores a dificuldade de regulação emocional e as crenças de autoeficácia. Importa reavivar o facto de existirem ainda lacunas na investigação relativamente a estes construtos e às relações que propomos examinar entre eles, tendo este estudo o objetivo de contribuir para a diminuição das mesmas.

Segundo a literatura científica, existem diversos aspetos que afetam os níveis de *burnout* e de *stress* académicos. Por uma questão de logística, não seria possível avaliarmos todas no presente estudo. Desta forma, selecionamos os aspetos desta realidade particular que mais se destacaram nos resultados de estudos prévios como tendo algum efeito nestas síndromes. Procurámos também encontrar aspetos cujas relações não tinham sido exploradas, para que o presente estudo contribua com nova informação para o avanço do conhecimento científico desta área.

O tema abordado neste estudo é importante para a prática dos psicólogos da educação. Os profissionais desta área atuam segundo diversos pressupostos, dentre os quais: (1) a prevenção do abandono escolar; (2) a promoção do bem-estar e da saúde mental; e (3) a promoção de atitudes, valores e comportamentos que conduzam a estilos de vida saudáveis (DGE, 2016). O *stress* e o *burnout* académico são atualmente duas grandes barreiras para a saúde mental dos estudantes (Francisco et al., 2022; Reddy et al., 2018; Regehr et al., 2013; Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021; Schneiderman et al., 2005), estando os mesmos associados ao abandono escolar (Rahmati, 2015). Torna-se

assim óbvia a necessidade de que estes construtos sejam considerados na criação de estratégias e programas direcionados aos alunos. Para que os psicólogos desta área, bem como outros profissionais possam atuar e minimizar os efeitos destas síndromes, é importante que exista uma melhor compreensão, não só do *stress* e do *burnout* académicos, mas também dos aspetos intra e extra individuais, pessoais e relacionais que lhes são associados, e que se podem constituir de proteção ou de risco para o seu desenvolvimento e para a sua intervenção. Desta forma, assume-se como relevante a exploração científica destes aspetos e da forma como se relacionam entre si.

No sentido de sustentar e orientar este estudo foram estabelecidas 12 hipóteses, que serão analisadas ao longo deste capítulo, tendo em consideração os resultados obtidos e a literatura científica já existente sobre esta área.

Os resultados deste estudo confirmam a primeira hipótese (i.e., H1: Quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor a dificuldade de regulação emocional), pois, foi possível inferir que existe uma relação negativa e significativa entre a disponibilidade emocional parental percebida e a dificuldade de regulação emocional dos filhos. Desta forma, constatamos que uma maior disponibilidade parental percebida se associa à percepção de menores dificuldades na regulação das suas emoções por parte de estudantes universitários. Estes resultados corroboram resultados de investigação prévia (e.g., Castellano et al., 2019; Chen, 2021; Eisenberg et al., 1998; Gökçe & Yılmaz, 2018; Mikulincer & Sahver, 2012; Özdoğan & Önder, 2018), que constataram a existência de uma relação negativa entre estes dois aspetos emocionais.

Relativamente à segunda hipótese (i.e., H2: quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *stress* académico), a mesma foi confirmada pelos resultados do presente estudo que apontam para a existência de uma relação positiva e significativa entre a dificuldade de regulação emocional e o *stress* académico, no sentido que, alunos que apresentam menores dificuldades a nível da regulação das suas emoções apresentam também níveis mais reduzidos de *stress* académico. Esta relação havia sido explorada em estudos anteriores (ver Chacón-Cuberos et al., 2021; Seligowski et al., 2015; Teixeira et al., 2022), em que chegaram às mesmas conclusões.

A terceira hipótese (i.e., H3: Quanto menor a dificuldade de regulação emocional menor o *burnout* académico), é também corroborada pelos resultados obtidos que apontam para a existência de uma relação positiva e significativa entre a dificuldade

emocional e o *burnout* acadêmico, no sentido que, alunos com melhores capacidades de regular as suas emoções apresentam menores níveis de *burnout* acadêmico. Estas conclusões corroboram também os resultados de outros estudos realizados nas últimas décadas (ver Gross & John, 2003; Mikolajczak et al., 2016), onde se constataram resultados semelhantes.

Relativamente à quarta hipótese (i.e., H4: Existe uma relação positiva entre o *stress* acadêmico e o *burnout* acadêmico), os resultados confirmam a existência de uma relação positiva e significativa entre o *stress* acadêmico e o *burnout* acadêmico. Esta tendência corrobora também os resultados de estudos prévios que identificaram que, níveis mais elevados de *stress* estavam associados a níveis mais elevados de *burnout* acadêmico (Duncan & Hellman, 2020; Maslach et al., 2001; Ríos-Risquez et al., 2016).

Quanto à quinta hipótese (i.e., H5: Quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor o *stress* acadêmico), esta foi confirmada, uma vez que, os resultados apontam para a existência de uma relação direta entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* acadêmico. Estes resultados corroboram estudos prévios. Segundo a literatura científica, existe uma relação de influência mútua entre o *stress* e a disponibilidade emocional parental percebida, no sentido em que, o estilo parental adotado pelos pais pode influenciar, positiva ou negativamente, os níveis de *stress* dos filhos (Benedetto et al., 2018). Alguns estudos especificam que pais mais autoritários e emocionalmente indisponíveis criam filhos que duvidam das suas capacidades perante as tarefas escolares e apresentam níveis mais elevados de *stress* acadêmico (ver Fuentes et al., 2019; Khalid et al., 2019; Nanda et al., 2012; Renk et al., 2006). Por outro lado, alunos cujos pais estabelecem limites claros e se mostram emocionalmente mais disponíveis apresentam menores níveis de *stress* acadêmico (Clay et al., 2017; Wolfradt et al., 2003).

A sexta hipótese (i.e., H6: Quanto maior a disponibilidade emocional parental percebida menor o *burnout* acadêmico) foi confirmada pelos resultados do presente estudo. Os alunos que reportam sentir uma maior disponibilidade emocional por parte dos cuidadores apresentam níveis mais reduzidos de *burnout* acadêmico. Até à atualidade, que seja do nosso conhecimento, não existem estudos que explorem esta relação, pelo que não podemos comparar os resultados apurados com os de outros estudos. No entanto, os resultados apontam para a existência de uma relação entre estas duas variáveis, pelo que

será importante que a mesma seja tida em consideração, tanto em estudos futuros, como na criação de estratégias ou programas de prevenção e intervenção do *burnout* académico.

Nos resultados do presente estudo é possível constatar a existência de uma relação negativa e significativa entre a autoeficácia e o *burnout* académico, no sentido em que, estudantes universitários com melhores crenças de autoeficácia apresentam níveis mais baixos de *burnout* académico. Esta tendência constatada vai ao encontro da sétima hipótese (i.e., H7: Quanto maior a autoeficácia menor o *burnout* académico) e dos resultados de investigações prévias, que constatam que os indivíduos que apresentam uma maior confiança nas suas capacidades académicas, tendem a apresentar menos sintomas de *burnout* académico (Charkhabi et al., 2013; Ramos, 2015).

A oitava hipótese (i.e., H8: Quanto maior a autoeficácia menor o *stress* académico), é infirmada pelos resultados obtidos, pois, contrariamente ao que seria expectável, não existe uma relação entre a autoeficácia e o *stress* académico. Desta forma, e contraditoriamente ao expectável, os resultados contrariam os de estudos prévios que constaram a existência de uma relação negativa entre elas, no sentido de que, quanto melhores as crenças de autoeficácia de um indivíduo menores serão os seus níveis de *stress* (Chemers et al., 2001; Zajacova et al., 2005). Tendo em conta os resultados dos estudos anteriores, é importante que a autoeficácia seja mais estudada e considerada na conceção de estratégias e programas para lidar com o *stress* académico.

A nona hipótese (i.e., H9: A dificuldade de regulação emocional é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *stress* académico), é confirmada pelos resultados, uma vez que se constata uma relação indireta, mediada pela dificuldade de regulação emocional, entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *stress* académico. Até ao momento, que tenhamos conhecimento, não existem estudos prévios que explorem esta relação, pelo que não podemos comparar os resultados obtidos com os resultados de outros autores. No entanto, este estudo permite-nos concluir a existência de uma relação indireta entre estes aspetos, no sentido em que, o aumento da disponibilidade emocional parental percecionada se associa a uma melhor capacidade de regulação emocional por parte dos filhos, o que, por sua vez, contribui para que os mesmos apresentem níveis mais reduzidos de *stress* académico.

A décima hipótese (i.e., H10: A dificuldade de regulação emocional é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *burnout*

académico), bem como a décima segunda hipótese (i.e., H12: A autoeficácia é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional percecionada e o *burnout* académico), foram confirmadas pelos resultados obtidos, uma vez que se verificaram associações indiretas entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *burnout* académico, através da mediação da autoeficácia e da dificuldade de regulação emocional. Apesar do efeito encontrado ser pequeno é significativo, contribuindo, teórica e empiricamente para a compreensão dos diferentes aspetos associados ao *stress* e ao *burnout* académicos. Até ao momento, não temos conhecimento de outros estudos que procurem explorar a relação entre estas variáveis, tendo como mediador a autoeficácia ou a dificuldade de regulação emocional, pelo que, não é possível comparar os resultados obtidos neste estudo com os resultados obtidos por outros autores. No entanto, os resultados mostram a existência de uma relação entre as variáveis no sentido em que, uma maior disponibilidade emocional parental percecionada leva a menos dificuldades de regulação emocional. Consequentemente, leva a alunos com menores sintomas de *burnout* académico. Consta-se também que uma maior disponibilidade emocional parental percecionada, afeta positivamente as crenças de autoeficácia dos alunos, o que resulta numa diminuição dos seus níveis de *burnout* académico.

A décima primeira hipótese (H11: A autoeficácia é mediadora da relação entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *stress* académico) foi infirmada pelos resultados do presente estudo, pois, não foi constatada uma associação digna de destaque, mediada pelas crenças de autoeficácia, entre a disponibilidade emocional parental e o *stress* académico. Não existem, que seja do nosso conhecimento, outros estudos que explorem esta relação, pelo que, não podemos comparar os resultados encontrados com resultados de outros estudos.

Em suma, foram confirmadas dez das doze hipóteses (i.e., 83.3%) concebidas e exploradas no presente estudo. Acerca da questão inicial, que visava a exploração de uma possível relação entre a disponibilidade emocional parental percecionada e o *stress* e o *burnout* académico, tendo como mediadores a autoeficácia e a dificuldade de regulação emocional, foi possível concluir que estas associações se verificam.

Como em qualquer outro estudo, também este apresenta algumas limitações. No que se refere aos participantes, idealmente teríamos uma repartição equitativa entre os diferentes géneros, no entanto, o mesmo não foi possível, sendo a amostra composta por mais raparigas que rapazes. Apesar deste estudo ter sido divulgado em diferentes cursos

com diferentes distribuições de género, evidenciou-se a tendência para que os indivíduos do sexo feminino tenham aderido mais à participação no estudo. Outra limitação da presente investigação prende-se com a representatividade a nível dos diferentes ciclos de estudo, seria importante ter o mesmo número de alunos dos diferentes ciclos, mas o mesmo não ocorreu, existindo um número mais elevado de estudantes da licenciatura que dos outros ciclos de estudo.

O facto de resultados de investigação prévia relativa ao *stress* e *burnout* académicos terem já revelado a sua associação a diferentes fatores intra e extra individuais, contribuiu para tornar o processo de seleção e delimitação dos aspetos a abordar na investigação neste âmbito mais exigente. Esta limitação é também observada na interpretação dos resultados, pois, por se tratar de problemas que podem, potencialmente, ser afetados por diversas variáveis, torna mais complicado delimitar a potencial contaminação derivada de fatores externos. A escassa literatura sobre a relação entre a disponibilidade emocional parental e o *burnout* académico, foi outro dos fatores que limitou a discussão relativa à comparação de resultados oriundos de diferentes estudos.

Apesar das limitações, o presente estudo apresenta também diversas mais-valias a nível teórico e a nível prático.

A nível da teoria, o estudo contribui para a diminuição das lacunas no conhecimento científico relativo ao *stress* e ao *burnout* académicos e à sua relação, direta e mediada, com diferentes aspetos, individuais e relacionais, parento-filiais, emocionais e cognitivos. Compreende-se a importância das perceções da disponibilidade emocional parental numa etapa desenvolvimental da adultez e de autonomização do indivíduo e a forma como essa perceção pode ter um impacto mediado no *stress* e no *burnout* académicos, através da regulação emocional e da autoeficácia dos estudantes universitários.

A nível prático, os resultados obtidos salientam a importância da sensibilização e educação parental, a nível social, no sentido dos pais conhecerem e desenvolverem competências promotoras de desejabilidade emocional com os seus filhos. É importante que a sociedade, em geral, e a comunidade profissional e científica compreenda e explore o potencial impacto da disponibilidade emocional dos pais no desenvolvimento e adaptação dos filhos ao longo do ciclo vital. No presente estudo evidencia-se o seu impacto na regulação emocional, na autoeficácia no contexto específico do ensino superior e na forma como pode impactar a experiência do *stress* e do *burnout* académicos.

Poderia assumir-se como interessante e útil o desenvolvimento e implementação de programas que visem alertar os pais para as implicações práticas das suas atitudes em relação aos filhos, para o percurso académico e para o bem-estar psicológico dos mesmos. Devido ao facto de a disponibilidade emocional parental ser algo que pode, e deve, ser trabalhada desde cedo, estes resultados podem contribuir para fundamentar e legitimar o desenvolvimento de intervenções primárias, secundárias e terciárias, com programas repletos de estratégias capazes de evitar o desenvolvimento do stress e do *burnout*. Investir na promoção da disponibilidade emocional parental, na regulação emocional e nas crenças de autoeficácia pessoal pode ser relevante para experiências mais positivas no ensino superior. Os psicólogos da educação podem ter um papel fundamental neste âmbito.

O presente estudo implicou uma primeira exploração da relação entre a disponibilidade emocional parental e o *stress* e o *burnout* académicos, em estudantes do ensino superior. Na nossa perspetiva, devem ser desenvolvidas mais investigações nesta área, para que se esclareçam lacunas ainda existentes e se desenvolva um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática.

É importante que estudos futuros, considerem outros aspetos emocionais, intra e extra individuais, potencialmente associados à síndrome do *burnout* e ao *stress* académico, para que se possam criar estratégias mais amplas para lidar com os diferentes fatores que influenciam estes problemas. Da mesma forma, seria também relevante que o presente estudo fosse recriado com alunos de outros ciclos de estudo, para que se possa fazer a comparação com os da licenciatura e perceber que diferenças existem nos diferentes ciclos.

Seria interessante replicar o presente estudo, mas acrescentando uma natureza longitudinal, com recolha de dados em diferentes momentos no tempo (e.g., fase com menos trabalho académico e fase com mais trabalho académico), para que seja possível analisar se os níveis de *stress* e *burnout* dos alunos variam consoante as diferentes épocas letivas.

Embora os resultados devam ser confirmados por investigações futuras, o presente estudo contribuiu para o desenvolvimento e atualização da literatura referente às associações existentes entre a disponibilidade emocional parental percebida e o *stress* e o *burnout* académico. Que seja do nosso conhecimento, até ao momento, estas

associações ainda não foram estudadas profundamente, no entanto, esperamos que o nosso estudo estimule futuras investigações nesta área.

## 7. Referências Bibliográficas

- Ali-Abadi, T., Talepasand, S., Boyle, C., & Sharif Nia, H. (2020). Psychometric properties of the Baruth Protective Factors Inventory among nursing students. *PloS one*, 15(6) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233760>.
- Almiro, P. A., & Simões, M. R. (2013). Manual da versão portuguesa do Questionário de Personalidade de Eysenck–Forma Revista (EPQ-R). *Laboratório de Avaliação Psicológica*.
- Almiro, P. A., Simões, M. R., & Sousa, L. (2014). Escala de Desejabilidade Social de Coimbra (EDSC): Estudos de adaptação e validação para a população portuguesa. Estudo não publicado
- Almiro, P. A., Almeida, D., Ferraz, A. M., Ferreira, R., Silvestre, M. J., Perdiz, C., Dias, I. T., Gonçalves, S., Sousa, L. B., & Simões, M. R. (2017). Escala de Desejabilidade Social de 20 itens (EDS-20). In M. R. Simões, L. S. Almeida, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Psicologia forense: Instrumentos de avaliação* (pp.335-352).
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 989. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Azzi, D. V., Melo, J., Neto, A. D. A. C., Castelo, P. M., Andrade, E. F., & Pereira, L. J. (2022). Quality of life, physical activity and burnout syndrome during online learning period in Brazilian university students during the COVID-19 pandemic: A cluster analysis. *Psyc:doi:hology, Health & Medicine*, 27(2), 466-480. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1944656>.
- Babore, A., Carlucci, L., Cataldi, F., Phares, V., & Trumello, C. (2017). Aggressive behaviour in adolescence: Links with self-esteem and parental emotional availability. *Social Development*, 26(4), 740-752. <http://doi.org/10.1111/sode.12236>.
- Babore, A., Trumello, C., Candelori, C., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). Depressive symptoms, self-esteem and perceived parent–child relationship in early adolescence. *Frontiers in psychology*, 7, 982. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00982>.

- Bakker, A. B., Xanthopoulou, D., & Demerouti, E. (2022). How does chronic burnout affect dealing with weekly job demands? A test of central propositions in JD-R and COR-theories. *Applied Psychology*. <https://doi:10.1111/apps.12382>.
- Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewald, T. (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. *American journal of psychotherapy*, *60*(1), 1-21.
- Balogun, J. A., Hoerberlein-Miller, T. M., Schneider, E., & Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, *83*(1), 21–22.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *New York Freeman*. <https://doi:10.1891/0889-8391.13.2.158>.
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *13*, 886344.
- Benedetto, L., La Fauci, E., & Ingrassia, M. (2018). Exploring meta-worry and perceived parenting behaviours in adolescents' anxiety. *Life Span and Disability*, *21*(2), 117-141.
- Bilgiz, S., & Peker, A. (2021). The Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between School Burnout and Problematic Smartphone and Social Media Use. *International Journal of Progressive Education*, *17*(1), 68-85. <https://doi:10.29329/ijpe.2020.329.5>.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, *61*(2), 258-271. <https://doi:10.1037/h0079238>.
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental review*, *34*(2), 114-167. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.01.002>.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, *15*, 1-40. <https://doi:10.1023/A:1021302408382>.

- Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students* [Master's Thesis, Eastern Illinois University] Repositório da Universidade de Illinois.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi:10.1002/tea.20131>.
- Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C., & Palacio Sañudo, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Cervantes, R. F. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). The Guilford Press.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em estudo*, 9, 499-505.
- Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C., & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73-80. <https://doi:10.7334/psicothema2018.228>.
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255–63. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-677>.

- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2, 1-5.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55. <https://doi:10.1037/0022-0663.93.1.55>.
- Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101698>.
- Clay, D., Coates, E., Tran, Q., & Phares, V. (2017). Fathers' and mothers' emotional accessibility and youth's developmental outcomes. *The American Journal of Family Therapy*, 45(2), 111-122. <https://doi:10.1080/01926187.2017.1303651>.
- Cohen, J. (1983). The cost of dichotomization. *Applied psychological measurement*, 7(3), 249-253. <https://doi.org/10.1177/01466216830070030>.
- Cordero, E. D., & Israel, T. (2009). Parents as protective factors in eating problems of college women. *Eating Disorders*, 17(2), 146-161. <https://doi.org/10.1080/10640260802714639>.
- Correia, S. C. V. (2016). *Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, ajustamento psicológico e autorregulação da aprendizagem* [Doctoral dissertation Universidade da Maia]. Repositório científico da Universidade da Maia
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Archives of Clinical Psychiatry*, 37, 145-151. <https://doi:10.1590/S0101-60832010000400001>.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 16-29. <https://doi:10.1037/1082-989X.1.1.16>.
- Demidenko, N., Manion, I., & Lee, C. M. (2015). Father–daughter attachment and communication in depressed and nondepressed adolescent girls. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1727-1734. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9976-6>.

- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Referencial técnico para os psicólogos escolares*. Disponível em:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial\\_consulta\\_publica\\_dez2016.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf).
- Duncan, A. R., & Hellman, C. M. (2020). The potential protective effect of hope on students' experience of perceived stress and burnout during medical school. *The Permanente Journal*, 24.
- Duncan, A. R., Bell, S. B., & Hellman, C. M. (2022). Intersections of perceived stress, burnout, dispositional hope, intellectual humility, locus of control, and lifestyle factors in undergraduate medical education. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03324-3>.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_17).
- Fiorilli, C., Stasio, S. D., Chiacchio, C. D., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>.
- Frajerman, A., Morvan, Y., Krebs, M. O., Gorwood, P., & Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: a systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>.
- Francisco, M. J., Quijano, G., Pasoc, M. G., Cruz, S. B. D., Antes, N., Santos, M. D., Abequibel, B., Deran, J. J., Ricohermoso, C., Estigoy, E., Sarona, J., Marcial, R., Rillo, R., Alieto, E. & Becirovic, S. (2022). Learning during the Pandemic: Factors Contributing to Academic Stress among Special Needs Education Pre-Service Teachers. *Specialusis Ugdymas*, 1(43), 8057-8074.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.

- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *16*(15), 2778. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>.
- Gökçe, G., & Yılmaz, B. (2018). Emotional availability of parents and psychological health: what does mediate this relationship?. *Journal of Adult Development*, *25*, 37-47. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9273-x>.
- Gold, Y. (1988). Recognizing and coping with academic burnout. *Contemporary Education*, *59*(3), 142. <https://doi:10.1177/0013164485454022>.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *26*(1), 41-54.
- Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, *115*(4), 850–855. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.115.4.850>.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, *74*(1), 224.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348. <https://doi:10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Güngör, A., & Sari, H. I. (2022). Effects of Academic Motivation on School Burnout in Turkish College Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *44*(3), 414-431. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09477-x>.
- Hicks, T., Heastie, S. (2008). High school to college transition: A profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. *Journal of Cultural Diversity*, *15*(3), 143–7.

- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., & Nock, M. K. (2013). Improving acute stress responses: The power of reappraisal. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 51-56.
- Jensen, L. E., & Deemer, E. D. (2019). Identity, campus climate, and burnout among undergraduate women in STEM fields. *The career development quarterly*, 67(2), 96-109. <https://doi.org/10.1002/cdq.12174>.
- Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive psychiatry*, 92, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.03.003>.
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>.
- Khalid, A., Zhang, Q., Wang, W., Ghaffari, A. S., & Pan, F. (2019). The relationship between procrastination, perceived stress, saliva alpha-amylase level and parenting styles in Chinese first year medical students. *Psychology research and behavior management*, 489-498.
- Komarraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004>.
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative higher education*, 46, 519-538. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y>.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean 'examination hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271. <https://doi.org/10.1023/A:1005160717081>.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>.
- Lineman, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical Behavior Therapy for Pervasive Emotion Dysregulation: Theoretical and Practical Underpinnings. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 581–605).

- Lum, J. J., Phares, V. (2005). Assessing the Emotional Availability of Parents. *Journal of Psychopathol and Behavioral Assessment*, 27(3), 211–226. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-0637-3>.
- Maroco, J., & Tecedor, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, saúde e Doenças*, 10(2), 227-236. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36218589007>.
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Maloa, B. I. L., & Campos, J. A. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?. *PloS One*, 15(10), e0239816. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12860132.v1>.
- Martins, C. A. V. (2023). *Disponibilidade emocional parental na percepção dos filhos: um estudo de validação da LEAP em jovens adultos portugueses*. Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/19688>.
- Martins, C., Campos, S., Duarte, J., Martins, R., Moreira, T., & Chaves, C. (2017). Situações indutoras de stress e burnout em estudantes de enfermagem nos ensinos clínicos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 5, 25-32.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi:10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in personality*, 41(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11-15.

- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, *16*(1), 41.
- 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>.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, *38*(1), 30.
- Nanda, M. M., Kotchick, B. A., & Grover, R. L. (2012). Parental psychological control and childhood anxiety: The mediating role of perceived lack of control. *Journal of Child and Family studies*, *21*, 637-645 <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9516-6>.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, *61*(1), 20-31. <https://doi:10.1080/00221546.1990.11775089>.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. E. R. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *8*(3), 345-358. <https://doi.org/10.2190/A465-356M-7652-783R>.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, *3*, 248-292.
- Oliveira, R., Caregnato, R. C., & Câmara, S. G. (2012). Síndrome de Burnout em acadêmicos do último ano da graduação em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, *25*(2), 54-60.
- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, *24*(4), 342-350. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.978087>.
- Özdoğan, A. H. M. E. T., & Önder, F. C. (2018). The relation between parents' emotional availability and reactive-proactive aggression in adolescents: the intermediary role of difficulties in emotion regulation. *Egitim Ve Bilim-Education And Science*, *43*(194). <https://doi.org/10.15390/eb.2018.7576>.

- Özdoğan, A. H. M. E. T., & Önder, F. C. (2018). The relation between parents' emotional availability and reactive-proactive aggression in adolescents: the intermediary role of difficulties in emotion regulation. *Education and Science*, 43(194), 207-223. <http://doi.org/10.15390/EB.2018.7576>.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>.
- Pastrana, A. F., Gómez, M. T. P., & Riaño, H. E. H., (2019). Validación de instrumentos para la medición de Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad de Córdoba. *Espacios*, 40
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>.
- Ramos, D. A. S. M. (2015). *Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior*. [Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório da Universidade Federal de Uberlândia <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.504>.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and pharmacology journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
- Renk, K., McKinney, C., Klein, J., & Oliveros, A. (2006). Childhood discipline, perceptions of parents, and current functioning in female college students. *Journal of adolescence*, 29(1), 73-88. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.01.006>.
- Ribeiro, J. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*.
- Ríos-Risquez, M. I., García-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. D. L. A., Carrillo-Garcia, C., & Martínez-Roche, M. E. (2016). An exploratory study of the relationship between

resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary Nurse*, 52(4), 430-439. <https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1213648>

Rong, L., Lixian, Y., & Lanhua, W. (2005). Relationship between professional commitment and learning burnout of undergraduates and scales developing. *Acta Psychologica Sinica*, 37(05), 632.

Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud mental*, 44(2), 91-102. <https://doi:10.17711/SM.0185-3325.2021.013>.

Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8), 988-1001. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.03.010>.

Safarzaie, H., Nastiezaie, N., & Jenaabadi, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The New Educational Review*, 49, 65-76.

Salgado, S., & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Student burnout: A case study about a Portuguese public university. *Education Sciences*, 11(1), 31. <https://doi.org/10.3390/educsci11010031>.

Saunders, H., Kraus, A., Barone, L. & Biringer; Z. (2015). Emotional availability: theory, research, and intervention. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01069>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi:10.1177/0022022102033005003>.

Schneiderman, N., Ironson, G., Siegel, S. D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 607–28.

- Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive behaviour therapy*, *44*(2), 87-102.
- Sherbr, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: construction and validation. *Psychological Reports*, *51*, 663-671.
- Shin, H., Lee, J. & Kim, B. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Educ. Rev.* *13*, 509–517 <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9218-9>.
- Singh, A., & Upadhyay, A. (2008). Age and sex differences in academic stress among college students. *Social Science International*, *24*(1), 78-88.
- Söderholm, F., Lappalainen, K., Holopainen, L., & Viljaranta, J. (2022). The development of school burnout in general upper secondary education: the role of support and schoolwork difficulties. *Educational Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2054954>.
- Solberg, V. S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S., & Torres, J. (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, *47*(1), 48-95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1998.tb00728.x>.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, *65*(3), 754-770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, *14*, 213-221. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300005>.
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2022). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*, *41*(11), 7618-7627. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>.

- Treglown, L., Palaiou, K., Zarola, A., & Furnham, A. (2016). The dark side of resilience and burnout: A moderation-mediation model. *PloS one*, *11*(6), e0156279. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156279>.
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *Psychologica*, *(53)*, 353-378. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_53\\_17](https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_17).
- Trumello, C., Babore, A., Candelori, C., Morelli, M., & Bianchi, D. (2018). Relationship with parents, emotion regulation, and callous-unemotional traits in adolescents' Internet addiction. *BioMed Research International*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2018/7914261>.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, *3*. <https://doi:10.1080/01443410.2018.1545996>.
- Vizoso-Gómez, C. M., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, *11*(1), 47-59. <https://doi:10.30552/ejep.v11i1.185>.
- Wells, S., Black, K. J., Bremmer, C., Melhorn, E., & Zelin, A. I. (2021). College students' perceptions of anticipated career burnout. *Journal of American College Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909045>.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, *34*(3), 521-532. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2).
- Yang, H. J., (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, *24*(3), 283–301.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, *46*, 677-706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>.