

ARTIGO ORIGINAL

# Diminuindo o burnout, elevando o desempenho: Impacto do burnout e do autoconceito académicos em estudantes universitários\*

Reducing burnout, enhancing performance: The impact of academic burnout and self-concept on university students\*

Célia Lucas <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia (DEP), Vila Real, Portugal

\* Este estudo constitui uma versão da dissertação de mestrado da autora | This study constitutes a version of the author's master's thesis.

Recebido: 16/12/2023; Revisto: 13/02/2024; Aceite: 22/02/2024.

<https://doi.org/10.31211/rpics.2024.10.1.319>



## Resumo

**Contexto:** Com a prevalência crescente do *burnout* académico em estudantes universitários, torna-se essencial aprofundar a compreensão deste fenómeno em contextos educativos exigentes, visando melhorar a sinalização e intervenção. **Objetivo:** Investigar os níveis de *burnout* em estudantes universitários e as suas relações com variáveis sociodemográficas e académicas e examinar o impacto do *burnout* e do autoconceito e no desempenho académico numa amostra portuguesa. **Métodos:** Participaram 1122 estudantes universitários portugueses, com idades entre os 17 e 65 anos ( $M = 23,59$ ), maioritariamente do sexo feminino ( $n = 850$ ; 75,8%). Aplicaram-se um Questionário Sociodemográfico-Académico, o *Self-Description Questionnaire III* e o *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version*. **Resultados:** Predominaram baixos níveis de *burnout*. As estudantes reportaram níveis inferiores de *burnout* e desempenho académico superior comparativamente aos homens. Embora se tenha observado uma diminuição de *burnout* com o avanço nos anos académicos ( $r = -0,13$ ;  $p < 0,01$ ), verificou-se um aumento com a progressão da idade ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ). Áreas mais exigentes como Matemática e Estatística mostraram maiores níveis de exaustão emocional. Um autoconceito positivo associou-se a menores níveis de *burnout*. A Exaustão Emocional ( $\beta = 0,10$ ;  $p < 0,01$ ) e o Distanciamento Emocional ( $\beta = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ) e o Autoconceito Académico ( $\beta = -0,52$ ;  $p < 0,001$ ) revelaram-se preditores significativos do desempenho académico. **Conclusões:** O *burnout* e o autoconceito predizem o desempenho académico, sublinhando a necessidade de intervenções direcionadas que fortaleçam o autoconceito e mitiguem o *burnout*, de modo a promover um ambiente académico mais saudável.

**Palavras-Chave:** Autoconceito; *Burnout* Académico; Desempenho Académico; Estudantes Universitários; Estudo Transversal.

DI&D | ISMT

rpics@ismt.pt

<https://rpics.ismt.pt>

Publicação em Acesso Aberto

©2024. A/O(s) Autor(as/es). Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a Licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução sem restrições em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

Célia Carvalho Lucas

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal  
Tel.: +351 924077524  
E-mail: [celialucas1234567@gmail.com](mailto:celialucas1234567@gmail.com)

## Abstract

**Background:** With the increasing prevalence of academic burnout among university students, it becomes essential to deepen the understanding of this phenomenon in demanding educational contexts, aiming to improve signaling and intervention. **Objective:** To investigate the levels of burnout among university students and their relationships with sociodemographic and academic variables, and to examine the impact of burnout and self-concept on academic performance in a Portuguese sample. **Methods:** A total of 1122 Portuguese university students participated, aged between 17 and 65 years ( $M = 23.59$ ), mostly female ( $n = 850$ ; 75.8%). An Academic-sociodemographic Questionnaire, the Self-Description Questionnaire III, and the Oldenburg Burnout Inventory – Student Version were used. **Results:** Low levels of burnout predominated. Female students reported lower levels of burnout and superior academic performance compared to men. Although a decrease in burnout was observed with the advancement in academic years ( $r = -.13$ ;  $p < .01$ ), an increase was noted with age progression ( $r = 0.22$ ;  $p < .01$ ). More demanding areas such as Mathematics and Statistics showed higher levels of emotional exhaustion. A positive self-concept was associated with lower levels of burnout. Emotional Exhaustion ( $\beta = 0.10$ ;  $p < .01$ ), Emotional Disengagement ( $\beta = 0.21$ ;  $p < .001$ ), and Academic Self-Concept ( $\beta = -0.52$ ;  $p < .001$ ) were significant predictors of academic performance. **Conclusions:** Burnout and self-concept predict academic performance, underscoring the need for targeted interventions that strengthen self-concept and mitigate burnout to promote a healthier academic environment.

**Keywords:** Academic *Burnout*; Academic Performance; Self-concept; University Students; Cross-sectional Study.

## Introdução

Muitos indivíduos experienciam alguma perturbação mental ao longo da vida, com a idade de início dessas condições a ocorrer frequentemente por volta dos 20 anos (Cía et al., 2018; Eisenberg et al., 2007; Kessler et al., 2007). Nessa faixa etária, as universidades tornam-se cenários críticos para o desenvolvimento de problemas ansiosos, depressivos e de *stress*, pois abrangem aproximadamente metade desta população jovem (Debowska et al., 2020; Mahihu, 2020; Shaffique et al., 2020; Silva & Romarco, 2021; Tripathi et al., 2022). O *burnout* acadêmico, um acumular de *stress* com desenvolvimento de sentimentos de incapacidade, que afeta significativamente os níveis motivacionais, cognitivos, emocionais e comportamentais dos estudantes, surge como um problema significativo nestes ambientes (Araoz et al., 2023; Caballero et al., 2015; Madigan & Curran, 2020).

O crescente interesse pelo *burnout* acadêmico, impulsionado pelo seu aumento significativo, reflete preocupações sobre o impacto deste fenómeno no desempenho acadêmico, no compromisso com a aprendizagem e na vitalidade da experiência educacional dos estudantes (Kaur et al., 2020; Neumann et al., 1990). Esta síndrome, caracterizada por uma exaustão cognitiva e emocional, é frequentemente o resultado de um ambiente educacional rigoroso e competitivo, onde as exigências incluem a assiduidade às aulas, a entrega de trabalhos em prazos apertados, participação ativa em sala e interações constantes com colegas e professores (Marôco & Tecedero, 2009). Esta sobrecarga acadêmica pode levar a problemas graves de saúde física e mental, resultando em sentimentos de incapacidade e frustração que comprometem o desempenho acadêmico e aumentam a suscetibilidade ao *burnout* (Madigan & Curran, 2020; Salanova et al., 2010; Wei et al., 2021).

O autoconceito acadêmico, uma construção psicológica que reflete a percepção dos estudantes sobre as suas próprias capacidades, competências e potencial no âmbito educacional (Burns et al., 2018; Cooper et al., 2018; Peiffer et al., 2020), emerge como um elemento fundamental no estudo do *burnout* acadêmico. Essa percepção pode significativamente fortalecer a autorregulação, uma vez que estudantes

com um autoconceito positivo são geralmente mais capazes de gerir eficazmente os seus recursos emocionais e cognitivos em direção ao alcance das suas metas académicas (Richardson & Abraham, 2012). Este processo de autorregulação é essencial para manter o bem-estar subjetivo e para combater o stress académico, funcionando como um amortecedor contra o *burnout*. Estudos como o de Deps et al. (2018) destacam que comportamentos autorregulados contribuem positivamente para o bem-estar, indicando que o reforço do autoconceito pode ser uma estratégia eficaz na prevenção do *burnout*. Adicionalmente, Litmanen et al. (2014) observaram que um autoconceito académico frágil pode aumentar a vulnerabilidade ao *burnout*, especialmente quando os estudantes enfrentam uma carga de trabalho elevada e têm menor satisfação com os estudos, levando a um compromisso reduzido e a um desempenho académico inferior. Estudos como o de Wang et al. (2019) corroboram esta visão, indicando que um autoconceito positivo pode reduzir os níveis de *burnout* em estudantes. Este efeito protetor é crucial, dado que o *burnout* pode comprometer não só o desempenho académico, mas também o bem-estar dos estudantes. Similarmente, Bulfone et al. (2022) verificaram que a autoeficácia e o *burnout* medeiam a relação entre o sucesso académico e a percepção de autoeficácia em estudantes, sugerindo que o autoconceito fortalece a resistência ao *burnout* através de uma maior autoeficácia.

Além disso, estudos como o de Seaton et al. (2014) e Dogan (2011) mostram que o autoconceito não apenas influencia o desempenho académico diretamente, mas também modula a relação entre o desempenho académico e o *burnout*, sugerindo que uma autoavaliação positiva pode atuar como um fator protetor que sustenta o desempenho mesmo sob pressão. No entanto, Palos et al. (2019) mostram que as notas académicas são antecedentes do envolvimento do aluno e do *burnout*, enfatizando a complexidade das relações entre o autoconceito, bem-estar e rendimento académico.

Acresce que o *burnout* e o autoconceito académicos variam em função de fatores sociodemográficos. Vários estudos indicam que o género tem um papel significativo (Kong et al., 2023), com as estudantes universitárias a reportarem maiores níveis de *burnout* (Kilic et al., 2021; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Contudo, existem estudos que apresentam resultados opostos (Liu et al., 2023), mostram variações entre os géneros consoante as dimensões do *burnout* (Kilic et al., 2021; Prakash et al., 2023) ou não identificam diferenças significativas (March-Amengual et al., 2022). Quanto ao autoconceito académico, observam-se diferenças de género (Lohbeck & Moschner, 2022), favorável aos homens (Harrel et al., 2023; Marsh, 1989; Marsh & Byrne, 1993), particularmente em matemática e ciências, enquanto as mulheres exibem melhor autoconceito em cursos artísticos e linguísticos (Huang, 2012; Marsh, 1994).

A idade parece também ser um fator determinante, com estudantes mais jovens a mostrarem uma maior vulnerabilidade ao *burnout* (Aguayo et al., 2019; Kong et al., 2023; March-Amengual et al., 2022; Prakash et al., 2023), mas aumentando à medida que os estudantes progredem nos anos académicos (Kong et al., 2023; Kilic et al., 2021). Relativamente ao autoconceito académico, estudos indicam que este tende a aumentar com a idade em jovens (Marsh et al., 2005), embora essa tendência não se verifique em estudantes universitários (Lohbeck & Moschner, 2022).

Adicionalmente, os níveis de *burnout* variam em função do tipo de curso, sendo os cursos mais intensivos e exigentes, como medicina e engenharia, associados a níveis mais elevados desta síndrome (Aguayo et

al., 2019), ainda que alguns estudos não mostrem variação consoante o tipo de curso (March-Amengual et al., 2022). Acresce que se verificou também que estudantes com notas mais altas têm também mostrado níveis mais altos de *burnout* (Liu et al., 2023).

Em síntese, a relação entre *burnout* académico e autoconceito é fundamental para compreender as dinâmicas de desempenho em ambientes educativos. A síndrome de *burnout*, exacerbada por um ambiente académico exigente, afeta diretamente o bem-estar e a eficácia dos estudantes, enquanto um autoconceito positivo oferece uma potencial salvaguarda, contribuindo para uma maior resiliência e melhor desempenho académico. A necessidade de realizar este estudo decorre da crescente prevalência de *burnout* entre estudantes universitários e do impacto substancial que esta condição pode ter não apenas no seu bem-estar psicológico, mas também na sua capacidade de atingir o sucesso académico. Dado que as intervenções eficazes dependem de uma compreensão detalhada das variáveis que interagem com o *burnout*, é crucial explorar como o autoconceito académico pode atuar tanto como um fator de risco quanto de proteção. Além disso, compreender estas relações pode guiar o desenvolvimento de programas de apoio mais focados e efetivos que possam mitigar os efeitos do *burnout* e promover um ambiente académico mais saudável.

Assim, foram objetivos deste estudo os seguintes:

1. Investigar os Níveis de *Burnout*: Determinar os níveis de *burnout* em estudantes universitários e identificar como esses níveis variam conforme o sexo, o tipo de curso e a idade.
2. Analisar a Relação entre *Burnout* e Autoconceito: Examinar as correlações entre as dimensões do *burnout* académico e as várias dimensões do autoconceito académico.
3. Examinar o Impacto no Desempenho Académico: Investigar o impacto combinado do *burnout* e do autoconceito no desempenho académico em estudantes universitários.

## Método

### Desenho do Estudo

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa transversal, conduzida para analisar a relação entre o *burnout* académico, o autoconceito e o desempenho académico em estudantes universitários.

### Participantes

A presente investigação incluiu 1122 estudantes universitários, com idades entre os 17 e os 65 anos ( $M = 23,59$ ;  $DP = 6,64$ ), sendo a maioria do sexo feminino ( $n = 850$ ; 75,8%). A/Os participantes frequentavam, maioritariamente, o 1.º ciclo do ensino universitário (1.º–3.º anos) ( $n = 901$ ; 80,3%). A amostra distribuiu-se pelas seguintes áreas de estudo: Economia e Ciências Empresariais ( $n = 213$ ; 19,0%); Saúde e Ciências Veterinárias ( $n = 211$ ; 18,1%); Ciências da Vida ( $n = 136$ ; 12,1%); e Direito ( $n = 123$ ; 11,0%). A maior percentagem de participantes indicou uma média académica entre 14,5 e 16,4 ( $n = 377$ ; 33,6%). Os dados foram recolhidos nas regiões, Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Madeira e Açores.

## Instrumentos

### **Questionário Sociodemográfico e Acadêmico**

A/Os participantes forneceram informações sociodemográficas e acadêmicas através de um questionário estruturado, que incluiu as seguintes variáveis: idade, sexo biológico, curso, ano acadêmico e média acumulada até ao momento para determinar o desempenho acadêmico (0–20 valores). As opções de resposta para a média acumulada foram categorizadas em intervalos:  $\leq 9,5$ ; 9,6–13,4; 13,5–14,4; 14,5–16,4; 16,5–18,4; 18,5–20. Adicionalmente, os cursos foram designados de acordo com a classificação da Direção-Geral do Ensino Superior.

### **Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (OLBI-S)**

Para avaliar o nível de *burnout* acadêmico, utilizou-se o OLBI-S, conforme a versão original de Halbesleben & Demerouti (2005) e adaptada para o português por Campos et al. (2012). Este inventário é constituído por 16 itens, organizados em duas dimensões:

1. Exaustão Emocional, que avalia sentimentos de vazio emocional, sobrecarga, grande necessidade de repouso e exaustão física (8 itens; e.g., “Há dias em que me sinto cansado ainda antes mesmo de chegar à escola.”);
2. Distanciamento Emocional, que avalia o afastamento face às atividades e experiências negativas que estão relacionadas com o contexto académico (8 itens; e.g., “Ultimamente tenho pensado menos nos meus estudos e faço as tarefas escolares de forma quase mecânica.”).

A/Os participantes responderam a cada item utilizando uma escala tipo Likert de quatro pontos, que varia de 1 (“Discordo completamente”) a 4 (“Concordo completamente”). As pontuações totais para cada dimensão são obtidas calculando a média das pontuações dos itens correspondentes, com pontuações mais altas indicando níveis mais elevados de *burnout*. O OLBI-S demonstrou boas propriedades psicométricas, incluindo confiabilidade teste-reteste e consistência interna nos estudos de validação (Campos et al., 2012; Halbesleben & Demerouti, 2005). No presente estudo, verificaram-se bons níveis de consistência interna, com valores de alfa de Cronbach de 0,87 para a dimensão de Exaustão Emocional e 0,81 para a dimensão de Distanciamento Emocional.

### **Self-Description Questionnaire (SDQ III)**

Na avaliação do autoconceito, utilizou-se a versão portuguesa do SDQ III, originalmente desenvolvido por Marsh e O’Neill (1984) e adaptado para o português por Faria e Fontaine (1992) na avaliação do autoconceito. Este instrumento é constituído por 136 itens distribuídos por 13 dimensões:

- 1) Matemática (10 itens; e.g., “Considero que muitos problemas de matemática são interessantes e desafiadores.”);
- 2) Verbal (10 itens; e.g., “Tenho dificuldades em exprimir-me quando tento alguma coisa.”);
- 3) Assuntos Escolares/Acadêmicos (10 itens; e.g., “Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.”);
- 4) Resolução de Problemas (10 itens; e.g., “Raramente consigo descobrir respostas para problemas que nunca foram resolvidos.”);
- 5) Competência Física (10 itens; e.g., “Eu sou um(a) bom(boa) atleta.”);
- 6) Aparência Física (10 itens; e.g., “Tenho um corpo fisicamente atraente.”);
- 7) Relações com os Pares do Mesmo Sexo (10 itens; e.g., “Tenho poucos amigos do meu sexo com os quais posso contar.”);
- 8) Relações com os Pares do Sexo Oposto (10 itens; e.g., “Recebo muita atenção das pessoas do sexo oposto.”);
- 9) Relações com os Pais (10 itens; e.g., “Enquanto crescia raramente via as coisas do mesmo modo que os meus pais.”);

- 10) Valores Espirituais/Religião (12 itens; e.g., “Sou uma pessoa religiosa.”);
- 11) Honestidade/Verdade (12 itens; e.g., “As pessoas podem sempre contar comigo.”);
- 12) Estabilidade Emocional (10 itens; e.g., “De um modo geral sou bastante calmo(a) e relaxado(a).”);
- 13) Dimensão Global (12 itens; e.g., “De uma forma geral eu tenho muito respeito por mim próprio(a).”).

Cada item é respondido numa escala de tipo Likert de oito pontos (1 = *Concordo totalmente* a 8 = *Discordo totalmente*). A pontuação total varia entre 136 e 1088 pontos e as pontuações parciais relativas a cada dimensão variam entre 10 e 80 pontos nas que incluem 10 itens e entre 12 e 96 pontos nas dimensões que compreendem 12 itens. Pontuações mais elevadas refletem um autoconceito mais positivo em cada dimensão avaliada. No contexto do nosso estudo, os valores de alfa de Cronbach para as diferentes dimensões variaram entre 0,72 e 0,95, indicando níveis adequados de consistência interna, similares aos dos estudos original e português (Faria & Fontaine, 1992; Marsh & O’Neill, 1984).

## Procedimento

O estudo foi realizado através de um questionário *online*, desenvolvido e distribuído utilizando a plataforma Google Forms. O recrutamento dos participantes ocorreu por meio da divulgação do questionário em diversas instituições universitárias, tanto no continente como nas ilhas de Portugal, abrangendo uma ampla gama de cursos.

Inicialmente, foi enviado um pedido de parecer via e-mail ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro com vista a confirmar a conformidade com a legislação de proteção de dados pessoais e garantia do anonimato e segurança dos dados recolhidos online. Após receber a confirmação de que as práticas estavam em conformidade com as normativas aplicáveis, o parecer foi encaminhado aos coordenadores de curso das universidades participantes no estudo.

A seguir, os coordenadores de curso nas universidades participantes foram contactados para obter permissão e apoio na divulgação do estudo via e-mail. Após a obtenção do consentimento institucional, o *link* para o questionário foi partilhado através dos canais oficiais das universidades, como emails académicos e plataformas de ensino online, garantindo uma ampla disseminação entre os estudantes.

O questionário foi composto por um total de questões e incluiu uma secção inicial onde os participantes eram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os seus direitos enquanto participantes e as medidas de confidencialidade e anonimato adotadas. Foi garantido que nenhuma informação pessoal identificável seria recolhida, incluindo endereços IP, assegurando o anonimato completo dos dados. Antes de iniciar o preenchimento do questionário, era requerido aos participantes que fornecessem o seu consentimento informado, confirmando que compreendiam os termos do estudo e concordavam voluntariamente em participar.

O estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas nacionais e internacionais para a pesquisa com seres humanos, incluindo a declaração de Helsínquia. O projeto foi cuidadosamente avaliado para balancear os riscos e incómodos potenciais para os participantes e os grupos envolvidos contra os benefícios esperados, tendo todos os procedimentos sido aprovados pelo comité de ética da instituição responsável pela pesquisa (N.º 53-CE).

## Análise Estatística

Na análise estatística dos dados utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, v.26).

Para o primeiro objetivo, recorreu-se a estatísticas descritivas, incluindo valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão. Adicionalmente, realizaram-se testes *t* de Student para amostras independentes e análises de variância (ANOVA) de um fator para explorar diferenças significativas nos níveis de *burnout* em função do sexo dos participantes e da área de estudo, respetivamente. Para estes testes, calcularam-se os tamanhos do efeito, utilizando o *d* de Cohen para os testes *t* e o eta quadrado ( $\eta^2$ ) para as ANOVAs, de forma a quantificar a magnitude das diferenças observadas (Espírito Santo & Daniel, 2015, 2018). Testes *post-hoc* foram empregados para detalhar quaisquer diferenças encontradas nas ANOVAs. Análises de correlação de Pearson foram realizadas para avaliar a relação entre os níveis de *burnout* e a idade dos estudantes.

Para o segundo objetivo, efetuaram-se também análises de correlação de Pearson entre as dimensões do *burnout* e as diversas dimensões do autoconceito académico. Este procedimento permitiu identificar a força e a direção das relações entre essas variáveis. Todos os coeficientes de correlação foram avaliados segundo os critérios de Cohen (1988), onde valores  $< 0,30$  indicam correlações fracas, entre  $0,30-0,49$  indicam correlações moderadas, e valores  $\geq 0,50$  refletem correlações fortes.

Por último, para investigar o impacto combinado do *burnout* e do autoconceito no desempenho académico, implementou-se um modelo de regressão linear múltipla hierárquica usando o método *Enter*. O desempenho académico foi definido como variável dependente. As subescalas de *burnout* foram incluídas no primeiro bloco do modelo, e as dimensões de autoconceito foram adicionadas no segundo bloco, avaliando assim o seu efeito incremental.

Em todos os testes realizados foi adotado um nível de significância estatística de  $p < 0,05$ .

## Resultados

A análise descritiva das subescalas da OLBI-S (Tabela 1) revelou que as pontuações médias se situaram próximas da Pontuação 2, o que corresponde a "Discordo" na escala de resposta. Este resultado indica que, em média, os participantes tenderam a discordar dos itens que compõem as subescalas de Exaustão Emocional e de Distanciamento Emocional.

Quanto à SDQ III, as análises revelaram que as médias dos participantes indicaram uma tendência para concordar com a maioria dos itens das subescalas. Destacou-se que a maioria das pontuações médias se situou entre a Pontuação 3 ("Concordo Moderadamente") e 4 ("Concordo mais do que Discordo"). A pontuação média mais baixa foi observada na subescala de Honestidade/Verdade, aproximando-se da Pontuação 2 ("Concordo"), sugerindo um autoconceito mais negativo. Em contrapartida, as pontuações médias mais elevadas foram observadas nas subescalas de Valores Espirituais/Religião e Estabilidade Emocional, aproximando-se da Pontuação 5 ("Discordo mais do que Concordo"), indicando um autoconceito mais positivo.

Por fim, quanto ao desempenho acadêmico, a maioria dos estudantes obteve notas entre 13,5 e 14,4, representando 34,5% do total. Este resultado foi seguido pelos intervalos de 14,5 a 16,4 e de 9,6 a 13,4, com 23,9% e 23,6% das notas, respectivamente.

## Tabela 1

### *Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo*

Variáveis	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>OLBI-S</b>				
Exaustão Emocional	1	4	2,14	0,56
Distanciamento Emocional	1	4	2,55	0,52
<b>SDQ III</b>				
Matemática	1	8	4,26	1,85
Verbal	1	7,30	3,39	1,09
Assuntos Escolares/Acadêmicos	1	7,60	3,15	1,16
Resolução de Problemas	1	7,50	3,91	1,04
Competência Física	1	8	4,11	1,79
Aparência Física	1,40	7,40	3,91	1,28
Relações com os Pares do Mesmo Sexo	1	7,90	3,68	1,29
Relações com os Pares do Sexo Oposto	1	7,90	3,76	1,34
Relações com os Pais	1	7,90	3,41	1,43
Valores Espirituais/Religião	1,08	8	5,19	1,75
Honestidade/Verdade	1	6,67	2,37	0,72
Estabilidade Emocional	1,20	7,90	4,84	1,27
Dimensão Global	1	8	3,66	1,48

*Nota.* *N* = 1122. OLBI-S = Oldenburg Burnout Inventory – Student Version; DSQ III = Self-Description Questionnaire.

## Diferenças Consoante o Sexo

Os resultados indicaram que as mulheres reportaram níveis mais baixos de Exaustão Emocional e Distanciamento Emocional comparativamente aos homens (Tabela 2), sendo a magnitude da diferença na Exaustão Emocional mais pronunciada. Adicionalmente, as mulheres apresentaram um desempenho acadêmico ligeiramente superior ao dos homens.

Quanto ao Autoconceito, os dados indicaram variações significativas nas suas dimensões entre homens e mulheres. As diferenças de magnitude maior foram observadas nas dimensões de Competência Física e Estabilidade Emocional, onde as mulheres tendem a perceber-se de forma mais positiva. Em contraste, nas dimensões de Valores Espirituais/Religião e Honestidade/Verdade, os homens exibiram uma autoavaliação mais favorável. As restantes dimensões apresentaram diferenças menores, refletindo uma variação mais moderada entre os géneros.

## Tabela 2

### Diferenças nas Dimensões de Burnout, Autoconceito e Desempenho Acadêmico em função do Sexo

Variáveis	Feminino (n = 850)		Masculino (n = 272)		t	d
	M	DP	M	DP		
OLBI-S						
Exaustão Emocional	2,06	0,52	2,39	0,59	8,06***	0,48
Distanciamento Emocional	2,52	0,51	2,63	0,55	2,92**	0,17
SDQ III						
Matemática	4,39	1,89	3,88	1,63	4,31***	0,26
Verbal	3,38	1,07	3,43	1,13	0,60	0,04
Assuntos Escolares/Acadêmicos	3,15	1,17	3,13	1,15	0,45	0,03
Resolução de Problemas	4,00	1,06	3,63	0,93	5,46***	0,33
Competência Física	4,30	1,79	3,51	1,63	6,75***	0,40
Aparência Física	3,96	1,30	3,73	1,17	2,74**	0,16
Relações com os Pares do Mesmo Sexo	3,74	1,28	3,51	1,30	2,52*	0,15
Relações com os Pares do Sexo Oposto	3,82	1,34	3,60	1,31	2,34*	0,14
Relações com os Pais	3,46	1,45	3,23	1,31	2,36*	0,14
Valores Espirituais/Religião	5,09	1,76	5,50	1,72	3,29***	0,20
Honestidade/Verdade	2,33	0,70	2,50	0,70	3,41***	0,20
Estabilidade Emocional	5,00	1,24	4,30	1,21	8,02***	0,48
Dimensão Global	3,77	1,49	3,28	1,39	4,92***	0,29
Desempenho Acadêmico	3,56	1,09	3,37	1,20	2,26*	0,14

Nota. N = 1122. OLBI-S = Oldenburg Burnout Inventory – Student Version; SDQ III = Self-Description Questionnaire.  
\*p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001.

## Diferenças Consoante a Área do Estudo

Relativamente à área de estudo, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de Exaustão Emocional e Distanciamento Emocional. A análise de variância indicou variações significativas na Exaustão Emocional [ $F_{(13, 1097)} = 4,58; p < 0,001$ ] e no Distanciamento Emocional [ $F_{(13, 1097)} = 3,51; p < 0,001$ ].

Especificamente, os testes *post-hoc* mostraram diferenças significativas em Exaustão Emocional entre estudantes das áreas de Matemática-Estatística e Direito, e entre Direito e Economia-Ciências Empresariais. Estudantes de Matemática e Estatística ( $M = 2,85$ ), bem como de Economia e Ciências Empresariais ( $M = 2,22$ ), apresentaram níveis mais altos de Exaustão Emocional em comparação com seus colegas de Direito ( $M = 1,91$ ). No entanto, para o Distanciamento Emocional, apesar dos resultados estatisticamente significativos, os testes *post-hoc* não revelaram diferenças significativas entre as áreas de estudo.

No que respeita ao Autoconceito, os resultados evidenciaram variações estatisticamente significativas em função da Área de Estudo ao nível da Dimensão Global [ $F_{(13, 1097)} = 2,75; p < 0,001$ ], bem como nas seguintes subescalas: Matemática [ $F_{(13, 1097)} = 15,64; p < 0,001$ ], Verbal [ $F_{(13, 1097)} = 3,44; p < 0,001$ ], Assuntos Escolares/Acadêmicos [ $F_{(13, 1097)} = 2,42; p = 0,003$ ], Resolução de Problemas [ $F_{(13, 1097)} = 1,94; p = 0,023$ ], Competência Física [ $F_{(13, 1097)} = 2,07; p = 0,013$ ], Relações com os Pares do Mesmo Sexo [ $F_{(13, 1097)} = 2,34; p = 0,004$ ], Relações com os Pais [ $F_{(13, 1097)} = 2,26; p = 0,006$ ], Valores Espirituais/Religião [ $F_{(13, 1097)} = 2,90; p < 0,001$ ] e Estabilidade Emocional [ $F_{(13, 1097)} = 3,59; p < 0,001$ ]. Especificamente na subescala Matemática, os

testes *post-hoc* indicaram percepções mais negativas entre os estudantes de Engenharia e Ciências Físicas ( $M = 3,04$ ) e Matemática e Estatística ( $M = 1,82$ ), em contraste com as percepções dos estudantes de Arquitetura, Artes e Desporto ( $M = 4,63$ ), Ciências da Educação ( $M = 4,64$ ), Línguas, Humanidades e Jornalismo ( $M = 5,77$ ), Serviços de Segurança e Transporte ( $M = 5,48$ ), Saúde e Ciências Veterinárias ( $M = 4,45$ ), Ciências e Serviços Sociais ( $M = 5,38$ ) e Direito ( $M = 5,22$ ). Além disso, os estudantes de Línguas, Humanidades e Jornalismo ( $M = 5,77$ ) demonstraram níveis de autoconceito superiores aos estudantes de: Economia e Ciências Empresariais ( $M = 3,77$ ); Ciências da Vida ( $M = 4,09$ ); Proteção do Ambiente e Agricultura ( $M = 3,75$ ); e Informática e Tecnologias da Comunicação ( $M = 3,69$ ). Da mesma forma, os estudantes de Ciências e Serviços Sociais ( $M = 5,38$ ) e de Direito ( $M = 5,22$ ) perceberam-se de forma mais positiva do que aqueles de Economia e Ciências Empresariais ( $M = 3,77$ ), Ciências da Vida ( $M = 4,09$ ) e Informática e Tecnologias da Comunicação ( $M = 3,69$ ). Adicionalmente, os testes *post-hoc* mostraram diferenças significativas na subescala Verbal da SDQ III entre estudantes das áreas de Engenharia-Ciências Físicas ( $M = 3,79$ ) e Direito ( $M = 3,07$ ); e na subescala Estabilidade Emocional entre estudantes de Economia-Ciências Empresariais ( $M = 4,59$ ) e Direito ( $M = 3,07$ ). Apesar dos resultados estatisticamente significativos para a Dimensão Global da SDQ III e as subescalas mencionadas, os testes *post-hoc* não revelaram diferenças significativas nestas dimensões entre as áreas de estudo.

## Relação entre *Burnout*, Variáveis Sociodemográficas e Acadêmicas e Autoconceito

A análise correlacional indicou uma relação negativa e significativa, embora de fraca intensidade, entre o ano acadêmico e as dimensões de *burnout*, indicando que os níveis de Exaustão e Distanciamento Emocional tenderam a diminuir com o avançar do percurso acadêmico. Por outro lado, tanto a Exaustão quanto o Distanciamento Emocional se correlacionaram positivamente, ainda que fracamente, com o desempenho acadêmico e a idade dos participantes. Este padrão sugere que maiores níveis de *burnout* podem estar relacionados com um maior desempenho acadêmico e uma idade mais avançada entre os estudantes.

Por fim, verificaram-se correlações negativas e significativas entre a OLBI-S e todas as dimensões do SDQ III (Tabela 2). Embora a maioria dessas correlações apresentasse uma intensidade fraca, destacaram-se as seguintes exceções:

1. A Exaustão Emocional e o Distanciamento Emocional da OLBI-S mostraram-se moderadamente e fortemente relacionadas, respetivamente, ao Autoconceito Escolar/Acadêmico, sugerindo que quanto maior o *burnout*, mais negativa é a percepção do valor académico.
2. A Exaustão Emocional apresentou uma correlação forte e o Distanciamento Emocional uma correlação moderada com a Estabilidade Emocional do Autoconceito, indicando que refletindo que níveis mais altos de *burnout* se acompanham de pior estabilidade emocional.
3. A Exaustão Emocional apresentou uma correlação forte e o Distanciamento Emocional uma correlação moderada com o Autoconceito Global, indicando que o maior *burnout*, pior a forma como os estudantes se veem de maneira geral.

Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de *burnout* estão associados a percepções mais negativas de si próprio, manifestando-se em pontuações mais baixas nas várias dimensões de autoconceito.

**Tabela 3**  
*Correlações de Pearson entre Burnout, Autoconceito, Desempenho Acadêmico, Ano Acadêmico e Idade*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>OLBI-S</b>																		
1. Exaustão	—																	
2. Distanciamento	0,60**	—																
<b>SDQ III</b>																		
3. Matemática	-0,22*	-0,13**	—															
4. Verbal	-0,26**	-0,22**	0,06	—														
5. Escolares	-0,49**	-0,61**	0,26**	0,42**	—													
6. Resolução	-0,29**	-0,30**	0,22**	0,40**	0,38**	—												
7. Comp. Física	-0,31**	-0,23**	0,15**	0,15**	0,24**	0,25**	—											
8. Apar. Física	-0,37**	-0,23**	0,10**	0,25**	0,31**	0,30**	0,43**	—										
9. R. Mesmo Sexo	-0,28**	-0,21**	0,10**	0,29**	0,26**	0,26**	0,27**	0,32**	—									
10. R. Sexo Oposto	-0,23**	-0,20**	0,14**	0,35**	0,26**	0,29**	0,26**	0,33**	0,37**	—								
11. R. País	-0,28**	-0,21**	0,09**	0,11**	0,23**	0,04	0,22**	0,21**	0,28**	0,16**	—							
12. Valores	-0,08*	-0,14**	-0,02	0,03	0,09**	0,09**	0,08**	0,15**	0,07*	0,01	0,15**	—						
13. Honestidade	-0,10**	-0,26**	0,05	0,26**	0,32**	0,19**	0,09**	0,09**	0,14**	0,15**	0,24**	0,14**	—					
14. Estabilidade	-0,59**	-0,40**	0,15**	0,24**	0,32**	0,26**	0,31**	0,42**	0,41**	0,29**	0,35**	0,11**	0,13**	—				
15. Global	-0,52**	-0,41**	0,14**	0,37**	0,42**	0,41**	0,35**	0,68**	0,45**	0,39**	0,32**	0,18**	0,20**	0,70**	—			
<b>Acadêmicas e Sociodemográfica</b>																		
16. Desempenho	0,22**	0,27**	-0,16**	-0,15**	-0,46**	-0,11**	-0,09**	-0,07*	-0,03	-0,04	-0,07*	-0,02	-0,09**	-0,06*	-0,08**	—		
17. Ano Acadêmico	-0,13**	-0,18**	0,06	-0,02	0,13**	0,03	0,02	-0,01	-0,02	0,02	0,03	0,03	0,02	0,09**	0,07*	-0,20**	—	
18. Idade	0,22**	0,22**	0,05	-0,20**	-0,15**	-0,16**	-0,03	-0,09**	-0,14**	-0,19**	-0,06*	-0,14**	-0,19**	-0,19**	-0,20**	0,03	-0,02	—

Nota. N = 1122. OLBI-S = *Oldenburg Burnout Inventory* – *Student Version*; SDQ III = *Self-Description Questionnaire*; Exaustão = Exaustão Emocional; Distanciamento = Distanciamento Emocional; Escolares = Assuntos Escolares/Acadêmicos; Resolução = Resolução de Problemas; Comp. Física = Competência Física; Apar. Física = Aparência Física; R. Mesmo Sexo = Relações com os Pares do Mesmo Sexo; R. Sexo Oposto = Relações com os Pares do Sexo Oposto; R. País = Relações com os Pais; Valores = Valores Espirituais/Religião; Honestidade = Honestidade/Verdade; Estabilidade = Estabilidade Emocional; Global = Dimensão Global; Desempenho = Desempenho Acadêmico.

\*p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001.

## O Efeito do *Burnout* e do Autoconceito no Desempenho Acadêmico

O modelo de regressão linear múltiplo hierárquico revelou que as subescalas do OLBI-S e as diversas dimensões da SDQ III explicaram conjuntamente 23,3% da variabilidade no desempenho acadêmico, com o modelo a apresentar significância estatística [ $F_{(15, 1106)} = 22,80$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,23$ ]. De forma isolada, o *burnout* explicou 7,5% do desempenho acadêmico,  $R^2_{ajustado} = 0,08$ .

Dentro das variáveis do modelo, a Exaustão Emocional e o Distanciamento Emocional do OLBI-S, emergiram como preditores significativos (Tabela 4). A dimensão Assuntos Escolares/Acadêmicos do SDQ III, mostrou-se o preditor mais forte (Tabela 4), indicando uma forte relação negativa com o desempenho acadêmico.

Além disso, entre as outras dimensões do autoconceito avaliadas pelo SDQ III, a maioria não apresentou uma associação estatisticamente significativa com o desempenho acadêmico, exceto pequenos efeitos observados nas dimensões de Matemática, Resolução de Problemas, e Relações com os Pares do Mesmo Sexo, que mostraram impactos menores e menos consistentes.

### Tabela 4

#### *Influência do Burnout e do Autoconceito no Desempenho Acadêmico*

Variáveis Explicativas	Beta	t
OLBI-S	$R^2_{ajustado} = 0,08$	
Exaustão Emocional	0,10	2,70***
Distanciamento Emocional	0,21	5,74***
SDQ III	$R^2_{ajustado} = 0,23$	
Matemática	-0,05	-1,78
Verbal	-0,01	-0,31
Assuntos Escolares/Acadêmicos	-0,52	13,65***
Resolução de Problemas	0,04	1,29
Competência Física	-0,03	-0,86
Aparência Física	0,01	0,37
Relações com os Pares do Mesmo Sexo	0,05	1,69
Relações com os Pares do Sexo Oposto	0,03	1,00
Relações com os Pais	0,01	0,24
Valores Espirituais/Religião	-0,01	0,24
Honestidade/Verdade	0,04	1,20
Estabilidade Emocional	0,05	1,09
Dimensão Global	0,08	1,69

Nota.  $N = 1122$ . OLBI-S = *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version*; SDQ III = *Self-Description Questionnaire*.

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

## Discussão

Este estudo teve como objetivos investigar os níveis de *burnout* em estudantes universitários, explorar como esses níveis variam em função de algumas variáveis sociodemográficas e acadêmicas, analisar a relação entre o *burnout* e o autoconceito, e examinar o impacto dessas variáveis no desempenho acadêmico.

Quanto aos níveis de *burnout* (1.º Objetivo), os resultados revelam que, em média, os estudantes apresentam baixos níveis de Exaustão Emocional e Distanciamento Emocional, alinhando-se com

estudos anteriores em Portugal (Campos et al., 2012; Maroco & Assunção, 2020). Este padrão de *burnout* reduzido, sendo consistente em diferentes regiões, pode refletir particularidades do contexto educacional português, onde fatores como políticas de apoio ao estudante, o ambiente acadêmico e as práticas pedagógicas podem contribuir para mitigar o *burnout*. Estes resultados são particularmente relevantes quando consideramos a ampla faixa etária da nossa amostra, que varia dos 17 aos 65 anos, e a predominância de estudantes no primeiro ciclo do ensino universitário. A presença de baixos níveis de *burnout* numa amostra tão diversificada sugere que os fatores protetores contra o *burnout* podem estar eficazmente integrados nos primeiros anos do percurso acadêmico em Portugal, uma fase crítica para o desenvolvimento de habilidades de *coping* e adaptação ao stress académico.

Quanto aos níveis de autoconceito, este estudo evidenciou variações significativas no autoconceito dos estudantes, dependendo da área de estudo, com destaque para as subescalas de Matemática, Verbal, e Estabilidade Emocional. Surpreendentemente, estudantes de áreas tipicamente associadas a altas competências matemáticas, como Engenharia e Ciências Físicas, demonstraram um autoconceito mais baixo na subescala de Matemática, em contraste com os estudantes de áreas de Línguas, Humanidades e Jornalismo. Este resultado pode parecer contraintuitivo, especialmente considerando que estudantes de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, como apontam Eccles e Wang (2016), tendem a escolher esses campos influenciados por uma percepção positiva de suas capacidades matemáticas. Este fenómeno sugere que, embora a familiaridade com a matemática seja maior, isso pode não se traduzir automaticamente num autoconceito mais elevado, possivelmente devido às altas exigências e rigor desses cursos. Portanto, seria interessante explorar se outras variáveis, como o grau de exigência da disciplina ao longo do curso, poderiam ter afetado negativamente o autoconceito dos participantes, levando-os a autoavaliações mais críticas. Esta análise poderia fornecer *insights* valiosos sobre como as expectativas académicas e a pressão associada às áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática impactam a autoimagem dos estudantes, contrastando com áreas percebidas como menos exigentes em termos matemáticos.

Os resultados obtidos nesta investigação revelam diferenças significativas nos níveis de *burnout* conforme o sexo dos participantes. Constatou-se que as mulheres reportaram níveis inferiores de Exaustão Emocional e Distanciamento Emocional comparativamente aos homens, com uma diferença mais acentuada na Exaustão Emocional. Estes achados estão em consonância com estudos anteriores que sugerem que a experiência de *burnout* varia em função do sexo em contextos académicos, com mulheres frequentemente a reportarem menor *burnout* em algumas dimensões (Kilic et al., 2021; Maroco & Assunção, 2020; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Ainda assim, outros estudos apresentam resultados contraditórios ou indicam que as variações podem depender especificamente das dimensões de *burnout* consideradas (Liu et al., 2023; Prakash et al., 2023). Além dos níveis de *burnout*, observaram-se diferenças de autoconceito entre os sexos que podem influenciar as estratégias de *coping* e a experiência académica geral. Enquanto as mulheres tendem a perceber-se de forma mais positiva nas dimensões de Competência Física e Estabilidade Emocional, os homens exibiram avaliações mais altas nos Valores Espirituais e Honestidade. Curiosamente, a literatura sugere que, no que concerne ao autoconceito académico, os homens são frequentemente mais confiantes em áreas como matemática e ciências, ao

passo que as mulheres se destacam em competências relacionadas com artes linguísticas (Harrel et al., 2023; Huang, 2012; Lohbeck & Moschner, 2022; Marsh, 1994), uma tendência que também se verificou no nosso estudo, particularmente em matemática. Em contraste, este estudo desafia as conclusões de pesquisas anteriores quanto ao Autoconceito Global (Harrel et al., 2023; Marsh, 1989; Marsh & Byrne, 1993), com as mulheres a reportarem uma percepção global de si mesmas mais positiva.

Adicionalmente, as mulheres apresentaram um desempenho acadêmico ligeiramente superior ao dos homens, semelhantemente ao estudo de Amaral e Silva (2023). Este resultado que pode ser interpretado à luz da literatura que identifica uma associação entre menores níveis de *burnout* e melhor desempenho acadêmico (Kaur et al., 2020). Esta observação é particularmente relevante, sugerindo que, apesar de reportarem menores níveis de *burnout*, as mulheres podem estar a alcançar melhores resultados acadêmicos, possivelmente devido a estratégias de *coping* mais eficazes ou a um menor impacto do *burnout* nas suas performances acadêmicas.

Relativamente às diferenças de *burnout* consoante a área de estudo, os resultados deste estudo destacam variações significativas particularmente na dimensão de Exaustão Emocional. Estudantes das áreas de Matemática e Estatística, assim como de Economia e Ciências Empresariais, relataram níveis mais elevados de Exaustão Emocional comparativamente aos seus colegas de Direito. Estes achados estão em linha com a literatura que associa cursos de maior exigência e carga de trabalho, como as ciências exatas e económicas, a um maior nível de *burnout* (Aguayo et al., 2019). Esta relação pode ser explicada pela intensidade e o volume de estudos requeridos nestes campos, que frequentemente impõem um maior stress académico sobre os estudantes. Por outro lado, para a dimensão de Distanciamento Emocional, apesar da significância estatística geral, não foram identificadas diferenças específicas entre áreas de estudo nos testes *post-hoc*. Esta ausência de diferenças significativas pode refletir a complexidade do impacto das diferentes culturas académicas e a possível uniformidade de estratégias de *coping* empregadas pelos estudantes em diversas disciplinas. Este resultado pode também alinhar-se com estudos como o de March-Amengual et al. (2022), que não observaram variações de *burnout* conforme o tipo de curso. Adicionalmente, estudos recentes sugerem que níveis mais altos de *burnout* podem estar associados a estudantes com melhores desempenhos académicos, indicando que a pressão para manter altas performances pode ser um fator contribuinte para o *burnout* (Liu et al., 2023).

Quanto à relação do *burnout* com a idade e o ano académico, os resultados indicam uma correlação negativa moderada entre o ano académico e as dimensões de *burnout*, e uma correlação positiva moderada entre a idade e o *burnout*. Isso sugere que, com o avançar da idade e o progresso no percurso académico, os estudantes podem desenvolver mecanismos de *coping* mais eficazes que mitigam o impacto do *burnout* (Marsh et al., 2005; Kilic et al., 2021). Estes achados destacam a importância de considerar tanto a dimensão temporal da experiência universitária quanto a maturidade individual na compreensão da dinâmica do *burnout* em estudantes universitários.

Os níveis de *burnout*, especificamente de Exaustão e Distanciamento Emocional, diminuem à medida que o ano académico aumenta. Estes resultados são apoiados por pesquisas que identificam o primeiro ano universitário como particularmente estressante devido às transições e mudanças significativas (Kraft, 2006; Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021). Esta tendência pode refletir a adaptação dos estudantes ao

ambiente acadêmico e o desenvolvimento de estratégias eficazes de *coping* ao longo do tempo, uma hipótese que é corroborada por outros estudos (Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021).

Por outro lado, observa-se um aumento no *burnout* com a idade dos estudantes. Este aumento pode estar relacionado com responsabilidades adicionais que muitas vezes acompanham a idade, como compromissos profissionais e familiares, que podem contribuir para um maior nível de stress e suscetibilidade ao *burnout*. Este achado é apoiado por estudos que mostram que os desafios podem se acumular à medida que os estudantes envelhecem (Fogaça et al., 2012; Carlotto & Gonçalves, 2008).

Contrariamente ao sugerido por Salanova et al. (2010) e Dogan (2015), que vinculam o *burnout* a um desempenho acadêmico reduzido, observou-se uma correlação positiva, ainda que fraca, entre o *burnout* e o desempenho acadêmico. Este resultado sugere que o *burnout* pode atuar como um motivador para o aumento do esforço e empenho, potencialmente levando a um desempenho acadêmico superior em determinadas circunstâncias, conforme discutido por Hidajat et al. (2023).

Relativamente ao segundo objetivo, as correlações negativas e significativas encontradas entre as dimensões de *burnout* e as várias dimensões do autoconceito acadêmico sugerem que um maior nível de *burnout* está consistentemente associado a uma percepção mais negativa de si mesmo. Esta associação foi particularmente evidente nas relações entre a Exaustão Emocional e o Distanciamento Emocional com o autoconceito Escolar/Acadêmico, a Estabilidade Emocional e a percepção global de si. Este padrão de resultados apoia a literatura existente, que identifica o autoconceito acadêmico como um fator crítico no bem-estar estudantil e na sua capacidade para enfrentar o stress académico (Burns et al., 2018; Cooper et al., 2018; Maroco & Tecedor, 2009; Peiffer et al., 2020). Estudantes com um autoconceito positivo tendem a ter melhor capacidade de gerir eficazmente os seus recursos emocionais e cognitivos, o que pode atenuar o impacto do *burnout* (Richardson & Abraham, 2012). Este mecanismo de autorregulação, que se fortalece através de um autoconceito robusto, é fundamental para sustentar o bem-estar subjetivo e mitigar os desafios impostos pelo ambiente acadêmico. Adicionalmente, as pesquisas de Deps et al. (2018) e Litmanen et al. (2014) reforçam a noção de que o reforço do autoconceito pode ser uma estratégia eficaz na prevenção do *burnout*, especialmente em contextos de alta exigência. Os estudantes que percebem as suas capacidades académicas positivamente tendem a lidar melhor com as pressões estudantis e mostram menor suscetibilidade ao desgaste emocional. Por outro lado, um autoconceito frágil pode contribuir para um aumento da vulnerabilidade ao *burnout*, impactando negativamente tanto no desempenho acadêmico quanto no bem-estar geral. Este estudo também corrobora os achados de Wang et al. (2019) e Bulfone et al. (2022), que sugerem que estratégias de fortalecimento do autoconceito podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também servir como um amortecedor contra o *burnout*.

Quanto ao terceiro objetivo, a nossa investigação mostra que o *burnout* acadêmico, particularmente as suas subescalas de Exaustão Emocional e Distanciamento Emocional, e o Autoconceito Acadêmico influenciam de forma significativa o desempenho acadêmico dos estudantes. A análise de regressão hierárquica indicou que estes fatores explicam conjuntamente cerca de 23,3% da variabilidade no desempenho acadêmico, sugerindo que tanto o *burnout* como o autoconceito são elementos críticos que podem afetar diretamente a capacidade académica dos estudantes. Este resultado está alinhado com a

literatura, que associa níveis elevados de *burnout* a baixos rendimentos acadêmicos e até ao abandono escolar, conforme descrito por Sandström et al. (2005) e Dyrbye et al. (2009). A exaustão emocional e o distanciamento emocional podem deteriorar o desempenho acadêmico ao induzir um estado de comprometimento marcado por sentimentos de incapacidade e frustração (Salanova et al., 2010). Simultaneamente, a dimensão de Assuntos Escolares/Acadêmicos do autoconceito emergiu como o preditor mais significativo do desempenho, corroborando a teoria de que a autoavaliação positiva nas áreas acadêmicas está intrinsecamente ligada ao sucesso escolar (Burns et al., 2018; Cooper et al., 2018). A literatura também reforça que um autoconceito positivo pode atuar como um amortecedor contra os efeitos prejudiciais do *burnout*, auxiliando os estudantes na gestão eficaz dos desafios acadêmicos e no desenvolvimento de estratégias de *coping* robustas (Richardson & Abraham, 2012). Estudos como o de Deps et al. (2018) ressaltam a importância dos comportamentos autorregulados na promoção do bem-estar e na prevenção do *burnout*. Ademais, a pesquisa de Wang et al. (2019) e Bulfone et al. (2022) aponta que a autoeficácia e uma percepção positiva de si mesmo podem mediar a relação entre o sucesso acadêmico e o *burnout*. Esses estudos sugerem que o fortalecimento do autoconceito não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também proporciona uma proteção eficaz contra o *burnout*, destacando a complexidade das relações entre autoconceito, bem-estar e rendimento acadêmico.

## Limitações, Forças e Sugestões de Futuro

Uma força deste estudo diz respeito à dimensão significativa da amostra, que permite uma análise robusta e variada das relações entre *burnout*, autoconceito e desempenho acadêmico. No entanto, a investigação apresenta também várias limitações que devem ser consideradas:

1. A natureza transversal do estudo impede a inferência de relações causais entre as variáveis. Assim, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que possam acompanhar os mesmos estudantes ao longo do tempo para melhor entender as dinâmicas causais entre *burnout*, autoconceito e desempenho acadêmico.
2. Os dados foram coletados exclusivamente por meio de questionários de autorrelato, que estão sujeitos a vieses de desejo social e de memória. De futuro seria benéfico complementar os dados de autorrelato com avaliações objetivas ou entrevistas estruturadas para validar as autoavaliações.
3. A amostra pode não refletir toda a diversidade dos estudantes universitários, e a predominância de participantes do sexo feminino pode afetar a generalização dos resultados. Futuras pesquisas podem procurar equilibrar melhor a composição da amostra em termos de gênero, curso e faixa etária.
4. O estudo pode não ter controlado todas as variáveis que influenciam o *burnout*, o autoconceito e o desempenho acadêmico. Incluir variáveis como suporte social, papel do professor, traços de personalidade e condições socioeconômicas em estudos futuros poderia oferecer uma compreensão mais completa.
5. Os resultados são específicos ao contexto educacional onde o estudo foi realizado, limitando a aplicabilidade em outros contextos. Realizar estudos semelhantes em diferentes contextos culturais e educacionais para validar a universalidade dos achados é uma sugestão para pesquisas posteriores.
6. As ferramentas utilizadas para medir estas construções podem não capturar todos os seus aspetos relevantes. Utilizar uma variedade maior de instrumentos de medição poderia oferecer uma visão mais abrangente.

## Conclusão

Este estudo destaca a importância de abordar o *burnout* académico e o autoconceito em estudantes universitários de forma integrada, considerando as particularidades de género, curso e trajetória académica. Os resultados revelam diferenças significativas no *burnout* e no autoconceito entre os géneros, com as mulheres a reportarem menores níveis de *burnout* e melhores desempenhos académicos, sugerindo a adoção de estratégias de *coping* mais eficazes. Este achado sublinha a necessidade de desenvolver intervenções diferenciadas que considerem as especificidades de género (Fiorilli et al., 2022). Adicionalmente, observou-se que os níveis de *burnout* variam significativamente com a área de estudo e a progressão nos anos académicos, diminuindo à medida que os estudantes avançam no seu percurso educativo, o que pode refletir uma adaptação ao ambiente académico e o desenvolvimento de estratégias de *coping* mais eficazes. Contudo, os níveis de *burnout* tendem a aumentar com a idade, possivelmente devido ao acúmulo de responsabilidades pessoais e profissionais. Estes resultados indicam que intervenções focadas no bem-estar dos estudantes deveriam considerar não só o contexto académico, mas também as transições significativas e os desafios adicionais enfrentados com o avançar da idade (Fiorilli et al., 2022).

O estudo demonstra também que um autoconceito robusto melhora o desempenho académico e oferece proteção contra o *burnout*, evidenciando a complexidade das relações entre autoconceito, bem-estar e rendimento académico. A implementação de programas que promovam o bem-estar psicológico, reforcem o autoconceito e ofereçam estratégias de *coping* adaptativas pode ser crucial para um ambiente académico mais saudável e produtivo. A necessidade de abordagens holísticas, que considerem todos estes fatores, é imperativa para promover um ensino superior mais eficaz e menos propenso ao stress (Jackson, 2003).

## Agradecimentos e Autoria

**Agradecimentos:** As autoras não indicaram quaisquer agradecimentos.

**Conflito de interesses:** Nenhuma autora tem um interesse ou lealdade concorrente ou duplo compromisso (crença financeira/pessoal que possa afetar a sua objetividade, ou influenciar o estudo).

**Fontes de financiamento:** Este estudo não recebeu qualquer financiamento específico.

**Contributos:** CL: Conceptualização; Metodologia; Investigação; Software; Análise Formal; Redação – Rascunho Original e Visualização.

## Referências

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Fuente, G. A. C. I., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), Artigo 707. <https://doi.org/ggwg2x>
- Amaral, A. P., & Silva, C. F. (2023). Estado de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 42(1), 111–133. <https://doi.org/mrrm>

- Araoz, E. G. E., Valverde, Y. P., Herrera, R. Q., Larico-Uchamaco, G. R., & Peralta, J. N. P. (2023). Examining the relationship between academic burnout and the university student's engagement: A cross-sectional study on the return to face-to-face classes. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(2), Artigo e424. <https://doi.org/mtsx>
- Bulfone, G., Iovino, P., Mazzotta, R., Sebastian, M., Macale, L., Sili, A., Vellone, E., & Alvaro, R. (2022). Self-efficacy, burnout and academic success in nursing students: A counterfactual mediation analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 78(10), 3217–3224. <https://doi.org/gqzvbb>
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2018). Competence and affect dimensions of self-concept among higher education students: A factorial validation study of an academic subject-specific self-concept. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 649–663. <https://doi.org/gf9fjv>
- Caballero, D. C. C., Bresó, E., & Gutiérrez, O. G. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 32(3), 89–108. <https://doi.org/gf9ffb>
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory – student version: Cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 709–718. <https://doi.org/ffx8>
- Carlotto, M., & Gonçalves, C. S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico*, 4(10), 101–109. <https://shre.ink/83tQ>
- Cía, A., Stagnaro, J. C., Gaxiola, S. A., Vommaro, H., Loera, G., Medina-Mora, M. E., Sustas, S., Benjet, C., & Kessler, R. C. (2018). Lifetime prevalence and age-of-onset of mental disorders in adults from the Argentinean study of mental health epidemiology. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(4), 341–350. <https://doi.org/gc88m8>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.<sup>a</sup> ed.). L. Erlbaum Associates.
- Cooper, K. M., Krieg, A., & Brownell, S. E. (2018). Who perceives they are smarter? Exploring the influence of student characteristics on student academic self-concept in physiology. *Advances in Physiology Education*, 42(2), 200–208. <https://doi.org/gfz4c6>
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Doliński, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 52(15), 3744–3747. <https://doi.org/gh2763>
- Deps, V., Calabaide, C., Tonelli, E., Pereira, F., Pessin, G., & Cara, G. (2018). Reflexões de uma roda de conversa acadêmica sobre autorregulação e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Temas em Saúde*, 18(4), 5–27. <https://shre.ink/83tB>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553–561. <https://doi.org/ghctmt>
- Dyrbye, L., Thomas, M., Power, D., Durning, S., Moutier, C., Massie, S., & Shanafelt, T. (2009). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: A multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94–102. <https://doi.org/bn2bf4>
- Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science?. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 100–106. <https://doi.org/ggwdp6>
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45(7), 594–601. <https://doi.org/ccmgvp>
- Espirito Santo, H., & Daniel, F. B. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do  $p < 0,05$  na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/gg9dgs>
- Espirito Santo, H. M. A., & Daniel, F. (2018). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social*, 4(1), 43–60. <https://doi.org/f92f>

- Faria, L., & Fontaine, E. M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41–49.
- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C. C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' burnout at university: the role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. <https://doi.org/mts2>
- Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, (38-39), 124–131. <https://shre.ink/83t5>
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208–220. <https://doi.org/dtpcnk>
- Harrell, K. M., Rawls, M., Stringer, J. K., 4th, Edwards, C. D., Santen, S. A., & Biskobing, D. (2023). Understanding Academic Self-Concept and Performance in Medical Education. *Academic Medicine*, 98(9), 1032–1035. <https://doi.org/mts3>
- Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., Rahmawati, H., & Gani, S. A. (2023). The role of self-efficacy in improving student academic motivation. *KnE Life Sciences*, 175–187. <https://doi.org/mrrk>
- Huang, C. (2012). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/fzcwwd>
- Jackson, C. (2003). Transitions into higher education: gendered implications for academic self-concept. *Oxford Review of Education*, 29(3), 331-346. <https://doi.org/d9m3zm>
- Kaur, M., Long, J. W., Luk, F. S., Mar, J., Nguyen, D. L., Ouabo, T., & Doroudgar, S. (2020). Relationship of burnout and engagement to pharmacy students' perception of their academic ability. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(2), Artigo 7571. <https://doi.org/gj86wq>
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., De Girolamo, G., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J. M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina Mora, M. E., Oakley Browne, M. A., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Adley Tsang, C. H., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., ... Ustün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168–176. <https://bit.ly/4bjQeRr>
- Kilic, R., Nasello, J. A., Melchior, V., & Triffaux, J. M. (2021). Academic burnout among medical students: respective importance of risk and protective factors. *Public Health*, 198, 187–195. <https://doi.org/gqfmzg>
- Kong, L. N., Yao, Y., Chen, S. Z., & Zhu, J. L. (2023). Prevalence and associated factors of burnout among nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 121, Artigo 105706. <https://doi.org/mts4>
- Kraft, U. (2006). O eixo degenerado. *Revista Mente e Cérebro*, 156(XIV), 74–79.
- Litmanen, T., Loyens, S., Sjoblom, K., & Lonka, K. (2014). Medical students' perceptions of their learning environment, well-being and academic self-concept. *Creative Education*, 5(21), 1856–1868. <https://doi.org/mrrj>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 317. <https://doi.org/kz3s>
- Lohbeck, A. and Moschner, B. (2021). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-concept play an interactive role? *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1217-1236. <https://doi.org/gnh53x>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/gmwgbr>
- Mäenpää, K., Järvenoja, H., Peltonen, J., & Pyhältö, K. (2019). Progress of nursing students' motivation regulation profiles and affiliations with engagement, burnout and academic performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(3), 461–475. <https://shre.ink/83tV>

- Mahihu, C. (2020). Prevalence of depression, anxiety among international students in the health professions at southern medical university, P. R. China. *Open Journal of Social Sciences*, *08*(12), 161-182. <https://doi.org/mvcn>
- March-Amengual, J. M., Cambra Badii, I., Casas-Baroy, J. C., Altarriba, C., Comella Company, A., Pujol-Farriols, R., Baños, J. E., Galbany-Estragués, P., & Comella Cayuela, A. (2022). Psychological Distress, Burnout, and Academic Performance in First Year College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), Artigo 3356. <https://doi.org/mts5>
- Maroco, J., & Assunção, H. (2020, 30 janeiro – 1 fevereiro). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, & I. Leal (Orgs.). *Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 399–407). Edições ISPA. <https://bit.ly/3JiDKNM>
- Maroco, J., & Tecedeiro, M. M. V. (2009). Inventário de burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *10* (2), 227–235. <https://shre.ink/83t6>
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, *21*(2), 153–174. <https://doi.org/d37hgt>
- Marsh, H. W., & Byrne, B. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, *45*(1), 49–58. <https://doi.org/bfp2z4>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 417–430. <https://doi.org/brmg89>
- Marsh, H. W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, *86*(3), 439–456. <https://doi.org/d3z6bt>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, *76*(2), 397-416. <https://doi.org/csvv8x>
- 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.org/cphvp6>
- Paloş, L., Maricuţoiu, L., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, *60*, 199–204. <https://doi.org/ggqczs>
- Peiffer, H., Ellwart, T., & Preckel, F. (2020). Ability self-concept and self-efficacy in higher education: An empirical differentiation based on their factorial structure. *Plos One*, *15*(7), Artigo e0234604. <https://doi.org/krb8>
- Prakash, P., Sheilini, M., & Nayak, S. G. (2023). Academic burnout among undergraduate nursing students: A quantitative survey approach. *Journal of Education and Health Promotion*, *12*, Artigo 141. <https://doi.org/mts6>
- Richardson, M., & Abraham, C. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353–387. <https://doi.org/gckf7f>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salgado, S., & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Student burnout: A case study about a Portuguese public university. *Education Sciences*, *11*(1), Article 31. <https://doi.org/mrrb>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 929–939. <https://doi.org/fzbgtr>
- Sandström, A., Rhodin, I. N., Lundberg, M., Olsson, T., & Nyberg, L. (2005). Impaired cognitive performance in patients with chronic burnout syndrome. *Biological Psychology*, *69*(3), 271–279. <https://doi.org/ccsqnk>

- Shaffique, S., Farooq, S. S., Anwar, H., Asif, H. M., Akram, M., & Jung, S. K. (2020). Meta-analysis of prevalence of depression, anxiety and stress among university students. *RADS Journal of Biological Research & Applied Sciences*, *11*(1), 27-32. <https://doi.org/gm4thh>
- Silva, J. G. A. R., & Romarco, E. K. S. (2021). Análise dos níveis de ansiedade, estresse e depressão em universitários da universidade federal de viçosa (UFV). *Instrumento: Revista De Estudo E Pesquisa Em Educação*, *23*(1), 134–150. <https://doi.org/msms>
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H., Craven, R., & Yeung, A. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, *34*(1), 49–72. <https://doi.org/ghkn3p>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(20), Article 7687, 2–12. <https://doi.org/gj85gj>
- Tripathi, R. D., Alqahtani, S. S., M., M. A., Makeen, H. A., Tripathi, P. K., & Pancholi, S. S. (2022). Evaluation of depression, anxiety, and stress among university healthcare students. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, *12*(10), 78–87. <https://doi.org/mvcp>
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Caixia, X., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, *77*, 27–31. <https://doi.org/gh76n5>
- Wei, H., Dorn, A. N., Hutto, H., Corbett, R. W., Haberstroh, A., & Larson, K. (2021). Impacts of nursing student burnout on psychological well-being and academic achievement. *Journal of Nursing Education*, *60*(7), 369–376. <https://doi.org/mvdm>