

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O efeito recíproco entre o Engagement Académico e o Burnout  
em estudantes de medicina – “Os melhores anos das suas vidas?”**

**Francisco Beja de Craveiro Paiva**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
(Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das  
Organizações)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O efeito recíproco entre o Engagement Académico e o Burnout  
em estudantes de medicina – “Os melhores anos das suas vidas?”**

**Francisco Beja de Craveiro Paiva**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria José Chambel**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das**  
**Organizações)**

2017

## **Agradecimentos**

Quero agradecer principalmente à minha Família. Sem vocês eu não era metade do que sou hoje. Obrigado por me apoiarem em todas as circunstâncias. Amo-vos.

Aos meus Pais. Os meus Heróis. As pessoas que sempre me apoiaram e apesar de todos os erros que fui fazendo ao longo da minha curta vida nunca deixaram de me apoiar e de me dar forças para continuar. Espero um dia ser metade das pessoas que vocês são.

Ao Miguel, à Carolina e à Matilde por me lembrarem sempre que há alguém mais irresponsável do que eu, são a esperança que me faz ter mais confiança em mim mesmo. Obrigado por me fazerem rir constantemente.

À minha orientadora, a Professora Maria José Chambel e à Professora Vânia Carvalho, é graças a elas que me encontro a escrever os agradecimentos da minha tese às 9 da manhã, sem elas nada disto teria acontecido (este ano).

À Daniela, apesar da distância que nos separa estás sempre junto a mim. Não tenho dúvidas que vais correr o Mundo comigo e fazer de mim uma pessoa melhor. Ao teu lado sou feliz.

Ao John, Simões, Rogério, Bernardo, Gil, João, Miguel, Nuno, André e Fábio, quem tem possibilidades de fazer um 5 para 5 a qualquer altura claramente venceu na vida.

Ao Santa Vice por estarem presentes desde sempre. Que venham mais discussões sobre a melhor companhia aérea, os vícios saudáveis e o Brexit!

Ao Raul, Chico, Flávio, Fábio, Joana, Inês e à Rita emprestada. Foi uma longa aventura desde o primeiro dia até aqui. Muitos percalços mas todos superados, sem dúvida uma jornada que jamais esqueceremos.

Aos Professores Anabela V. e Luís G., que foram as pessoas que me prenderam à Psicologia e por consequência me permitiram viver e sentir todos estes momentos.

# Índice

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	1
1. Introdução .....	2
2. Enquadramento teórico .....	3
2.1. O <i>burnout</i> no contexto do trabalho .....	3
2.2 Adaptação do Burnout ao Contexto Académico.....	5
2.3 Adaptação do Engagement ao Contexto Académico .....	5
2.4 A Relação entre Burnout e Engagement.....	7
3. Método .....	10
3.1. Amostra.....	10
3.2. Procedimento .....	11
3.3. Medidas.....	11
3.4. Métodos de Análise de dados.....	11
4. Resultados.....	12
4.1 Análise Fatorial Confirmatória .....	13
4.2 Teste de Hipóteses .....	14
5. Discussão dos Resultados.....	15
5.1 Limitações e Estudos Futuros .....	16
5.2 Implicações Práticas .....	17
5.3 Conclusão.....	18
6. Referências Bibliográficas.....	18

## **Resumo**

Considerando as evidências do impacto que os efeitos do *burnout* e do *engagement* têm ao nível do desempenho de atividades laborais cuja interação com clientes é elevada, e à escassez de estudos efetuados em estudantes que frequentam cursos nessas áreas, o presente estudo procura investigar a relação entre o *burnout* e o *engagement* em estudantes de medicina, recorrendo a uma análise longitudinal. Para tal, foi aplicado um questionário, em dois momentos diferentes separados por um ano, onde estavam incluídas as escalas de medida do *burnout* e do *engagement* a uma amostra de 165 estudantes de medicina Portugueses e Espanhóis. Os resultados demonstraram uma relação negativa entre o *engagement* em T1 e o *burnout* em T2, e uma relação negativa entre o *burnout* em T1 e o *engagement* em T2. Os resultados permitiram observar, também, que a influência negativa do *burnout* (T1) no *engagement* (T2) é mais significativa do que a influência do *engagement* (T1) no *burnout* (T2), o que nos permite afirmar que é mais importante prevenir o aparecimento de *burnout* do que promover o *engagement* no primeiro momento.

***Palavras-chave:*** Burnout, Engagement, Estudantes de Medicina, Estudo Longitudinal.

## ***Abstract***

Considering the evidences of the impact that the effects of burnout and engagement have on the level of performance of work activities whose interaction with clients is high, and the scarcity of studies carried out on students who attend courses in these areas, the present study seeks to investigate the relationship between burnout and engagement in medical students, using a longitudinal analysis. To do this, a questionnaire was applied in two different moments separated by a year, which included burnout and engagement measurement scales for a sample of 165 Portuguese and Spanish medical students. The results showed a negative relationship between T1 engagement and T2 burnout, and a negative relationship between T1 burnout and T2 engagement. The results also showed that the negative influence of burnout (T1) on engagement (T2) is more significant than the influence of engagement (T1) on burnout (T2), which allows us to affirm that it is more important to prevent of burnout than to promote engagement in the first moment.

***Key words:*** Burnout, Engagement, Medical Students, Longitudinal Study.

.

## 1. Introdução

A faculdade, embora muitas vezes definida pela sociedade como “O melhor tempo das nossas vidas”, é muitas vezes uma fonte de stress. Existindo dúvidas sobre qual o curso onde este efeito é mais preponderante, é quase unânime entre os investigadores que os cursos de medicina são os que mais exigem dos seus alunos (Dahlin, Joneborg, & Runeson, 2005). Sendo um dos cursos catalogados com níveis elevados de exigência, um curso de seis anos com uma exigência elevada tanto a nível académico como a nível social, é muitas vezes observável a dificuldade exibida pelos alunos em manterem um equilíbrio entre a vida académica e pessoal (Dyrbye, Matthew & Shanafelt, 2006). Enns e colaboradores (2001) defende que os efeitos nocivos criados pelos fatores stressantes, como a pressão para aprender uma grande quantidade de novas informações, a falta de tempo para atividades extracurriculares e mesmo o contacto constante com temas mais pesados como doenças graves e a morte, podem contribuir para o aparecimento de sintomas depressivos nestes estudantes. De fato, o elevado stress causado pelo curso de medicina pode perturbar a aprendizagem e a vida social dos indivíduos, levando-os muitas vezes ao insucesso e ao burnout (Shapiro, Schwartz & Bonner, 1998)

Deste modo a preocupação com a qualidade de vida dos estudantes destes cursos tem vindo a aumentar e, como consequência, os mesmos têm sido alvo de estudos em diversos países (Zonta et al., 2006). Diversos resultados obtidos por esses mesmos estudos têm vindo a provar a presença de fatores prejudiciais à saúde mental dos alunos de medicina, sendo que nem todos dispõem das estratégias de coping adequadas para lidar com estes (Haivas & Villanueva, 2006). De facto, estudos efetuados, maioritariamente nos Estados Unidos, demonstram que existem correlações entre o burnout, sintomas de depressão e pensamentos suicidas em estudantes de medicina, o que prova a importância de se estudar aprofundadamente a existência de sintomas de burnout nestes estudantes, e quais as maneiras mais eficazes de os combater (Dyrbye et al., 2008).

O burnout é uma síndrome de exaustão emocional e cinismo que ocorre não só no ambiente profissional, mas também no contexto académico (Schaufeli, Martinez, Pinto Salanova & Bakker, 2002). Um aspeto fundamental do burnout é o aumento dos sentimentos de exaustão emocional; como os seus recursos emocionais estão esgotados, os estudantes sentem que já não são capazes de se envolverem psicologicamente com as suas tarefas académicas. Outro aspeto é o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos e cínicos sobre o curso.

No entanto, ultimamente, a investigação em vez de se focar apenas no lado negativo do bem-estar dos indivíduos, tem estendido o seu interesse para o lado positivo, seguindo uma tendência

emergente que se foca mais nos pontos fortes e desejáveis do ser humano (Schaufeli et al., 2002). O engagement tem vindo a ser definido como um estado mental positivo, de realização profissional, que é caracterizado por três dimensões: o vigor, a dedicação e a absorção (Schaufeli & Bakker, 2010; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002), e está associado a elevados níveis de energia, envolvimento e felicidade no trabalho (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Após vários estudos, foi definido que o engagement reflete o modo como as pessoas experienciam o seu trabalho: como estimulante e energético e como algo ao qual querem dedicar o seu tempo e esforço (vigor); como significativa (dedicação); e como algo no qual estão totalmente concentrados (absorção). Estas três características são consideradas essenciais para o contexto académico, o que abriu o caminho para a adaptação deste estado mental ao contexto referido. (Schaufeli, Bakker & Rhenan 2009)

No entanto, a maioria dos estudos desta temática foca-se única e exclusivamente num determinado momento, o que leva a que o conhecimento do bem-estar destes estudantes ao longo do tempo não seja vasto. Este estudo procura contribuir para a superação desta limitação ao ter como principal objetivo perceber os efeitos que o engagement académico pode ter no burnout e de que maneira pode o burnout afetar esse engagement académico ao longo do tempo. Para atingir este objetivo realizou-se um estudo longitudinal em dois momentos separados pela distância de 12 meses.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. O *burnout* no contexto do trabalho**

Autores como Deery, Iverson & Walsh (2002), Perlman & Hartman (1982) e Schaufeli & Maslach (1993), entre outros, referem a tendência para o desenvolvimento do *burnout* em trabalhos que envolvam a interação frequente com os clientes. Esta interação é centrada nos problemas atuais do cliente (no caso deste estudo os participantes encontram-se num curso que os vai levar a interagir todos os dias com pacientes e que contém vários estágios onde começam a treinar esse contacto) e, neste sentido, envolve, frequentemente, sentimentos de raiva, vergonha, medo ou desespero.

Várias são as ocasiões em que os clientes se dirigem a estes profissionais com questões cujas soluções não são, de todo, as mais simples, o que leva muitas vezes ao desenvolvimento de sentimentos fortes nos próprios clientes, como raiva e frustração. Ao contactar continuamente com pessoas nestas condições, o próprio trabalhador pode sentir o efeito do *stress* crónico, que é emocionalmente desgastante, e colocar-se em risco de *burnout* (Maslach & Jackson, 1981).

A definição de *Burnout* mais influente é a de Leiter e Maslach (1988), que definem o *burnout* como uma síndrome constituída por três dimensões: (1) exaustão emocional, (2) despersonalização e (3) reduzida realização pessoal. A primeira dimensão refere-se a sentimentos de esgotamento face às exigências emocionais associadas ao trabalho. A despersonalização caracteriza-se como uma sensação de distanciamento e cinismo para com os beneficiários do trabalho. Por último, a reduzida realização pessoal consiste numa autoavaliação de incompetência a nível profissional. Recentemente defende-se que as principais dimensões do conceito de *Burnout* são a Exaustão Emocional e o Cinismo (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

O desenvolvimento da síndrome de *burnout* pode levar a vários efeitos negativos no trabalhador, que originam comportamentos como o da abstenção temporária ou, em casos mais graves, definitiva. Esta situação causa graves problemas às organizações, que têm de enfrentar a possibilidade de rotação de trabalhadores ou de recrutar novos indivíduos, o que implica um período de adaptação e mesmo de formação dos recrutados, o que conduz a maiores gastos (Schaufeli & Bakker, 2004)

No entanto, para os colaboradores que se mantêm no seu posto de trabalho, o *burnout* resulta numa redução da produtividade e eficácia no trabalho, o que leva à diminuição da satisfação no mesmo e à deterioração do compromisso para com a entidade empregadora. Para além da disfunção mental que pode estar associada à síndrome, podendo causar ansiedade, depressão e decréscimos de autoestima, por exemplo, os indivíduos que sofram de *burnout* podem ter um impacto nos seus colegas, causando conflitos pessoais e desordem nas tarefas de trabalho, tornando o *burnout* “contagioso” e propenso a danificar as interações no local de trabalho (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). De facto, relativamente às consequências associadas ao *burnout*, as evidências referem o desenvolvimento de atitudes e comportamentos negativos como insatisfação, baixa motivação, desinvestimento no trabalho, baixos níveis de produtividade e qualidade de serviço, (intenção de) *turnover* e absentismo (Batt, Doellgast, Kwon & Agrawal, 2005; Deery, Iverson & Walsh, 2002; Lee & Ashforth, 1996; Moore, 2000).

É possível explicar o desenvolvimento do *burnout* através do *Job Demands-Resources Model* (Bakker & Demerouti, 2007). Este modelo defende que as condições laborais podem ser categorizadas em duas categorias (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003; Castanheira & Chambel, 2010): (1) *job demands* - exigências do trabalho que evocam um processo energético, como exigências emocionais e ambiguidade de papéis, e (2) *job resources* - recursos disponíveis

no trabalho que contribuem para o desenvolvimento do processo motivacional, como é caso da autonomia, do suporte social e do *feedback* construtivo. Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001) esclarecem que as exigências do trabalho relacionam-se positivamente com a exaustão emocional e recursos disponíveis no trabalho, neste caso a falta destes, relaciona-se positivamente com o distanciamento, ou cinismo. Isto significa que quando existem elevadas exigências e poucos recursos disponíveis no trabalho, existe um impacto negativo no bem-estar dos colaboradores e uma maior probabilidade de desenvolvimento do *burnout* (Chambel & Castanheira, 2010).

## **2.2 Adaptação do Burnout ao Contexto Académico**

Ao longo dos anos tem-se verificado uma grande percentagem de alunos a abandonar o ensino superior e/ou o curso universitário no qual ingressam. Isto verifica-se por várias razões, sendo uma delas a falta de bem-estar e a não identificação com os valores do ambiente onde está inserido. Esta ausência de bem-estar por parte dos sujeitos leva muitas vezes a que estes se sintam mais pressionados pelas obrigações da vida académica, como os estudos e as exigências dos professores (Ferreira & Fernandes, 2013).

Embora inicialmente, o *burnout* fora analisado num contexto laboral, investigadores como Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova e Bakker (2002) e Schaufeli et al. (2002) estenderam o conceito a estudantes académicos, uma vez que os estudos partilham algumas características do trabalho e os estudantes experienciam pressões na realização das atividades académicas. O *burnout* dos estudantes refere-se ao sentimento de exaustão como consequência das exigências de estudo, à desconexão e cinismo para com o próprio estudo e ao sentimento de incompetência enquanto estudante (Caballero et al., 2007). É por isso importante perceber como combater os efeitos desses problemas que muitas vezes levam à desistência dos alunos, principalmente pelo desenvolvimento de *burnout* nestes.

## **2.3 Adaptação do Engagement ao Contexto Académico**

De modo idêntico ao que acontece em relação ao burnout, o conceito de *engagement* surgiu, principalmente, ligado ao mundo profissional e às atividades laborais, o que levou a que fosse exaustivamente estudado em contextos organizacionais (Bakker et al. 2008; Hirschi 2012; Schaufeli & Bakker 2010). Numa perspetiva empresarial, o *engagement* profissional tem vindo a ser definido como um estado psicológico de satisfação, bem-estar e motivacional, que como referimos anteriormente, é caracterizado por três dimensões, vigor, dedicação e absorção com o contexto laboral (Bakker et al. 2008). De acordo com Bakker e colaboradores (2008), a dimensão

“vigor” é caracterizada pela frescura física do sujeito, bem como pela sua elevada energia, habilidade para gerir os desafios profissionais e a vontade de se querer esforçar para ultrapassar dificuldades. Quando nos referimos a dedicação, esta é caracterizada pelo sentimento de orgulho e realização pessoal que são alcançados através do seu desempenho profissional. Finalmente, a absorção é definido pela concentração e felicidade obtidos na realização das tarefas relacionadas com a função (Hirschi, 2012)

Schaufeli, Taris e Van Rhenen (2008), defendem que o *engagement* tem um impacto favorável no indivíduo, quer a nível do bom funcionamento social, quer a nível de saúde. Como complemento desse estudo podemos recorrer ao estudo de Sonnentag, Mojza, Binnewies e Scholl (2008), em que descobriram que o *engagement* está relacionado positivamente com o afeto positivo, e, por consequência, negativamente com o afeto negativo. Isto demonstra que um trabalhador que se encontre com um estado de *engagement* com o trabalho não é capaz de se concentrar em eventos negativos, criando um estado de afeto positivo. Tal efeito é denominado como Efeito de Spillover, que enfatiza que experiências positivas e negativas vividas num determinado contexto, como o contexto organizacional ou, mais direcionado para esta dissertação, o contexto académico, podem ser transferidos para outro contexto, como o contexto social por exemplo (Edwards & Rothbard, 2000). Significa então, que situações experienciadas no contexto académico, podem afetar a qualidade de vida noutros domínios. Portanto, a atividade académica, neste caso em que trabalhamos com estudantes, pode ser considerada uma dimensão fundamental na vida do indivíduo, e quando estes experienciam estados de *engagement* com a sua atividade, irão estar mais propensos a experienciar um sentimento de bem-estar nos restantes contextos da sua vida.

Ao considerarmos o *engagement* no contexto académico como um estado positivo e de autorrealização, podemos compreender que o efeito do mesmo tende a estender-se à vida geral dos indivíduos e a proporcionar um maior bem-estar nesta.

Ainda no que diz respeito à sua adaptação ao contexto em que incide este estudo, Schaufeli e colaboradores (2002) criaram uma versão académica da medida desta variável, que replica a estrutura das 3 subescalas (vigor, dedicação e absorção), assumindo, assim a extensão do constructo. Salanova, Schaufeli, Martinez e Breso (2010) fazem uma distinção clara dos dois conceitos: enquanto os estudantes que sofrem de *burnout* têm falta de energia e distanciam-se dos seus estudos apresentando uma atitude cínica, os estudantes que demonstram *engagement*

sentem-se energéticos e identificam-se fortemente com os seus estudos, estando profundamente envolvidos neles.

Schaufeli e colaboradores (2002) concluíram, ainda, que o sucesso académico (i.e., o rácio de exames passados no período anterior relativamente ao número total de exames) está negativamente correlacionado com o *burnout* e positivamente correlacionado com o *engagement*. Os estudantes que se sentem eficazes e vigorosos têm mais probabilidade de ter um desempenho bem-sucedido comparando com aqueles que se sentem menos eficazes e vigorosos. Na mesma linha de conclusões, Gerber, Mans-Kemp e Schlechter (2013) postularam que o *engagement* académico potencia a experiência de aprendizagem que, conseqüentemente, promove o desempenho dos estudantes.

#### **2.4 A Relação entre Burnout e Engagement**

Atualmente, a manifestação do *burnout* e do *engagement* junto dos estudantes é também reconhecida (e.g. Figueira, 2013; Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; Schaufeli et al., 2002). Embora o ser estudante não seja designado oficialmente como um emprego, existe uma rotina onde estes têm de manter um determinado nível de desempenho, o que, psicologicamente falando, pode ser considerado um trabalho (Hu & Schaufeli, 2009; Schaufeli & Taris, 2005). Tal como os trabalhadores, os estudantes encontram-se envolvidos em atividades estruturadas e obrigatórias, como entregar trabalhos e ter um determinado número de presenças nas aulas, direcionadas para um objetivo específico que passa por concluírem o curso (Hu & Schaufeli, 2009).

O *burnout* académico em estudantes de medicina refere-se, como já foi supracitado, ao sentimento de exaustão provocado pelas exigências dos estudos, da atitude cínica perante as atividades académicas, com especial incidência para o trabalho escolar, e ao sentimento de incompetência enquanto estudante. Pelo contrário, o *engagement* no mesmo contexto refere-se aos elevados níveis de energia e resiliência mental enquanto estudam, à atribuição de um significado ao ato de estudar e ao estar completamente focado e envolvido nas matérias abordadas no curso (Schaufeli et al., 2002). O *burnout* é, então, referido diversas ocasiões como um agente erosivo do *engagement* (Maslach et al, 2001).

De acordo com o *Job Demands-Resources Model*, já referido, é possível verificar a possibilidade de co-existência destes dois estados psicológicos, o *engagement* e o *burnout*, porque são indicadores de bem-estar/ mal-estar, os quais são independentes e moderada e

negativamente correlacionados entre si (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

Demerouti e colaboradores (2001) defendem que as exigências de trabalho são os aspetos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho que requerem um esforço físico, cognitivo ou emocional e que, deste modo, estão associados a certos custos fisiológicos ou psicológicos. Quanto aos recursos de trabalho, dizem respeito aos aspetos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho que reduzem as dificuldades dos obstáculos do trabalho e os seus custos fisiológicos e psicológicos associados, e/ou são facilitadores da realização dos objetivos do trabalho, e/ou estimulam o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Estudos relacionados com esta temática propõem que o desenvolvimento do bem-estar no trabalho é baseado em dois processos: um processo energético no qual as elevadas exigências de trabalho consomem as reservas de energia dos trabalhadores, originando exaustão. Um processo motivacional no qual a ausência de recursos incapacita o indivíduo de alcançar uma forma eficaz de lidar com elevadas exigências de trabalho e, como consequência, potencia a redução de *engagement* (Pais, 2015).

Schaufeli e Bakker (2004) obtiveram resultados que lhes permitiram afirmar que o *engagement* é exclusivamente predito pela disponibilidade de recursos de trabalho, enquanto o *burnout* é, na sua grande maioria, predito pelas exigências de trabalho, mas também pela ausência de recursos de trabalho.

A *Conservation of Resources Theory* de Hobfoll (1989) defende que os indivíduos procuram obter, reter e proteger os próprios recursos e que o *stress* ocorre quando se verifica uma ameaça aos recursos ou quando os indivíduos falham em aumentar os mesmos após terem realizado investimentos substantivo. Sendo os recursos tão importantes, seja pela sua existência ou porque são modos de alcançar ou proteger outros recursos de valor, com o objetivo de se alcançar um estado de bem-estar, a manutenção e acumulação de recursos assumem um papel central na motivação humana. Segundo a teoria de Hobfoll, a conjugação positiva dos recursos e o consequente aumento da hipótese de alcançar o bem-estar pode determinar a adaptação bem-sucedida dos colaboradores ao seu ambiente de trabalho.

A teoria mencionada diz-nos, que os indivíduos tendem a mobilizar os recursos perante adversidades, com os seguintes objetivos: compensar os esforços dedicados à superação de

obstáculos, melhorar o seu estado, físico e/ou mental, e prepararem-se para experiências com níveis de *stress* semelhantes que possam voltar a suceder no futuro. Isto permite aos sujeitos limitar a perda de recursos e, conseqüentemente, minimizar as conseqüências negativas dessas situações. Sabendo que segundo a teoria de Hobfoll a exaltação de recursos é mais saliente em situações de maior *stress*, que muitas vezes exigem o uso e/ou perda de uma elevada quantidade desses recursos, Bakker, Hakanen, Demerouti e Xanthopoulou (2007) propuseram que os recursos de um indivíduo são mais propensos a serem utilizados como estratégias de *coping*, com o fim de reduzir o impacto de situações *stressantes*. Os autores verificaram que os recursos de trabalho, em condições onde as exigências deste sejam elevadas principalmente, estão associadas ao *engagement*, o que contradiz estudos anteriores, onde se afirmava que o *engagement* era exclusivamente predito pela disponibilidade de recursos.

Esta conclusão vai de encontro ao estudo de Crawford, LePine e Rich (2010), onde os autores concluíram que em alguns casos as exigências do trabalho, e de outros contextos, não apresentam uma relação com o *engagement*, sendo que noutros casos, essas mesmas exigências parecem diminuir o próprio *engagement*. A justificação destas divergências surge através da descoberta feita pelos autores, que permite concluir que os recursos de trabalho estão associados de forma positiva ao *engagement*, à semelhança das exigências de trabalho, mas exclusivamente se essas exigências forem interpretadas como desafios, que tendem a aumentar a motivação dos indivíduos para os superarem, e não como obstáculos, que muitas vezes são vistos como algo impossível de ultrapassar e, conseqüentemente desmotivadores. Estas conclusões significam que a interpretação dada pelos indivíduos às exigências dos diferentes contextos, que podem ser vistas como desafios ou obstáculos, vai definir a existência de uma relação positiva com o *engagement*.

Em investigações mais recentes acerca desta temática e no que diz respeito ao contexto académico, Salanova e colaboradores (2010), utilizam os termos obstáculos e facilitadores do desempenho (organizacionais, sociais e pessoais) como substitutos mais específicos dos termos exigências e recursos de trabalho. Como exemplo de obstáculos ao desempenho académico, já descritos nesta dissertação, podemos expor a excessiva carga de trabalho, os fatores ergonómicos, as dificuldades na relação com os outros e fraca capacidade de planeamento. Por outro lado, exemplos de facilitadores do desempenho académico poderão ser a flexibilidade, acesso a ferramentas de estudo, boas relações sociais e expectativas de sucesso.

Assume-se então que os obstáculos e os facilitadores afetam indiretamente o desempenho através do bem-estar do estudante, estando os obstáculos relacionados com o *burnout* e os facilitadores com o *engagement*. Os autores concluíram, assim, que o *engagement* académico medeia, por um lado, a relação entre os obstáculos do desempenho e os facilitadores do desempenho – ou seja, como já comentado, os facilitadores estão positivamente correlacionados com o *engagement* e os obstáculos estão negativamente correlacionados com este – e, por outro, o desempenho futuro. No caso do *burnout* académico, não existem evidências de que este prediz o desempenho futuro, e encontra-se significativamente associado à presença de obstáculos e à ausência de facilitadores. (Pais, 2015)

Deste modo, há evidências que nos levam a acreditar que o *burnout* e o *engagement*, apesar de variáveis independentes, possuem uma correlação, designadamente negativa. Sendo que no caso concreto dos estudantes de medicina a investigação é limitada, e o *burnout* é o conceito maioritariamente estudado como podemos verificar em vários estudos (Costa, Santos, Santos, Melo, & Andrade, 2012; Galán, Sanmartín, Polo, & Giner, 2011).

Sendo assim, de modo a complementar as investigações sobre o *burnout* e o *engagement* em estudantes de medicina, e para comprovar se essa correlação está presente a um nível longitudinal, esta dissertação propõe as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – O *engagement* tem uma influência negativa no *burnout*, i.e. os estudantes com elevado *engagement* no T1 são também os estudantes que têm menos *burnout* no T2.

Hipótese 2 – O *burnout* tem uma influência negativa no *engagement* dos estudantes, i.e. os estudantes que sentem mais *burnout* no T1 são também os estudantes que têm menos *engagement* no T2.

### **3. Método**

#### **3.1. Amostra**

Com o objetivo de testar as hipóteses expostas anteriormente nesta dissertação, realizou-se um estudo longitudinal com base na aplicação de um questionário a uma amostra composta por cento e sessenta e cinco (n=165) estudantes de medicina portugueses e espanhóis. Nesta amostra as idades variavam entre os 17 e os 33 anos, sendo que as maiores percentagens pertenciam ao grupo etário 18-22 anos (96,4%). Uma parte expressiva da amostra era composta por elementos do sexo feminino (68,3%).

### 3.2. Procedimento

O estudo foi apresentado às respetivas Associações de Estudantes as quais prepararam depois a aplicação dos questionários. Esta decorreu durante os meses de Abril dos anos de 2015 e 2016 (imediatamente antes da interrupção lectiva da Páscoa), no início ou no final das sessões presenciais de diferentes Ucs, procurando cobrir todos os estudantes entre o 1º e o 5º ano do curso, e contou com a presença de um representante da Associação de Estudantes e um dos investigadores envolvidos no projeto. A participação dos estudantes foi voluntária e foi assegurado o seu anonimato, sendo estabelecida a correspondência entre os questionários aplicados nos dois momentos através de um código criado pelo próprio.

### 3.3. Medidas

**Burnout.** Para medir o *burnout* académico a escala utilizada é a de Schaufeli e colaboradores (2002), sendo esta constituída por 15 itens e tendo como base as 3 dimensões do *burnout* apontadas pela maioria dos autores, sendo que para este estudo iremos analisar as dimensões da Exaustão Emocional e do Cinismo. A escala da Exaustão Emocional é composta por cinco itens (e.g., “sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho”), tendo um alfa de *Cronbach* de 0.56 (Se retirarmos o item 3 de *burnout* – Exaustão T1, o alpha melhora de 0.56 para 0.83) em T1 e de 0.85 em T2. Por sua vez, a escala do Cinismo, é constituída por 4 itens (e.g., “Tenho perdido o interesse pelo curso”), apresentando um alfa de *Cronbach* de 0.79 em T1 e em T2. As respostas foram dadas numa escala de *Likert* de 0 (nunca) a 6 (todos os dias).

**Engagement.** Para medir o *engagement* a escala utilizada é uma versão reduzida e adaptada ao contexto académico do questionário proposto por Schaufeli, Bakker e Salanova (2006), contendo 9 itens que correspondem às 3 dimensões do *engagement*: vigor, dedicação e absorção. Uma vez que o conceito de *engagement* como uma só dimensão tem sido usado em estudos anteriores (e.g., Sonnentag, Binnewies & Mojza, 2010), verificou-se o alfa de *Cronbach* para o constructo *engagement* (e.g., “Estou entusiasmado(a) com os meus estudos” e “Quando acordo de manhã apetece-me ir para as aulas e/ou ir estudar”) no seu conjunto e não em cada uma das suas dimensões, tendo este sido de 0.83 no momento T1 e de 0.90 no momento T2. As respostas foram dadas numa escala de *Likert* de 0 (nunca) a 6 (todos os dias).

### 3.4. Métodos de Análise de dados

O programa estatístico utilizado para a análise estatística dos dados foi o IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS; Windows 23.0 software). No SPSS elaborou-se a caracterização da amostra e calcularam-se os valores médios, coeficientes de *Pearson* e os

coeficientes de consistência interna (alphas de *Cronbach*) para as variáveis em estudo. Utilizou-se ainda o programa SPSS AMOS 23.0 para fazer uma análise fatorial confirmatória (AFC), de modo a testar o modelo de medida que foi criado com as variáveis latentes (i.e., *burnout* (variável latente de primeira ordem com a exaustão e o cinismo como variáveis latentes de segunda ordem) e o *engagement*) e comparar com o Modelo de um só fator (uma variável latente). Em seguida, para realizar o teste de hipóteses, utilizou-se a metodologia de análise dos Modelos de Equações Estruturais (SEM).

#### 4. Resultados

Em específico e tendo em conta que este estudo incluiu dois momentos de medida seguimos os procedimentos recomendados por De Lange, De Witte, e Notelaers (2008), Hakanen, Schaufeli, e Ahola (2008), e Rodríguez-Muñoz, Baillien, De Witte, Moreno-Jiménez, e Pastor (2009). Começámos por testar o modelo *baseline* ou de estabilidade que estabelece a relação entre as mesmas variáveis em T1 e em T2, sendo este modelo utilizado como modelo de referência. De seguida testámos um primeiro modelo causal plausível nas nossas hipóteses (M2) que estabelece uma relação entre o *engagement* (T1) e o *burnout* (T2), assim como, um segundo modelo causal (M3) que estabelece uma relação entre o *burnout* (T1) e o *engagement* (T2). Por fim consideramos o modelo causal recíproco (M4) que considera em simultâneo as relações de M2 e M3.

Como índices de ajustamento foram utilizados o *Chi-square* ( $\chi^2$ ), o *Standardized Root Mean Square* (SRMR); o *Incremental Fit Index* (IFI); o *Bentler Comparative Fit Index* (CFI); e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). A comparação entre modelos foi realizada através da análise da diferença dos  $\chi^2$ . Como critérios de um bom ajustamento dos modelos aos dados foram utilizados os seguintes valores: SRMR igual ou inferior a .08; IFI, e CFI com valores iguais ou superiores a .90; e RMSEA igual ou inferior a .08.

Como se pode verificar na Tabela 1, de acordo com os valores médios obtidos, observou-se que no que toca à variável *engagement*, os estudantes de medicina consideram-se bastante motivados para as tarefas e exigências do curso em T1 (M=3.95; SD=.84), podendo verificar-se a prolongação desse sentimento em T2 (M=3.97; SD=1.02). De referir que entre estes dois momentos existe uma correlação positiva. Quanto à variável *burnout* (variável de primeira ordem), podemos observar que a primeira variável de segunda ordem, i.e. a Exaustão Emocional, os estudantes revelam que se sentem cansados e sem energia algumas vezes por mês em relação às atividades realizadas durante o período de aulas, tanto em T1 (M=3.35; SD=1.29) como em

T2 (M=3.12; SD=1.29), sendo de verificar a existência de uma correlação positiva e significativa entre as variáveis nos dois momentos, bem como uma correlação negativa significativa com o *engagement*, igualmente nos dois momentos. Finalmente, na segunda variável de segunda ordem do *burnout*, i.e. o Cinismo, é possível salientar que os indivíduos raramente se questionam sobre a utilidade do curso para o seu futuro e quase nunca demonstram falta de interesse pelo mesmo seja em T1 (M=1.71; SD=1.29) ou em T2 (M=1.82; SD=1.35), referindo que a variável demonstra uma correlação positiva e significativa entre si nos dois momentos, tal como demonstra uma correlação também positiva e significativa com a variável da Exaustão Emocional em T1 e em T2. No que diz respeito à variável *engagement*, a correlação é negativa e significativa em ambos os momentos.

	Média	DP	r					
			1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Engagement (T1)	3.95	0.84						
2. Engagement (T2)	3.97	1.02	.60**					
3. Exaustão Emocional (T1)	3.35	1.43	-.32**	-.37**				
4. Exaustão Emocional (T2)	3.12	1.29	-.34**	-.37**	.51**			
5. Cinismo (T1)	1.71	1.29	-.48**	-.45**	.49**	.32**		
6. Cinismo (T2)	1.82	1.35	-.40**	-.51**	.33**	.46**	.51**	

**Tabela 1.** Médias, Desvio Padrão e Correlações das variáveis em estudo (N=165)

#### 4.1 Análise Fatorial Confirmatória

Verificou-se um bom ajustamento do Modelo Teórico, com todas as variáveis (i.e. Burnout como variável latente de primeira ordem e exaustão e cinismo como variáveis de segunda ordem, e o Engagement) –  $\chi^2 (128) = 248.63$ ,  $p < .01$ , SRMR =.08, RMSEA =.08, CFI =.90, IFI =.90. Por comparação, o mesmo não aconteceu com o Modelo de um só fator (apenas uma variável latente) que não apresentou um bom ajustamento –  $\chi^2 (132) = 477.22$ ,  $p < .01$ , SRMR =.10,

RMSEA =.13, CFI =.70, IFI =.70. Assim, o modelo que melhor se ajustou aos dados foi o Modelo Teórico ( $\Delta\chi^2(4) = 228.6, p < .01$ ).

Modelo	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	SRMR	CFI	IFI	RMSEA
Modelo Teórico	$\chi^2(128) = 248.63^{**}$	–	.08	.90	.90	.08
Modelo de um só fator	$\chi^2(132) = 477.22^{**}$	$\Delta\chi^2(4) = 228.6$	.10	.70	.70	.13

**Tabela 2.** Resultados da análise Factorial Confirmatória

#### 4.2 Teste de Hipóteses

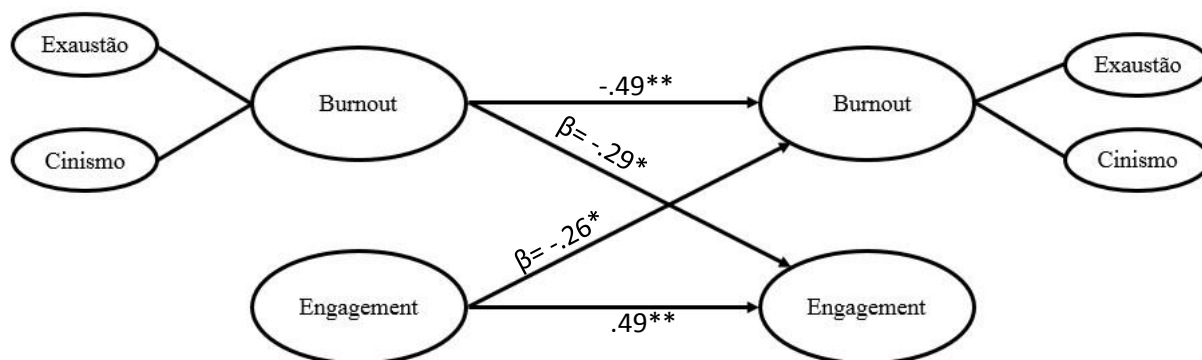
A tabela 3 apresenta os índices dos modelos em causa (i.e. modelo de estabilidade (M1) e modelos causais (M2, M3 e M4) assim como as comparações entre estes modelos (delta de chi quadrado). O modelo incluído nas nossas hipóteses como modelo causal recíproco (M4) -  $\chi^2(192) = 363.98, p < .01, SRMR = .07, RMSEA = .07, CFI = .90, IFI = .91$ . – apresentou um melhor ajuste de dados do que o modelo de estabilidade (M1) -  $\chi^2(194) = 376.12, p < .01$ .

Dado que o modelo M4 apresentou melhor ajuste de dados em comparação com o modelo de estabilidade (M1) foi considerado o nosso modelo final.

Modelo	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	SRMR	CFI	IFI	RMSEA
M1	$\chi^2(194) = 376.12^{**}$	–	.08	.90	.90	.08
M2	$\chi^2(193) = 370.49^{**}$	$\Delta\chi^2(1) = 5.63^{**}$	.07	.90	.90	.08
M3	$\chi^2(193) = 367.09^{**}$	$\Delta\chi^2(1) = 9.03^{**}$	.07	.90	.90	.07
M4	$\chi^2(192) = 363.98^{**}$	$\Delta\chi^2(2) = 12.1^{**}$	.07	.90	.91	.07

**Tabela 3.** Resultados da Análise dos Modelos de Equações Estruturais

Ao analisar a Figura 1, considerando as relações estatísticas entre os dois fatores em T1 e T2, descobrimos que o *engagement* em T1 tem um efeito negativo no *burnout* em T2 ( $\beta = -.26, p < .05$ ), o que suporta a Hipótese 1 e que o *burnout* em T1 tem um efeito negativo no *engagement* em T2 ( $-.29, p < .05$ ), o que suporta a Hipótese 2.



**Figura 1.** Modelo Causal Final

## 5. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos concluir que a promoção do *engagement* no primeiro momento de aplicação dos questionários (T1), contribui para redução do desenvolvimento de *burnout* em T2. Isto significa que disponibilizar recursos que permitam aos estudantes motivarem-se para a realização das tarefas exigidas pelo curso irá prevenir o aparecimento do *burnout* e as suas consequências. Podemos, também, observar que o desenvolvimento de *burnout* em T1, contribui para a redução do desenvolvimento de *engagement* em T2. Esta informação permite-nos perceber a importância da prevenção do *burnout*, pois o seu desenvolvimento vai deteriorar o progresso do *engagement* nos estudantes, o que pode ter várias consequências como o desinteresse pelo curso e até o abandono do mesmo.

Tendo em conta os resultados observados, e supracitados, confirmamos a Hipótese 1. Esta Hipótese predizia que o efeito do *engagement* em T1 teria uma correlação negativa com o *burnout* em T2, esta confirmação vai de encontro à teoria do *Job Demands-Resources Model* (Bakker & Demerouti, 2007), que defende que o *engagement* e o *burnout*, são independentes e moderada e negativamente correlacionados entre si.

Quanto à Hipótese 2, que predizia que o efeito do *burnout* em T1 teria uma correlação negativa com o *engagement* em T2, com base nos resultados obtidos, foi também confirmada,

com a curiosidade de apresentar um valor significativo mais elevado em comparação com a Hipótese 1, que pode ser corroborada pela mesma teoria que corrobora a Hipótese 1.

É importante ressaltar que, como o estudo em causa nos indica, o efeito negativo do *burnout* em T1 no *engagement* em T2 é superior ao efeito que o *engagement* em T1 exerce sobre o *burnout* em T2, o que realça a importância de se realizarem esforços para que os alunos do curso de medicina não corram o risco de desenvolver sinais de exaustão emocional e/ou cinismo. O fornecimento de recursos como um apoio maior por parte dos professores, uma carga horária mais distribuída e até mais atividades que permitam que estes tenham momentos de interação gratificantes com a instituição, podem permitir um melhor entrosamento com o curso, melhor aproveitamento das aulas, um maior envolvimento com as matérias ensinadas e, conseqüentemente, a formação de profissionais de medicina de excelência, o que valorizaria não só a instituição como o próprio país formador, i.e. neste caso específico Portugal e Espanha.

### **5.1 Limitações e Estudos Futuros**

Quanto às limitações deste estudo, podemos referir que os instrumentos avaliativos utilizados nesta investigação têm como base questões de autoavaliação, estando por isso sujeitos a questões de desejabilidade social. A segunda limitação é que os dados deste estudo são apenas referentes à realidade dos estudantes de medicina de duas faculdades, assim, é pertinente que esta investigação seja alargada a outras faculdades de Medicina dos países para confirmar ou comparar os dados obtidos com outros estudantes submetidos a diferentes planos curriculares dos cursos de Medicina e pertencentes a várias regiões de Portugal e Espanha. Podemos, inclusive, ir mais longe e apontar como uma limitação o facto de a amostra ser apenas de estudantes de medicina da Península Ibérica, sendo interessante ponderar a hipótese de realizar estudos semelhantes com alunos de outros países de modo a obtermos dados mais consistentes.

Seria, ainda, relevante, no âmbito do estudo longitudinal e com um grupo experimental e outro de controlo, medir os resultados antes e depois da aplicação de uma formação que tivesse como objetivo alertar os alunos do curso de medicina para as conseqüências do *burnout* e os benefícios do *engagement* na sua atividade presente, bem como na atividade que irão desempenhar profissionalmente.

Tendo confirmado as hipóteses desta dissertação passamos agora à sugestão de possíveis estudos futuros que possam obter resultados mais precisos e que corroborem os já alcançados.

Apesar de este estudo apresentar 2 países, que pode ser uma vantagem pela generalização dos resultados, é um estudo que poderia ser aplicado em amostras de outras áreas demográficas, de modo a verificar se se obtêm resultados idênticos, ou se, devido a variados fatores, como a

diferença de culturas, os estudantes de medicina de outros países reagem de maneira diferente aos obstáculos/desafios gerados pelos seus cursos.

Outra proposta de estudo idealizada seria a inclusão de uma variável mediadora no modelo utilizado, sendo que a variável proposta é a do local de residência do estudante. Esta ideia surge no seguimento da experiência académica do autor, que ao longo dos anos notou certas dificuldades exibidas pelos alunos que não habitam na mesma área da instituição onde estudam, o que lhes proporciona menos recursos do que os que habitam nessa mesma área. Ou seja, o facto de se viver e ter criado “raízes” na zona onde se vai desenrolar a sua vida académica, permite aos indivíduos, supostamente, possuir mais recursos que lhe permitam ultrapassar os obstáculos que lhes apareçam. Os estudantes que sejam naturais de regiões mais afastadas terão de passar por um processo de adaptação a uma nova cidade sem terem a hipótese de recorrer tão facilmente aos seus recursos sociais, o que muitas vezes promove o aparecimento do *burnout* e, leva à má performance académica e, inclusive, ao abandono escolar.

O papel das Associações de Estudantes também devem ser estudados como uma variável mediadora, visto que estas são um elo forte de ligação entre os alunos e a instituição, ou deveriam ser, o que muitas vezes pode oferecer soluções que os estudantes não consigam alcançar sozinhos. O tipo de atividades desenvolvidas pelas AE's poderá também ter um forte efeito vinculativo, o que favorece a motivação para com o curso e o bem-estar académico.

Por último, visto que, segundo autores como Deery, Iverson & Walsh (2002), Perlman & Hartman (1982) e Schaufeli & Maslach (1993) referem a tendência para o desenvolvimento do *burnout* em trabalhos que envolvam a interação frequente com os clientes, aplicar este estudo a estudantes de áreas que se incluam nestas características seria pertinente para comparar com os estudantes de medicina que, tradicionalmente, frequentam o curso que é designado como um dos complexos. A comparação com outras áreas que não tenham um contacto frequente com os clientes também poderá ser uma boa opção para concluir se a futura interação com clientes é, de facto, um fator determinante no aparecimento do *burnout* em contexto académico.

## **5.2 Implicações Práticas**

As implicações teóricas deste estudo foram apresentadas ao longo da discussão. Nesta fase final, são, então, discutidas as implicações práticas. O presente estudo vai ao encontro das conclusões de Salanova e colaboradores (2010) em que o burnout tem um efeito negativo no engagement e vice-versa, sendo que os autores defendem que a disponibilização de recursos aos indivíduos pode transformar obstáculos em desafios. Esta conclusão leva-nos a defender que, de forma a reduzir o burnout nos estudantes de medicina e a promover o engagement, devem ser

tomadas medidas que permitam que os estudantes se sintam motivados com o curso e sintam que este lhes pode ser útil no futuro, mas, mais importante do que isso, possibilitar a obtenção de recursos que lhes permitam ultrapassar os obstáculos que lhes surjam, através de estratégias de *coping* ou da transformação destes em desafios. Seria interessante criar um grupo de controlo, em que estudantes de medicina recebam um acompanhamento mais pormenorizado por parte dos professores, mais ações de formação relativas à área e um maior contacto com profissionais da área, por exemplo, e comparar com outro grupo que não receba estes recursos através da aplicação de uma ferramenta como a utilizada neste estudo, para se perceber qual a importância da prevenção do *burnout*, e se estas ações promovem o *engagement* académico e, consequentemente o bem-estar geral.

Sendo que os alunos muitas vezes sentem dificuldade em exprimir-se sobre as suas dificuldades, seria interessante desenvolver atividades que lhes permitissem expor essas dificuldades, para que a instituição pudesse compreender quais os principais problemas e, nesse sentido, desenvolver projetos que ajudassem os alunos a combater essas dificuldades, promovendo o *engagement* e prevenindo o *burnout*.

### **5.3 Conclusão**

Como conclusão, entende-se então que é importante para as instituições, e para os próprios alunos, apostar na prevenção do *burnout* nos alunos, pois esta variável ao longo do tempo irá ter um efeito negativo no *engagement* mais forte do que o efeito do *engagement* no *burnout* dos mesmos. Sendo assim é fulcral que, mais do que promover o *engagement* académico, se forneçam recursos que possam ser úteis aos alunos para combaterem o *burnout* para que seja possível a formação de um maior número de profissionais, com os recursos necessários para desempenharem um trabalho de excelência ao longo das suas carreiras, o que privilegia os próprios estudantes, a instituição e o país formador.

## **6. Referências Bibliográficas**

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal Of Educational Psychology*, 99(2), 274-284

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: Na emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200.
- Batt, R., Doellgast, V., Kwon, H., & Agrawal, V. (2005). Service Management and Employment Systems in US and Indian Call Centers. *Brookings trade forum*, 335-372.
- Caballero, C. C., Abello LL, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2).
- Castanheira, F., & Chambel, M. J. (2010). Reducing burnout in call centers through HR practices. *Human Resource Management*, 49(6), 1047-1065.
- Chambel, M. J., & Castanheira, F. (2010). Trabalhar num Call Center: Dos mitos à realidade. *RH Editora, Lisboa*.
- Costa, E. O., Santos, A., Santos, A. A., Melo, E., & Andrade, T. (2012). Burnout Syndrome and associated factors among medical students: a cross-sectional study. *Clinics*, 67(6), 573–579.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal Of Applied Psychology*, 95(5), 834-848.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39(6), 594–604.
- De Lange, A. H., De Witte, H., & Notelaers, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus movers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22, 201–223.
- Deery, S., Iverson, R., & Walsh, J. (2002). Work relationships in telephone call centres: Understanding emotional exhaustion and employee withdrawal. *Journal of Management studies*, 39(4), 471-496.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354–373.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., et al. (2008). Burnout and suicidal ideation among us medical studentsmedical student burnout and suicidal ideation. *Annals of Internal Medicine*, 149(5), 334–341.

- Edwards, R. J. & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178-199.
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, F. & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Medical Education*, 35, 1034-1042.
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes.
- Figueira, C. P. (2013). Bem-estar nos estudantes do ensino superior: Papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto acadêmico e das atividades de voluntariado.
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453–459.
- Gerber, C., Mans-Kemp, N., & Schlechter, A. (2013). Investigating the moderating effect of student engagement on academic performance. *Acta Academica*, 45(4), 256–274.
- Haivas, I., & Villanueva, T. (2006). Studying medicine and quality of life. *StudentBMJ*, 14, 170-171.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W., & Ahola, K. (2008). The job demands- resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22, 224–241.
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the maslach burnout inventory–student survey in china. *Psychological Reports*, 105(2), 394–408.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of applied Psychology*, 81(2), 123.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 9(4), 297-308.

- Maslach, C. & Jackson, S., E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moore, J. E. (2000). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review*, 25(2), 335-349.
- Pais, I. R. A. (2015). *A influência da inteligência emocional no bem-estar dos estudantes de medicina: um estudo longitudinal*.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.
- Rodríguez-Muñoz, A., Baillien, E., De Witte, H., Moreno-Jiménez, B., & Pastor, J. C. (2009). Cross-lagged relationships between workplace bullying, job satisfaction and engagement: Two longitudinal studies. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 23, 225–243.
- 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.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 10–24.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917.
- Schaufeli, W. B., Martínez, 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.

- Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied Psychology*, 57(2), 173-203.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart The views expressed in *Work & Stress* Commentaries are those of the author(s), and do not necessarily represent those of any other person or organization, or of the journal. *Work & Stress*, 19(3), 256–262.
- Shapiro, L. S., Schwartz, G. E., Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599.
- Sonnentag, S., Binnewies, C., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: the role of psychological detachment. *Journal Of Applied Psychology*, 95(5), 965-976.
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Binnewies, C., & Scholl, A. (2008). Being engaged at work and detached at home: A week-level study on work engagement, psychological detachment, and affect. *Work & Stress*, 22(3), 257–276.
- Zonta, R., Robles, A. C. C., & Grosseman, S. (2006). Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev bras educ méd*, 30(3), 147–53.