

**Projecto INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES NA UNIVERSIDADE DE
LISBOA: CENÁRIOS E PERCURSOS (PTDC/ESC/64875/2006)**

**ESTUDO DE CASO DE DIAGNÓSTICO DOS ESTUDANTES
DA FACULDADE DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**

Alexandra Marques Pinto

Célia Figueira

Filipa Castanheira

Luis Curral

Maria José Chambel

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

RELATÓRIO 1

Fevereiro de 2009

I - INTRODUÇÃO:

O estudo de caso de diagnóstico dos estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) tem por objectivos avaliar Exigências e Recursos académicos e indicadores de Bem-Estar e Desempenho académico nos estudantes da FPUL, situando-os relativamente a estudantes de outros cursos da Universidade de Lisboa (UL).

Envolve o desenvolvimento de um procedimento de avaliação que inclui a construção / adaptação, aplicação (em três momentos distintos do ano escolar) e análise de resultados de questionários de auto-relato aos estudantes da FPUL (no momento 1 igualmente a estudantes de outros cursos da UL), bem como o estudo das qualidades psicométricas desses questionários tendo em vista o seu ajustamento à população alvo; inclui ainda a realização e análise de entrevistas *focus group* com estudantes da FPUL.

No presente relatório são apresentados os resultados do primeiro momento de avaliação por questionário, incidindo sobre as variáveis Exigências, Recursos, Burnout e Engagement, bem como os resultados do estudo de *focus group*.

A sua estrutura contempla uma primeira parte relativa à contextualização teórica, uma segunda parte sobre a metodologia e resultados do estudo de avaliação por questionário, uma terceira parte contendo a metodologia e principais resultados obtidos no estudo de *focus group* e uma última parte referente às conclusões gerais.

II - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA:

A análise da literatura no âmbito da Psicologia sobre os estudantes do ensino superior revela uma grande diversidade de perspectivas, as quais se podem enquadrar em três áreas principais: processos de transição; perspectiva desenvolvimentista; e processos de adaptação / ajustamento.

Os **processos de transição** surgem como paradigma de mudança que acompanha momentos significativos da vida dos estudantes do ensino superior – a saída do ensino secundário e entrada no ensino superior (processos de escolha vocacional; saída de casa da família de origem; adaptação a novas formas de ensino/aprendizagem; processos de socialização a novas comunidades/práticas culturais; entre outros) (Almeida, Soares, & Ferreira, 1998; Rosário, Núñez & Pienda, 2006); a transição para o mercado de trabalho e, mais recentemente, a transição do 1º ciclo para o 2º ciclo (enquadramento do Processo de Bolonha) que ocorrem ao longo do ensino superior.

Os trabalhos desenvolvidos neste âmbito contribuem para a caracterização das tarefas que os estudantes desenvolvem e os contextos em que o fazem e aumentam o conhecimento sobre a realidade vivida, proporcionando a aferição de estratégias organizacionais e individuais promotoras de bem-estar nestas fases de transição.

Na **perspectiva desenvolvimentista** ganha destaque o indivíduo – estudante e destacam-se estudos e programas de intervenção relativos ao desenvolvimento de competências cognitivas e vocacionais (Bastos, 1998 e Veiga, 2008). Nestes estudos considera-se que o desenvolvimento humano,

em geral, e interpessoal, em particular, é um desenvolvimento – em - contexto (Campos, Costa, & Menezes, 1993). Importa, para estes autores, conhecer o clima social e os processos de socialização, de modo a construir programas no domínio da educação psicológica deliberada.

A terceira perspectiva, relativa aos **processos de adaptação / ajustamento**, podemos considerar como uma possível interface entre as questões de transição e o desenvolvimento pessoal e interpessoal do indivíduo, na qual se consideram os estudos sobre os processos de adaptação à vida académica.

Alguns autores têm destacado as características dos estudantes referindo que, estas podem traduzir-se em processos de sucesso adaptativo ou em situações de desajustamento. Recomendam que seja realizado o perfil dos estudantes no momento de ingresso, de modo a planear intervenções adequadas às suas dificuldades específicas (Leong & Bonz, 1997; Silva, Sá, & Duarte, 1999 e Curado, & Machado, 2005).

Por outro lado, o estudo dos estilos de *coping* e a sua relação com os processos de ajustamento constitui outro grupo de estudos (Leong & Bonz, 1997; Figueira & Marques Pinto, 2005) que também destaca as características individuais como factor de adaptação do indivíduo à sua vida académica. Na perspectiva destes estudos, os estudantes diferenciam-se quanto ao perfil de estratégias que utilizam para gerir situações de stress. Tais diferenças interferem com o grau de adaptação e os níveis de ansiedade percebidos ao longo do percurso académico e/ou em situações de maior pressão emocional (p.e. períodos de avaliação). Por um lado, verifica-se que estratégias de *coping* orientadas para a resolução dos problemas encontrados são

preditoras de ajustamento académico (Leong & Bonz, 1997) e, por outro lado, que estratégias de regulação emocional, negação e evitamento têm uma relação positiva com níveis elevados de ansiedade (Figueira & Marques Pinto, 2005).

No entanto, alguns modelos como é o caso do Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU), desenvolvido por Soares e colaboradores (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), resultantes da revisão da teoria e da investigação na área, procuram integrar factores de natureza pessoal e contextual na compreensão do modo como os jovens se ajustam à vida universitária, esforço este que reconhecemos como particularmente útil.

Apesar da diversidade de abordagens adoptadas, uma das ideias de força emergentes dos estudos sobre o ensino superior refere-se ao facto desta fase do percurso do estudante poder constituir uma **ameaça** ou um **desafio** ao seu **bem – estar**.

Alguns estudos identificam as tarefas e os processos psicossociais envolvidos no percursos dos estudantes de ensino superior como factores de risco para o seu bem – estar (Dias, 2006; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006). As tarefas dos estudantes podem ser encaradas numa perspectiva mais comportamental – cognitiva ou numa perspectiva mais psicossocial, na qual as dificuldades psicológicas são enquadradas no contexto de um ciclo educativo, durante o qual podem surgir situações de desajuste que colocam em risco o “*bom desenvolvimento*” do estudante (Dias, 2006).

Outros autores observam os períodos de transição e de vivência acadêmica como desafios (Soares et al., 2006). Referem-se ao facto do ingresso no ensino superior, muitas vezes confrontar o estudante com a necessidade de ser autónomo, decidir quem é e o que quer fazer da sua vida. O ingresso neste nível de ensino implica, ainda, o confronto com um ambiente de ensino - aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e exigências colocadas aos estudantes são mais ténues e ambíguas, mas onde, simultaneamente, é esperado que manifestem maiores níveis de iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objectivos e na definição das estratégias para os atingir (Pintrich & García, 1994; VanZile-Tamsen & Livingston, 1999, citado por Soares et al., 2006).

Numa perspectiva de compreensão dos processos que podem contribuir para a promoção do bem-estar e do sucesso académico, transformando ameaças em desafios, Llorens e colegas (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007), concluíram, num estudo empírico com estudantes espanhóis, que os recursos associados à tarefa, as crenças de auto – eficácia e o bem-estar (medido pela percepção de *Engagement*) têm relações recíprocas positivas, ao longo do tempo, confirmando o modelo de “*gain spirals*” proposto pela teoria da Conservação dos Recursos (COR) (Hobfoll, 1989). Segundo este estudo, a percepção de auto-eficácia funciona como mediador entre os recursos associados à tarefa e a percepção de *Engagement*. Os autores consideram que estes resultados desafiam as instituições de ensino superior a proporcionarem melhores recursos para a realização das tarefas académicas. Desse modo poderão contribuir para o movimento positivo da espiral de

ganhos. Os estudantes aumentariam a percepção de auto-eficácia e de *Engagement* que irá também contribuir para uma melhor percepção dos recursos disponíveis (quiçá utilização mais eficaz dos recursos).

No presente trabalho, situamo-nos na perspectiva de estudo dos processos de adaptação associados ao bem-estar, mais concretamente ao *Burnout* e ao *Engagement*, e ao sucesso académico dos estudantes do ensino superior. Ao fazê-lo adoptamos como quadro conceptual o **Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho** (JDR) de Demerouti e colaboradores (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001a; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli 2001b), o qual se tem afirmado no âmbito da Psicologia do Trabalho e das Organizações, mas cuja aplicação ao contexto do ensino superior está em grande medida por explorar.

Apesar de vários autores usarem conceitos / medidas de comportamento organizacional para o estudo do contexto académico e do bem-estar dos estudantes (Martinez & Marques Pinto, 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002a e Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002b e Chambel & Curral, 2005), este será um primeiro estudo em que se utiliza o Modelo JDR para estudar o *Burnout*, o *Engagement* e o desempenho académico de estudantes do ensino superior.

O Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho

Alguns modelos da Psicologia do Trabalho e das Organizações têm procurado explicar o *distress* e o bem-estar dos trabalhadores propondo que estes resultam, respectivamente, de uma falha no *fit* ou do ajustamento entre as exigências e os recursos percebidos pelos trabalhadores. Um dos primeiros modelos e que mais se tem destacado, o Modelo de Karasek (Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990), conceptualiza o papel de Exigências como a sobrecarga de trabalho e a pressão de tempo, e do Controlo, definido como latitude de participação na tomada de decisões e actualização de competências pessoais, na explicação do *distress* dos trabalhadores mas também da sua motivação, aprendizagem e desenvolvimento.

Mais recentemente verificou-se um alargamento desta conceptualização no Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho proposto por Demerouti e colaboradores (Demerouti et al, 2001a e 2001b). Baseando-se no Modelo do Karasek (Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990), mas também no Modelo do Esforço – Recompensa de Siegrist (1996) e na Teoria da Conservação de Recursos de Hobfoll (1989), estes autores chamam a atenção para o facto de que cada profissão tem as suas características específicas, sendo por isso importante considerar outras exigências do trabalho para além das quantitativas e temporais e outros recursos para além do controlo percebido pelos trabalhadores.

O modelo que propõem, das Exigências e dos Recursos do Trabalho, é um modelo heurístico que atribui o bem-estar ocupacional a esses dois tipos de

características do contexto de trabalho (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou 2007).

As Exigências são definidas como os aspectos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho que requerem um sustentado esforço físico e/ou psicológico (cognitivo ou emocional) e constituem os principais preditores de mal-estar e desgaste profissional (Bakker, Demerouti, & Schaufeli 2003a e 2007; Demerouti et al., 2001b; Schaufeli & Bakker 2004; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli 2007). Entre as exigências do trabalho que têm vindo a ser investigadas incluem-se a pressão de tempo, a sobrecarga de papéis, as fracas condições ambientais, ou as exigências emocionais decorrentes das interações com clientes (Bakker, Demerouti, & Verbeke 2003b; Bakker et al., 2007).

Os Recursos definem-se como os aspectos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho que (a) reduzem as exigências do trabalho e os seus custos físicos e psicológicos; (b) dão suporte à prossecução dos objectivos relacionados com o trabalho; e (c) estimulam o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (Demerouti *et al.*, 2001b; Schaufeli & Bakker 2004; Xanthopoulou et al., 2007). Os recursos são os preditores mais importantes do bem-estar e envolvimento com o trabalho. Alguns exemplos de recursos do trabalho investigados em estudos de aplicação deste modelo são: o salário e a segurança (nível da organização); o apoio dos superiores e colegas (nível interpessoal); a clareza dos papéis e a participação na tomada de decisão (nível da organização do trabalho); e o *feedback* do desempenho e a autonomia (nível da tarefa) (Bakker et al., 2003, 2007).

A partir da conceptualização destas características do trabalho, o Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho preconiza assim dois processos psicológicos distintos, (a) o Processo de Deterioração da Saúde (*Health Impairment Process*) e (b) o Processo Motivacional. O primeiro alicerça-se nas exigências de trabalho crónicas que desgastam os recursos energéticos do trabalhador e podem conduzir à síndrome de *Burnout*, à deterioração da saúde e ao absentismo (. O segundo decorre da disponibilidade de recursos do trabalho que estimulam a motivação do trabalhador e contribuem para o seu *Engagement* profissional, entre outros resultados organizacionais positivos (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006).

Para além destes dois processos, o modelo propõe que os recursos interagem com o Processo de Deterioração da Saúde e as exigências com o Processo Motivacional. Mais concretamente propõe que os recursos podem amortecer o impacto das exigências nas reacções de desgaste (*Burnout*) dos trabalhadores (i.e. Bakker, Demerouti, & Euwema 2005; Bakker et al., 2007), assim como as exigências amplificam o efeito dos recursos nas reacções motivacionais e de envolvimento (Bakker & Demerouti, 2006).

Este modelo tem tido ampla utilização e impacto na investigação sobre saúde e bem-estar ocupacional (Dollard, LaMontagne, Caulfield, Blewett, & Shaw 2007), em particular tem sido aplicado para explicar a síndrome de *Burnout* profissional e o seu oposto, o *Engagement* profissional, ou o papel destes como variáveis mediadoras na relação entre exigências / recursos e

resultados como absentismo, *turnover*, inovação, ou *commitment* com o trabalho (Hakanen et al., 2008).

Burnout

Deve-se a Maslach e Jackson (1986) a definição inicial do *Burnout* nas profissões de ajuda como um "...síndrome de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal" (Maslach & Jackson, 1986; p.1) que ocorre como reacção ao stress profissional prolongado ou crónico. Posteriormente, a conceptualização e estudo desta síndrome foi alargado a outros grupos profissionais (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1986) e pré-profissionais, como é o caso dos estudantes do ensino superior (Schaufeli et al., 2002a e 2002b), e as suas dimensões foram reconceptualizadas como exaustão (física e não apenas emocional), cinismo e perda de eficácia.

De acordo com Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002a), os estudantes em *Burnout* sentem-se exaustos, em virtude das exigências do estudo, têm uma atitude cínica e distanciada em relação ao estudo e sentem-se incompetentes como estudantes.

Um estudo sobre *Burnout* em estudantes universitários de Espanha e Portugal, de Martinez e colaboradores (Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Lopes da Silva, 2002) mostrou que a auto-eficácia se relaciona com o desempenho e maturidade profissional, ou seja, os estudantes com melhor desempenho são os que se percebem como mais eficazes. Estes resultados podem explicar-se, segundo os autores, em ambos os sentidos,

visto que a auto-eficácia também pode ajudar a confrontar as tarefas académicas com êxito, aumenta o nível de expectativas e favorece a maturidade profissional.

Mais recentemente, as dimensões de Exaustão e Cinismo têm vindo a ser consideradas o núcleo central do *Burnout* (dimensões *core* do *Burnout*). Efectivamente diversos autores argumentam que a Eficácia reflecte uma característica de personalidade em vez de um componente genuíno do *Burnout* (Shirom, 1989; Cordes & Dougherty, 1993), sendo esta perspectiva sustentada empiricamente pelas baixas correlações que tem com as outras duas dimensões e pelo facto do Cinismo parecer desenvolver-se em resposta à Exaustão enquanto a Eficácia se desenvolve independentemente e em paralelo (Schaufeli & Buunk, 2003; Lee & Asforth, 1996; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002a).

Engagement

Inicialmente o *Engagement* foi conceptualizado por Maslach e Leiter (1997) como oposto do *Burnout*, constituindo os dois constructos, pólos do mesmo contínuo. O *Engagement* seria um estado definido por Energia, Envolvimento e Eficácia na actividade desenvolvida pelo indivíduo, considerando estas três dimensões, oposições directas das três dimensões do *Burnout*: Exaustão, Cinismo e Perda de Eficácia Profissional, respectivamente. Maslach e Leiter (1997) ao considerarem as três dimensões do *Engagement* como opostas às três dimensões do *Burnout*, assumiram que os indivíduos

com elevados níveis de *Engagement* apresentavam resultados baixos em Exaustão e Cinismo e elevados em Eficácia.

No entanto, a estrutura tridimensional do *Engagement* não tem sido encontrada com consistência nos estudos realizados em diferentes amostras e países, sendo nalguns casos uma solução de factor único mais ajustada aos dados das matrizes do que outros modelos (Sonnentag, 2003; Hallberg & Schaufeli, 2006). Noutros estudos tem-se optado por medir apenas as dimensões vigor e dedicação do *Engagement*, as quais, por analogia com o *Burnout*, constituem as dimensões *core* do *Engagement* (e.g. Extremera, Durán, & Rey, 2005).

Actualmente considera-se que o *Burnout* e o *Engagement* não constituem pólos opostos de um mesmo contínuo, mas antes duas dimensões distintas, moderadamente correlacionadas pela negativa (Schaufeli & Bakker, 2004) e a escala de eficácia satura no factor *Engagement* juntamente com as três escalas de vigor, dedicação e absorção e não no factor *Burnout*. (Schaufeli & Salanova, 2007).

Schaufeli e colaboradores (2002a e 2002b), conceptualizaram, operacionalizaram e estudaram empiricamente o *Engagement* em estudantes universitários, como um estado afectivo-cognitivo positivo, persistente e abrangente, que se caracteriza por Vigor - elevados níveis de energia e resiliência mental no trabalho, persistência e vontade de investir esforço; Dedicação - sentimentos de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio; e Absorção – concentração e envolvimento com satisfação no que está a fazer. No estudo de Schaufeli e colaboradores (2002b) verificou-se ainda, que o

sucesso académico se relaciona pela positiva com o *Engagement*, em particular com uma elevada Dedicção aos estudos.

De acordo com o Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho, o *Burnout* constitui o oposto do *Engagement*, sendo o vigor e a dedicação os opostos directos da exaustão e do cinismo (Demerouti & Bakker, 2008). Desta forma, o continuo que vai da exaustão ao cinismo é designado por *Eixo Energético* e o que vai do cinismo à dedicação é denominado *Eixo de Identificação* (Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006).

O Presente Estudo

Como se referiu anteriormente, o Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho considera que cada actividade ocupacional tem exigências e recursos específicos, alargando assim o espectro das possibilidades de definição destas variáveis. O presente estudo adopta o Modelo das Exigências e dos Recursos para explorar os efeitos principais das exigências e dos recursos do trabalho académico no *Burnout*, no *Engagement* de estudantes do ensino superior da Universidade de Lisboa.

Fazê-lo pressupõe considerar as instituições de ensino superior como contextos ocupacionais, nos quais os estudantes enfrentam exigências e recursos próprios, e desenvolvem reacções de *Burnout* e / ou de *Engagement*. Alguns autores já responderam ao desafio de estudar as instituições do ensino superior como contextos ocupacionais caracterizados por exigências e recursos próprios (Chambel & Curral, 2005), outros têm estudado as reacções de *Burnout* e *Engagement* em estudantes do ensino superior (Schaufeli et al.,

2002b, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Lopes da Silva, 2001),
desenvolvendo instrumentos de avaliação ajustados a esta população e
obtendo suporte para a utilização destes conceitos no contexto do ensino
superior.

III - ESTUDO DE AVALIAÇÃO POR QUESTIONÁRIO

Método:

Participantes e Procedimento

Neste estudo participaram 801 estudantes da Universidade de Lisboa, de seis Faculdades e de dez cursos diferentes (27 % de Psicologia, 9,7 % de Ciências da Educação, 4,6 % de Biologia, 4,6% de Geologia, 10% de Engenharia de Energia e Ambiente, 7,9 % Informática, 4,2% Medicina, 12,4% Ciências Farmacêuticas, 9,6% Direito, 10% Línguas e Literaturas).

A idade média dos participantes é de 21,17 anos (DP = 3,66) e 32,8% dos participantes são homens e 67 % são mulheres.

Quanto aos anos escolares que os estudantes frequentam, a maioria da amostra distribui-se equilibradamente pelo 1º ciclo – 28,6% no 1º ano; 26,5% no 2º ano e 26 % no 3º ano. Apenas 18,8 % frequentam o 2º ciclo e desses apenas 0,4% o 2º ano do 2º ciclo. Os estudantes dos cursos de Biologia, Geologia, Ciências da Educação e Línguas e Literaturas, são apenas do 1º ciclo.

A amostra foi recolhida em período de aulas, no 2º semestre do ano lectivo 2008 / 2009.

Depois de obtida a autorização por parte dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares, um dos investigadores deslocou-se ao início ou ao fim das sessões presenciais, para recolher os dados. Depois de explicar os objectivos do estudo, os questionários foram distribuídos e respondidos

voluntariamente pelos estudantes na sala de aula. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas individuais de todos os estudantes.

Medidas

Exigências no Trabalho Acadêmico

Esta escala tem três dimensões e foi adaptada de Chambel e Curral (2005).

Excesso de Trabalho. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes consideram que têm de estudar demasiado, tendo dificuldade em realizar com eficácia todas as tarefas que lhes são exigidas. É constituída por 7 itens, p. ex. “Eu tenho que estudar demasiado” e “Não tenho tempo para fazer todo o meu trabalho”. Os resultados desta escala apresentam boa consistência interna (Alfa de Cronbach = 0.87).

Clareza do papel. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes consideram que está estabelecido de um modo claro o que deles é esperado, assim como as estratégias que devem utilizar para atingirem as metas e objectivos propostos. É constituída por 9 itens, p. ex. “Eu sei como adquirir os conhecimentos exigidos em cada unidade curricular” e “Em cada unidade curricular é possível saber como organizar o trabalho exigido”. Os resultados desta escala apresentam bons níveis de consistência interna (Alfa de Cronbach = 0.86).

Condições de Trabalho. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes consideram que encontram na sua faculdade as condições físicas e de organização apropriadas à realização do seu trabalho académico. É constituída por 9 itens, p. ex. “Há espaço suficiente para os estudantes trabalharem” e “A biblioteca está bem fornecida com livros e revistas”. Os resultados desta escala apresentam uma consistência interna adequada (Alfa de Cronbach = 0.76).

Cada item foi respondido numa escala de Likert de 5 pontos, relativa ao grau de concordância, 1 – Discordo e 5 – Concordo. Valores mais elevados nestas dimensões ocorrem quando os estudantes consideram que têm excesso de trabalho, têm clareza de papel e têm condições físicas e organizativas adequadas para a realização do seu trabalho académico.

Recursos no Trabalho Académico

Esta escala avalia em que medida os estudantes consideram que são apoiados pelos professores e pelos colegas. Foi adaptada de Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers e Amick (1998).

Suporte Social dos Professores. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes consideram que são apoiados pelos seus professores quer na realização do seu trabalho quer pessoalmente. É constituída por 5 itens, p. ex. “Os meus professores preocupam-se com o meu bem-estar” e “Os meus professores ajudam-me na realização do trabalho”.

Suporte Social dos Colegas. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes consideram que são apoiados pelos colegas na realização do seu trabalho, existindo um relacionamento interpessoal positivo. É constituída por 6 itens, p. ex. “Os meus colegas interessam-se pessoalmente por mim.” e “Os meus colegas ajudam-me na realização do trabalho”.

Os resultados de ambas as escalas apresentam níveis adequados de consistência interna: 0.68, no caso da escala de suporte social dos professores, e 0.79, no caso da escala de suporte social dos colegas.

Cada item foi respondido numa escala de Likert de 4 pontos, relativa ao grau de concordância, 1 – Discordo Muito e 4 – Concordo Muito. Valores mais elevados nestas dimensões ocorrem quando os estudantes consideram que têm apoio social da parte dos professores e da parte dos colegas.

Burnout e Engagement.

Esta escala avalia as duas dimensões nucleares do *Burnout* (exaustão e cinismo) através da tradução do Maslach *Burnout Inventory* – Student Survey 1996 utilizada em estudos prévios (Marques Pinto, 2000) e as 2 dimensões nucleares do *Engagement* (vigor e dedicação) traduzida de Schaufeli e Salanova (2007).

Exaustão. Esta dimensão avalia em que medida os estudantes se sentem exaustos pela realização do seu trabalho académico. É constituída por 5 itens, p. ex. “Sinto-me emocionalmente esgotada (o) pelo meu trabalho” e “Sinto-me desgastada (o) no fim do dia de aulas”. Os resultados desta escala

apresentam níveis adequados de consistência interna (Alfa de Cronbach = 0.75).

Cinismo. Esta dimensão avalia o quanto os estudantes consideram estar desligados do seu trabalho acadêmico. É constituída por 5 itens, p. ex. “Tenho perdido o interesse pelo curso” e “Tornei-me mais reticente em relação a utilidade do trabalho neste curso”. Os resultados desta escala apresentam uma consistência interna adequada (Alfa de Cronbach = 0.73).

Vigor. Esta dimensão avalia o quanto os estudantes consideram que têm energia na realização das suas tarefas académicas. É constituída por 6 itens, p. ex. “Quando estou a trabalhar nas aulas, sinto-me cheia (o) de energia” e “Eu posso trabalhar em longos períodos de tempo seguidos”. A análise da consistência interna dos resultados desta escala conduziu à eliminação de um item (“No meu trabalho, sinto-me forte e com vigor”). Após esta modificação, os resultados apresentaram uma consistência interna adequada (Alfa de Cronbach subiu de 0.66 para 0,74).

Dedicação. Esta dimensão avalia o quanto os estudantes se sentem envolvidos com o seu trabalho académico. É constituída por 6 itens, p. ex. “Considero que o trabalho que realizo tem significado e objectivos” e “Para mim, o meu trabalho é um desafio”. Os resultados desta escala apresentam uma consistência interna adequada (Alfa de Cronbach = 0.69).

Cada item foi respondido numa escala de Likert de 7 pontos, relativa frequência, 0 – Nunca e 6 – Todos os Dias. Valores mais elevados nestas dimensões ocorrem quando os estudantes consideram que têm mais *Burnout* e mais *Engagement*.

Resultados

Análises Descritivas e Comparativas:

Nesta secção são apresentadas as médias e os desvio-padrão encontrados na nossa amostra para as variáveis estudadas: exigências do trabalho, recursos do trabalho, *Burnout* e *Engagement*. São ainda apresentadas as comparações entre os diferentes cursos e entre a Psicologia e os restantes cursos tomados em conjunto.

1. Exigências do trabalho

Excesso de Trabalho:

Na Figura 1 podemos observar as médias para os dez cursos estudados da sobrecarga de trabalho percebida pelos estudantes. Como se pode verificar, os alunos dos vários cursos referem ter uma sobrecarga de trabalho moderada ($M = 3.34$; $DP = 0.85$).

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos: $F(9, 790) = 12.66$ $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.13$.

Comparativamente, os estudantes de Psicologia, Geologia, Biologia e Ciências da Educação apresentam uma percepção de excesso de trabalho significativamente inferior aos estudantes de Ciências Farmacêuticas e Direito.

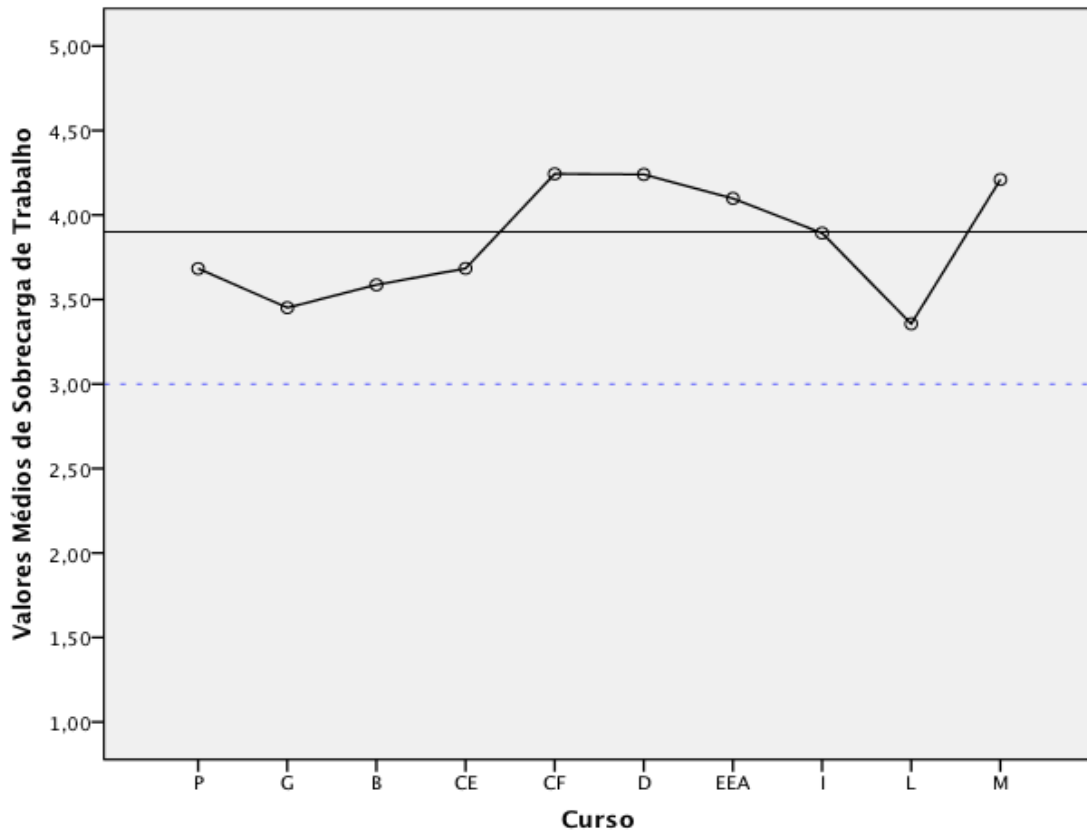


Fig. 1. Médias da sobrecarga de trabalho para os dez cursos analisados. B=Biologia; CE=Ciências da Educação; CF=Ciências Farmacêuticas; D=Direito; EEA=Engenharia, Energia & Ambiente; G=Geologia; I=Informática; L=Línguas e Literaturas Modernas; M=Medicina; P=Psicologia.

Por outro lado, os valores de excesso de trabalhos referidos pelos alunos de Línguas e Literaturas são significativamente inferiores aos referidos pelos alunos de Medicina, Engenharia E. Ambiental, Direito e Ciências Farmacêuticas.

Comparando os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, verificamos que a percepção média de excesso de trabalho reportada pelos alunos do curso de Psicologia ($M=3.68$; $DP=0.86$) é significativamente inferior à percepção média reportada pelos alunos dos outros cursos tomados em conjunto ($M= 3.90$; $DP= 0.84$ - linha a cheio no gráfico; $F(1, 798)= 9.99$, $p<0.01$, $\eta^2=0.01$).

Clareza de Papel:

Na Figura 2 podemos observar as médias para os dez cursos da clareza de papel percebida pelos estudantes. Como se pode verificar, os alunos dos vários cursos referem ter clareza de papel ($M=3.42$; $DP=0.72$).

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos $F(9,790) = 3,17$ $p\leq 0.001$, $\eta^2=0.04$. Comparações post-hoc revelaram que os valores médios de clareza de papel referidos pelos alunos de Ciências Farmacêuticas são significativamente inferiores aos valores médios referidos pelos alunos de Ciências da Educação e de Engenharia E. Ambiental.

Os valores médios de clareza de papel indicados pelos alunos do curso de Psicologia ($M=3.47$; $DP=0.74$) não são significativamente diferentes dos valores médios referidos pelos restantes alunos ($M=3.41$, $DP= 0.72$ -linha a cheio no gráfico; $F(1, 798)= 1.28$, n.sig).

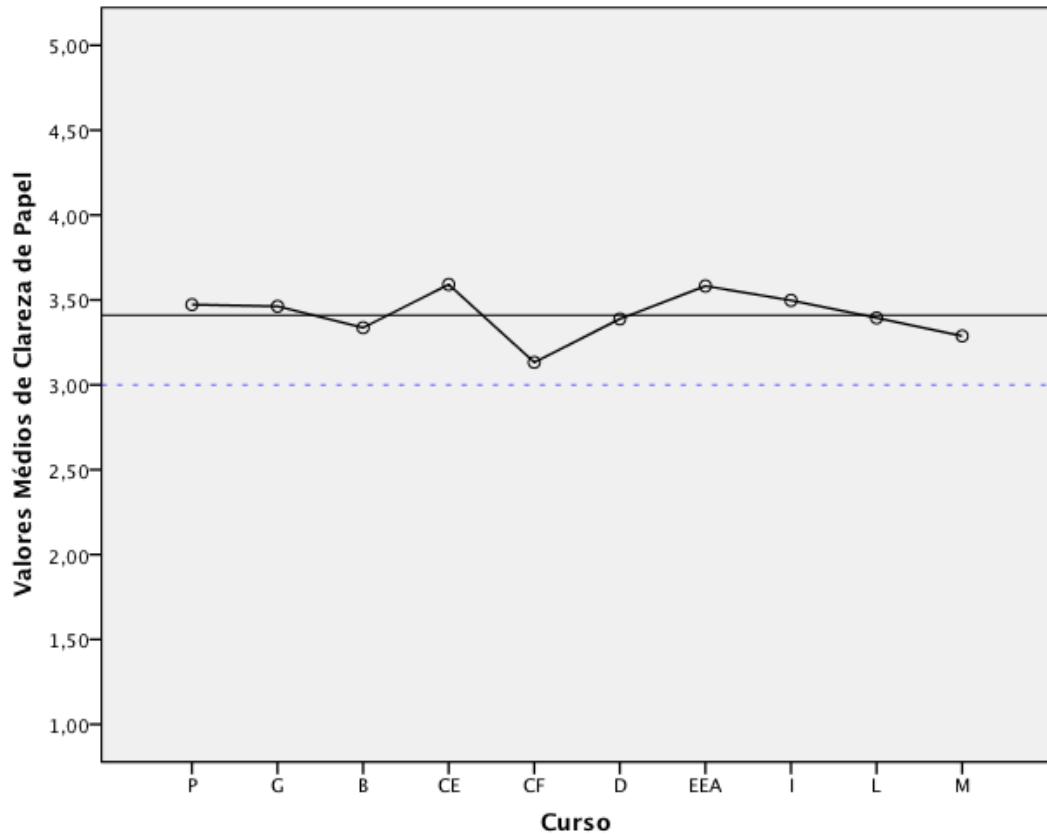


Fig. 2. Médias da clareza de papel para os dez cursos.

Condições de Trabalho:

Na Figura 3 podemos observar as médias para os dez cursos da percepção sobre as condições de trabalho. Os alunos dos vários cursos referem ter boas condições de trabalho ($M = 3.43$; $DP = 0.71$).

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos, na percepção das condições de trabalho $F(9,790) = 6.60$ $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.07$. Concretamente, o valor médio estimado para os alunos de Medicina é significativamente inferior aos valores médios estimados para os alunos de Engenharia E. Ambiental, de Geologia e de Informática.

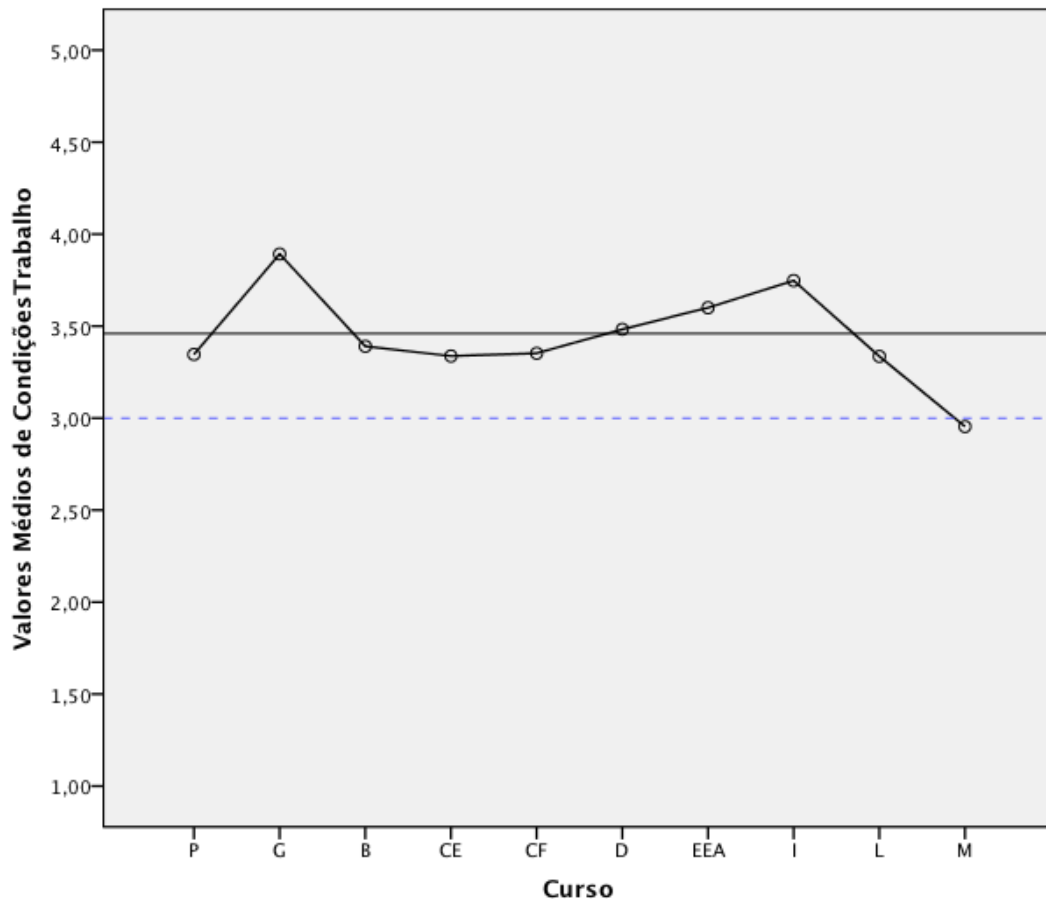


Fig. 3. Médias das condições de trabalho para os dez cursos.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, em conjunto, demonstrou que o valor médio da percepção sobre as condições de trabalho estimado para os alunos do curso de Psicologia ($M=3.35$; $DP=0.71$) não é significativamente diferente dos valores médios estimados para os alunos dos outros cursos ($M= 3.46$; $DP= 0.70$ - Linha a cheio do gráfico; $F(1, 798)= 3.78$, n.sig). No entanto a percepção das condições de trabalho destes estudantes é significativamente inferior à percepção das condições de trabalho dos estudantes de geologia.

2. Recursos do trabalho

Suporte Social dos Professores:

Na Figura 4 podemos observar as médias para os dez cursos da percepção sobre o suporte social dado pelos professores. De um modo geral, os alunos dos vários cursos referem ter bastante suporte social por parte dos professores ($M = 2.65$; $DP = 0.48$).

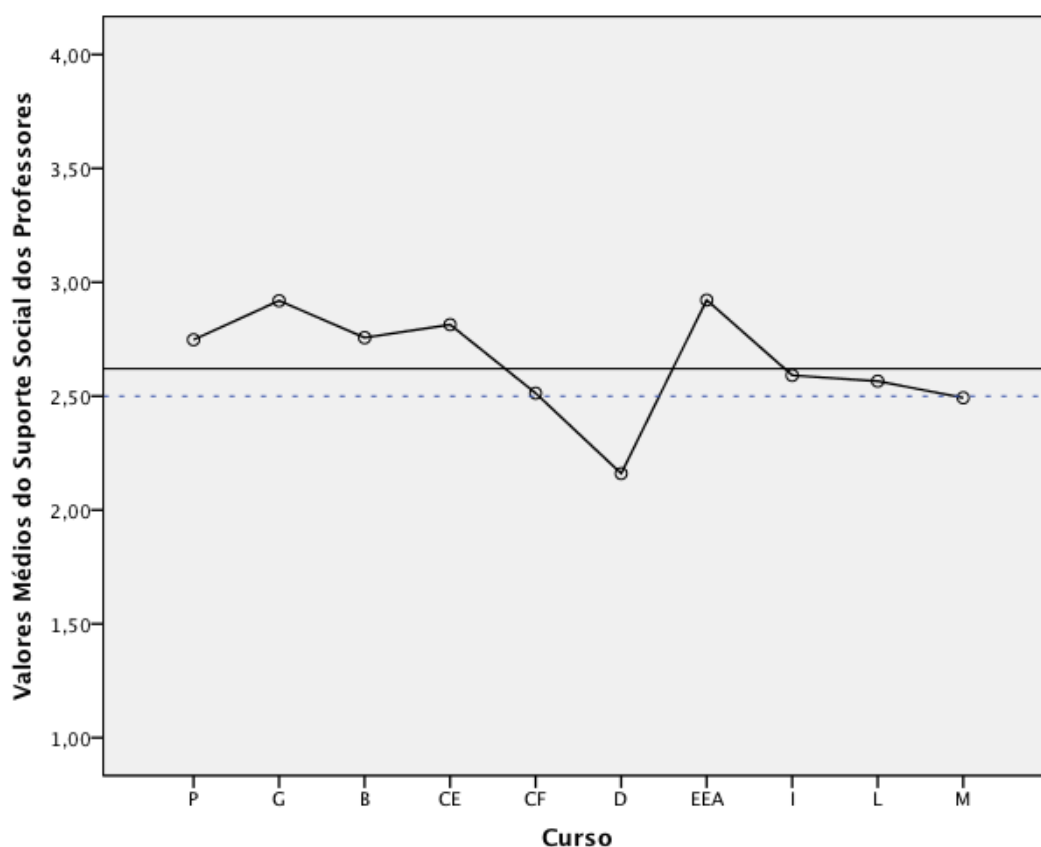


Fig. 4. Médias do suporte social dos professores para os dez cursos.

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos $F(9, 789) = 20.59$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.19$.

Análises post-hoc demonstraram que o valor da percepção média de suporte social dos professores indicados pelos alunos de Direito é significativamente inferior aos valores da percepção média de todos os outros cursos, à exceção de Medicina.

Para além destes, o valor médio referido pelos alunos de Ciências Farmacêuticas é significativamente inferior aos valores médios dos alunos de Psicologia, de Geologia, de Ciências da Educação e de Engenharia, Energia e Ambiente. Por sua vez, o valor médio reportado pelos alunos do curso de Engenharia E. Ambiental é significativamente superior aos valores das percepções médias de suporte social dos professores reportados pelos alunos de Informática, de Línguas e Literaturas e de Medicina. Por último, o valor médio da percepção de suporte social dos professores dos alunos de Medicina é significativamente inferior ao valor médio reportado pelos alunos de Geologia.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que o valor médio da percepção de suporte social dos professores reportado pelos alunos do curso de Psicologia ($M=2.75$; $DP=0.39$) é significativamente superior aos valores médios indicados pelos alunos dos outros cursos, tomados em conjunto ($M= 2.62$; $DP= 0.51$; $F(1, 797)= 11.53$, $p<0.001$, $\eta^2=0.01$).

Suporte Social dos Colegas:

Na Figura 5 podemos observar as médias para os dez cursos da percepção sobre o suporte social dado pelos colegas. Os alunos dos vários cursos têm uma percepção bastante positiva do suporte social dos colegas ($M=2.98$; $DP=0.51$).

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos $F(9, 788) = 6.52$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.07$.

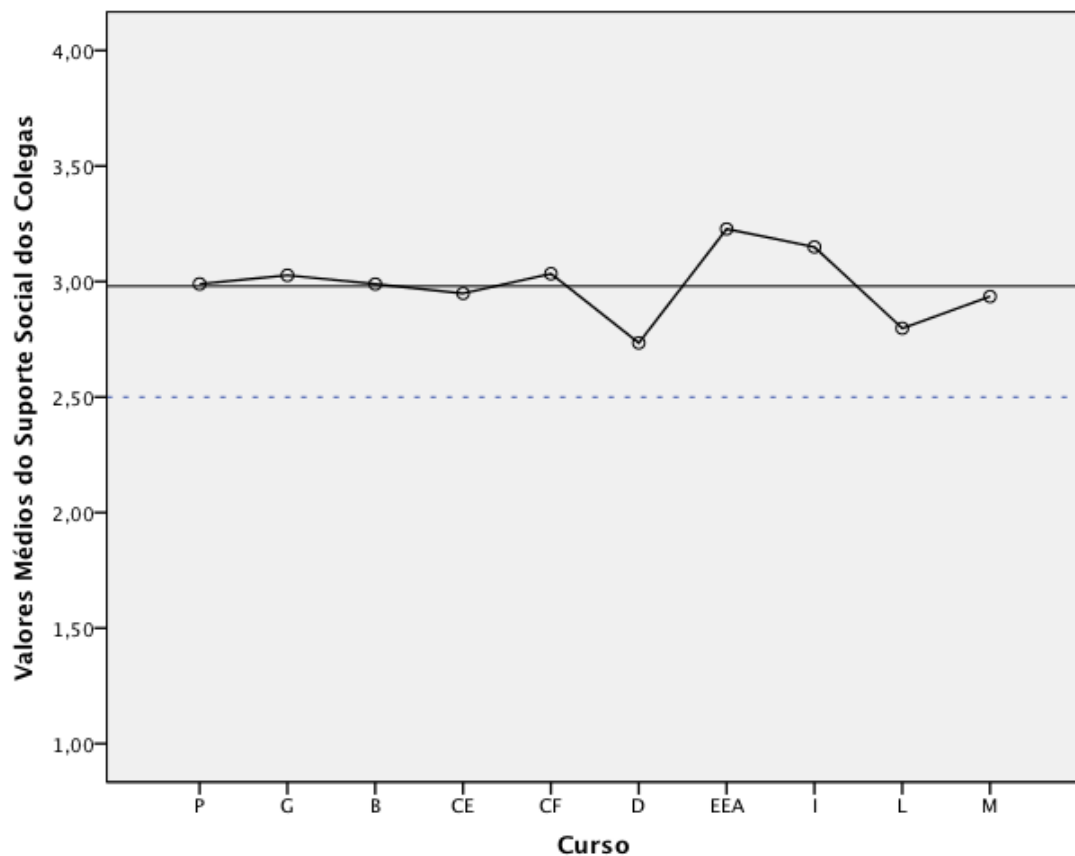


Fig. 5. Médias do suporte social dos colegas para os dez cursos

Análises post-hoc demonstraram que os valores médios de suporte social dos colegas indicados pelos alunos de Direito e de Línguas e Literaturas são significativamente inferiores aos valores médios dos alunos dos cursos de Engenharia E. Ambiental e de Informática.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que os valores médios de suporte social dos colegas indicados pelos alunos do curso de Psicologia (M=2.99; DP=0.50) não são significativamente diferentes dos valores médios indicados pelos alunos dos outros cursos (M= 2.98; DP= 0.52- Linha a cheio do gráfico; $F(1, 797)= 0.05$, n.sig.).

3. *Burnout* (exaustão e cinismo) e *Engagement* (vigor e dedicação)

Exaustão:

Na Figura 6 podemos observar as médias para os dez cursos da exaustão sentida pelos estudantes. De um modo geral, os alunos dos vários cursos valores médios de exaustão (M = 3.40; DP = 1.17).

As análises de variância permitiram identificar diferenças significativas entre os cursos $F(9, 783) = 8.97$ $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.09$.

Análises *post-hoc* demonstraram que o valor médio de exaustão reportado pelos alunos de Engenharia E. Ambiental é significativamente inferior

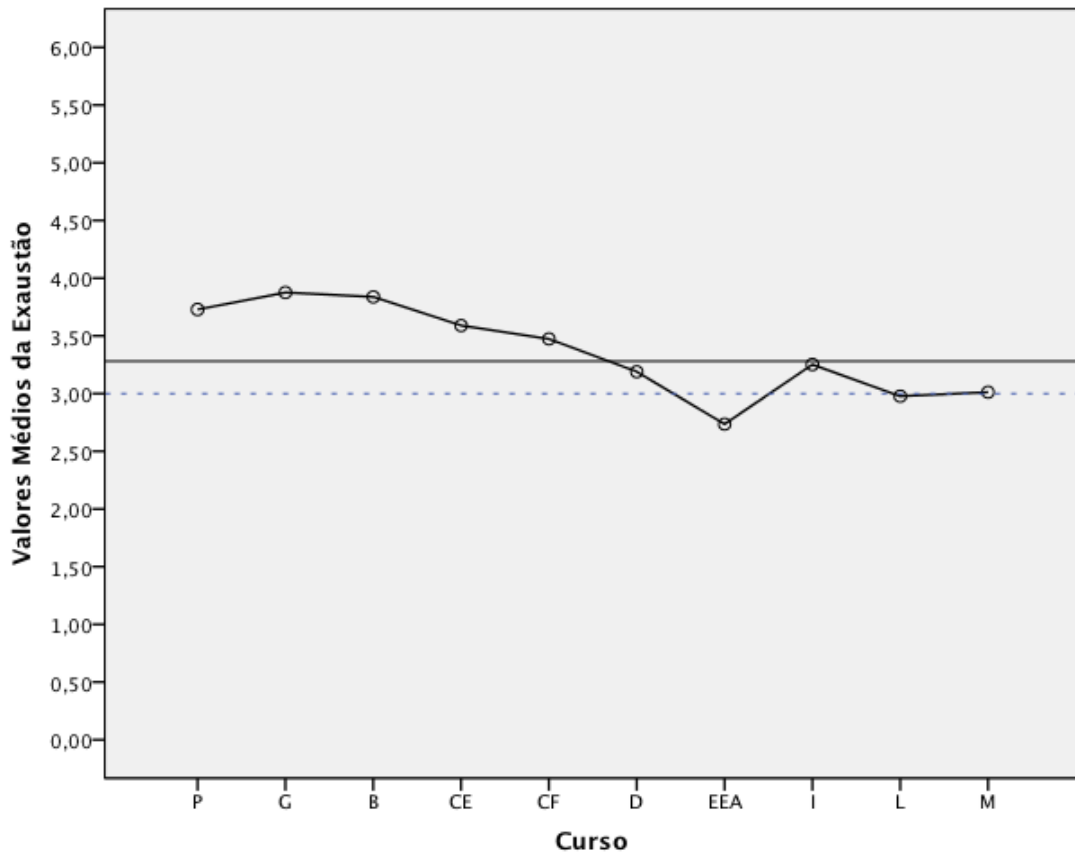


Fig. 6. Médias da exaustão para os dez cursos.

aos valores médios de exaustão reportados pelos alunos de Psicologia, Geologia, Biologia, Ciências da Educação e Ciências Farmacêuticas. O valor médio de exaustão reportado pelos alunos de Línguas e Literaturas é significativamente inferior aos valores médios reportados pelos alunos de Psicologia.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que o valor médio de exaustão reportado pelos alunos de Psicologia ($M=3.73$; $DP=0.76$) é significativamente superior aos valores médios reportados pelos alunos dos outros cursos ($M= 3.28$; $DP= 1.27$ - Linha a cheio do gráfico; $F(1, 791)= 23.75$, $p<0.001$, $eta=0.03$).

Cinismo:

Na Figura 7 podemos observar as médias para os dez cursos do cinismo sentido pelos estudantes. De um modo geral, os alunos dos vários cursos apresentam valores de cinismo ligeiramente abaixo da média ($M=2.65$; $DP=1.38$).

As análises de variância permitiram identificar uma grande heterogeneidade nos valores médios de cinismo referidos pelos alunos dos vários cursos: $F(9, 783)=8.97$ $p<0.001$, $\eta^2=0.09$.

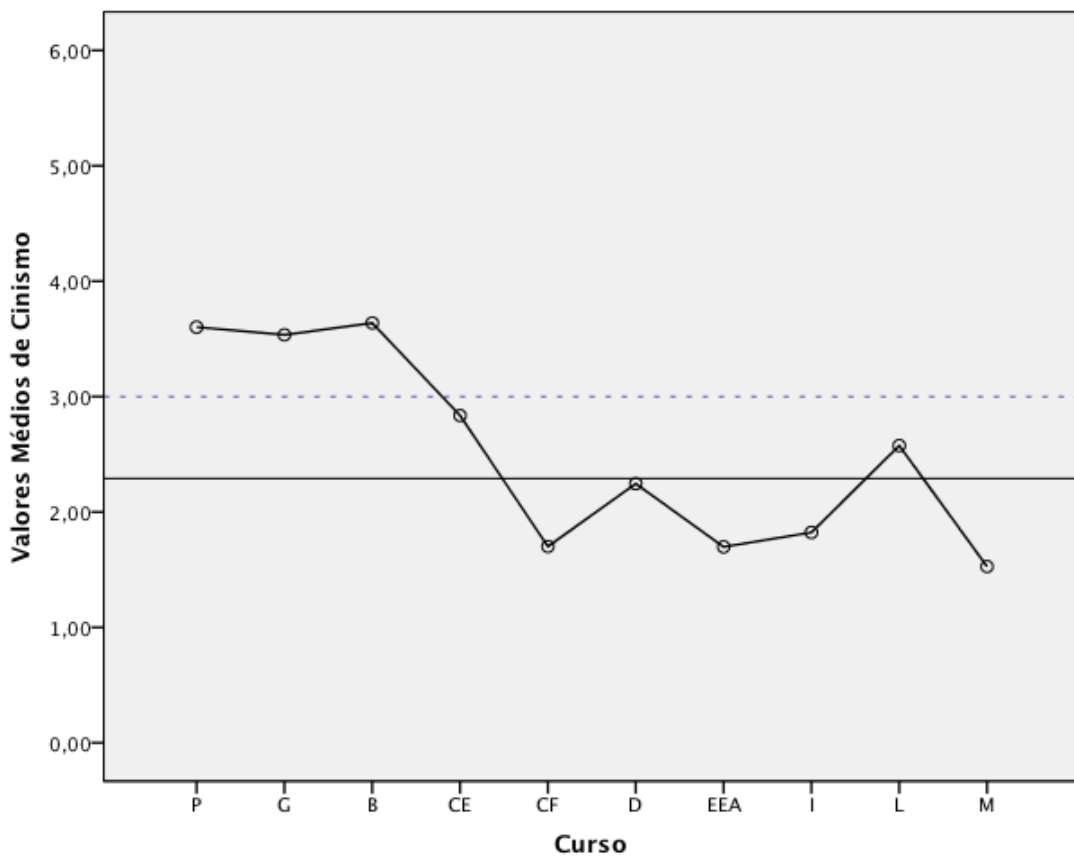


Fig. 7. Médias de cinismo para os dez cursos.

Análises Post-hoc demonstraram que os valores médios de cinismo indicados pelos alunos de Psicologia, Geologia e Biologia não diferem entre si, e são significativamente superiores aos valores médios referidos pelos alunos de todos os outros cursos. O valor médio de cinismo reportado pelos alunos de Ciências da Educação é significativamente superior aos valores médios de cinismo reportados pelos alunos de Ciências Farmacêuticas, Engenharia E. Ambiental, Informática e Medicina. O valor médio de cinismo reportado pelos alunos de Línguas e Literaturas é significativamente superior aos valores médios reportados pelos alunos de Ciências Farmacêuticas, Engenharia E. Ambiental e Medicina.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que o valor médio de cinismo reportado pelos alunos de Psicologia ($M=3.60$; $DP=0.69$) é significativamente superior aos valores médios indicados pelos alunos dos outros cursos ($M= 2.29$; $DP= 1.41$ - Linha a cheio do gráfico; $F(1, 791)= 170.81$, $p<0.001$, $\eta^2=0.18$).

Vigor:

No Gráfico 8 podemos observar as médias para os dez cursos do vigor sentido pelos estudantes. Estes apresentam globalmente valores médios de vigor ($M=3.49$; $SD=1.17$).

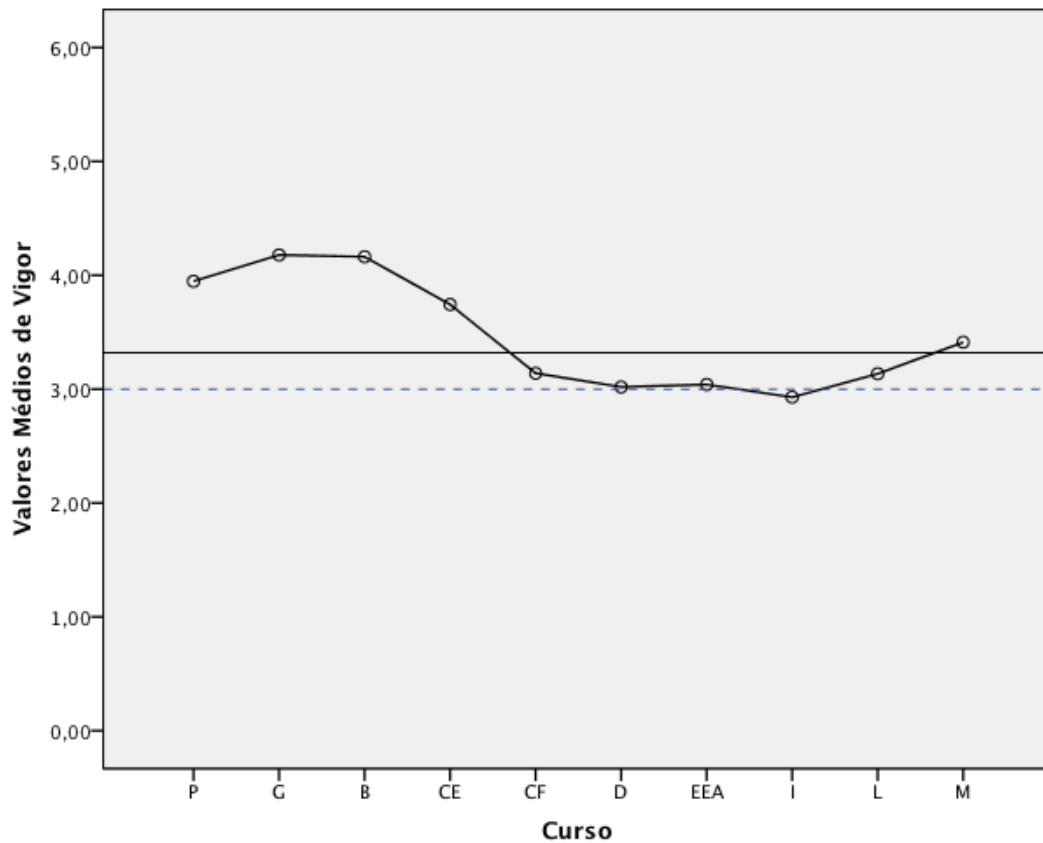


Fig. 8. Médias de vigor para os dez cursos.

Existem diferenças significativas entre os valores médios de vigor referidos pelos alunos dos vários cursos: $F(9, 783) = 14.87$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.15$.

Análises Post-hoc demonstraram que os valores médios de vigor indicados pelos alunos de Psicologia, Geologia e Biologia são semelhantes entre si e significativamente superiores aos valores médios referidos pelos alunos de Ciências Farmacêuticas, Direito, Engenharia E. Ambiental, Informática, e Línguas e Literaturas. O valor médio de vigor referido pelos alunos de Ciências da Educação é significativamente superior aos valores médios referidos pelos alunos dos cursos de Direito e Informática.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que o valor médio de vigor referido pelos alunos do curso de Psicologia ($M=3.95$; $DP=0.88$) é significativamente superior aos valores médios de vigor indicado pelos alunos dos outros cursos ($M= 3.32$; $DP= 1.22$ -Linha a cheio do gráfico; $F(1, 791)= 48.30$, $p<0.001$, $\eta^2=0.06$).

Dedicação:

Na Figura 9 podemos observar as médias para os dez cursos dos níveis de dedicação reportada pelos estudantes. Os alunos apresentam globalmente níveis moderados de dedicação ($M=3.49$; $DP=1.07$).

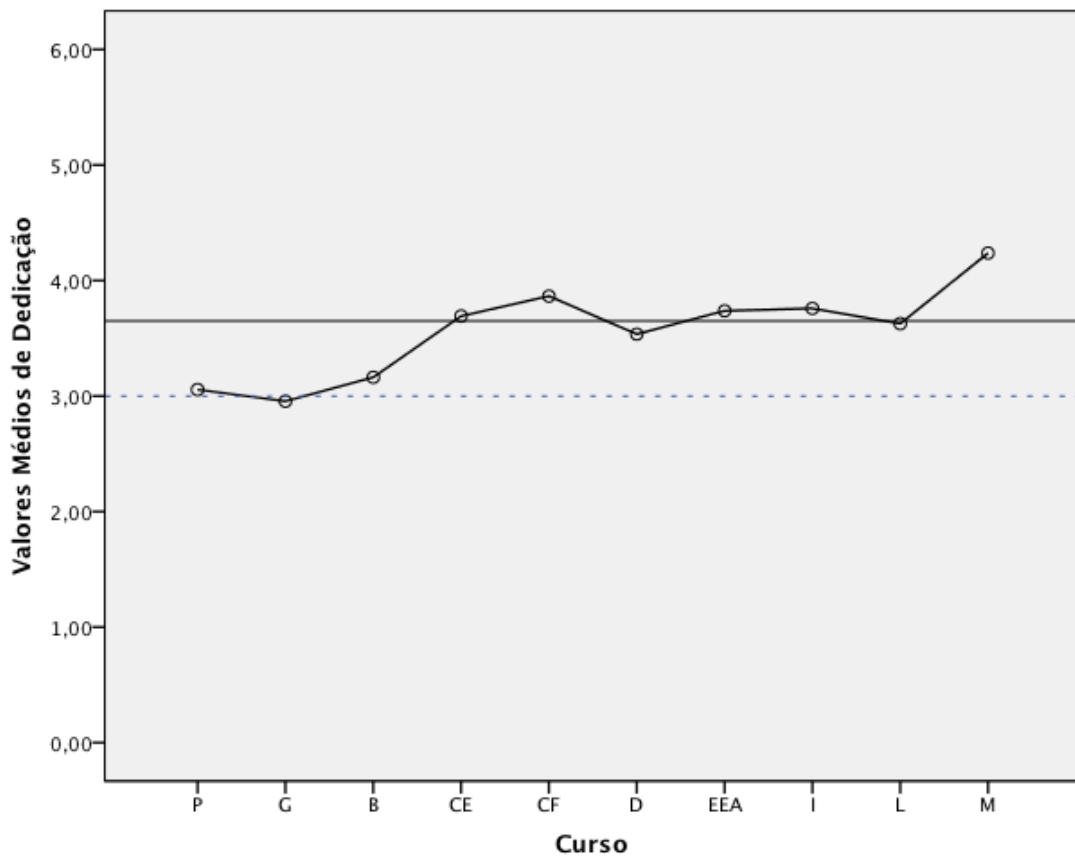


Fig. 9. Médias de dedicação para os dez cursos.

Existem diferenças significativas entre os valores médios de dedicação referidos pelos alunos dos vários cursos: $F(9,783)=10.90$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.11$.

Análises Post-hoc demonstraram que o valor médio de dedicação referido pelos alunos do curso de Psicologia é significativamente inferior aos valores referidos pelos alunos de Ciências da Educação, Ciências Farmacêuticas, Engenharia E. Ambiental, Informática, Línguas e Literaturas e Medicina. O valor médio de dedicação referido pelos alunos do curso de Geologia é significativamente inferior aos valores indicados pelos alunos de Ciências da Educação, Ciências Farmacêuticas e Medicina. O valor médio de dedicação referido pelos alunos do curso de Biologia é significativamente inferior aos valores indicados pelos alunos de Medicina.

A comparação entre os alunos do curso de Psicologia com os restantes alunos, demonstrou que o valor médio de dedicação referido pelos alunos do curso de Psicologia ($M=3.06$; $DP=0.70$) é significativamente inferior aos valores médios indicados pelos alunos dos outros cursos ($M=3.65$; $DP=1.14$; $F(1, 791)=52.22$, $p<0.001$, $\eta^2=0.06$).

Análises Correlacionais: Preditores do Burnout e do Engagement

Para identificar os preditores do *Burnout* e do *Engagement* foram realizadas análises de regressão múltipla (*stepwise*), separadamente para os estudantes de Psicologia e para os estudantes dos restantes cursos da UL. Num primeiro passo, foram introduzidas as variáveis de controlo (idade e ano actual de curso), no segundo passo foram introduzidas as variáveis respeitantes às exigências do trabalho (excesso de trabalho, clareza de papel

e condições de trabalho) e, no terceiro passo foram introduzidas as variáveis respeitantes aos recursos (suporte social dos colegas e dos professores).

1. Preditores do *Burnout* (exaustão e cinismo):

No Quadro 1 podemos observar os resultados da análise de regressão da exaustão e do cinismo nas exigências e nos recursos para os estudantes do curso de Psicologia.

Quadro 1

Regressão da exaustão e do cinismo nas exigências e nos recursos para os estudantes do curso de Psicologia.

	Exaustão			Cinismo		
1º Passo	β	B	β	β	β	B
Ano Actual	0.17*	0.13	0.12	0.19**	0.11	0.10
Idade	-0.08	-0.15*	-0.16*	0.13	0.09	0.09
2º Passo						
Excesso Trabalho		0.48**	0.47**		0.20**	0.20**
Clareza Papel		0.10	0.11		0.26**	0.26**
CondTrabalho		0.04	0.04		-0.05	-0.05
3º Passo						
SupSocialProfessores			0.03			0.01
SupSocialColegas			-0.12			-0.04
Adj. R-Sq	0.02	0.22	0.23	0.05	0.12	0.11
R-Sq Change	0.03**	0.21**	0.01**	0.06**	0.07**	0.01**
F	3.05*	13.14**	9.92**	7.04**	6.62**	4.73**

Nota. CondTrabalho=Condições de trabalho; SupSocialProfessores=Suporte Social dos professores; SupSocialColegas=Suporte Social dos colegas. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

No que diz respeito aos preditores dos níveis de *Burnout* dos estudantes do curso de Psicologia, as variáveis controlo explicam uma variância significativa da exaustão ($\Delta R^2=0.03$, $\rho<0.001$) e do cinismo ($\Delta R^2=0.06$, $\rho<0.001$) existindo um efeito significativo e positivo do ano do curso em que o aluno se encontra na exaustão ($\beta = 0.17$, $\rho < 0.05$) e no cinismo ($\beta = 0.19$, $\rho < 0.01$), demonstrando que os alunos que se encontram em anos mais avançados do curso, apresentam maiores níveis de exaustão e de cinismo.

As exigências do trabalho revelaram-se importantes preditores dos níveis de *Burnout* dos estudantes do curso de Psicologia, tendo contribuído para a explicação de variância adicional da exaustão ($\Delta R^2=0.21$, $\rho<0.001$) e do cinismo ($\Delta R^2=0.07$, $\rho<0,001$). Os resultados mostram que o excesso de trabalho está associado a maiores níveis de exaustão ($\beta = 0.48$, $\rho < 0.001$) e de cinismo ($\beta = 0.20$, $\rho < 0.01$), revelando que quanto mais excesso de trabalho, maiores os níveis de *Burnout* dos estudantes do curso de Psicologia. A clareza de papel apresentou uma relação positiva com o cinismo ($\beta = 0.26$ $\rho < 0.01$), indicando que, para os estudantes de Psicologia, quanto maior a clareza de papel, maiores os níveis de cinismo reportados.

Por último, nem o suporte social dos professores, nem o suporte social dos colegas se revelaram preditores significativos da exaustão ou do cinismo.

No Quadro 2 podemos observar os resultados da análise de regressão da exaustão e do cinismo nas exigências e nos recursos para os estudantes dos dez cursos analisados, excepto Psicologia.

Tal como se tinha verificado com os estudantes do curso de Psicologia, a análise dos preditores dos níveis de *Burnout* dos estudantes dos outros

cursos revelou que as variáveis controlo explicam uma variância significativa da exaustão ($\Delta R^2=0.02$, $\rho<0.001$) e do cinismo ($\Delta R^2=0.06$, $\rho<0.001$) existindo um efeito significativo do ano actual de curso na exaustão ($\beta = - 0.11$, $\rho < 0.01$) e no cinismo ($\beta = -0.26$, $\rho < 0.001$). No entanto, este efeito é contrário ao observado com os estudantes do curso de Psicologia, na medida em que são os alunos que se encontram em anos menos avançados do curso, que apresentam maiores níveis de exaustão e de cinismo.

Quadro 2.

Regressão da exaustão e do cinismo nas exigências e nos recursos para os estudantes dos outros cursos.

	Exaustão			Cinismo		
	β	B	β	B	B	β
1º Passo						
Ano Actual	-0.11**	-0.17**	-0.17**	-0.26**	-0.28**	-0.27**
Idade	-0.03	-0.03	-0.03	0.04	0.04	0.04
2º Passo						
Excesso Trabalho		0.35**	0.35**		-0.02	-0.01
Clareza Papel		-0.04	-0.03		-0.02	-0.01
CondTrabalho		-0.14**	-0.14**		-0.13**	-0.13**
3º Passo						
SupSocialProfessores			-0.02			-0.01
SupSocialColegas			-0.05			-0.06
Adj. R-Sq	0.01	0.17	0.17	0.06	0.07	0.07
R-Sq Change	0.02**	0.16**	0.03**	0.06**	0.02**	0.01**
F	4.39**	23.56**	17.13**	18.54**	9.85**	7.36**

Nota. CondTrabalho=Condições de trabalho; SupSocialProfessores=Suporte Social dos professores; SupSocialColegas=Suporte Social dos colegas. * $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$.

As exigências do trabalho também se revelaram importantes preditores dos níveis de *Burnout* dos estudantes dos outros cursos, tendo contribuído para a explicação de variância adicional da exaustão ($\Delta R^2=0.16$, $\rho<0.001$) e do cinismo ($\Delta R^2=0.02$, $\rho<0,001$). Os resultados demonstram que o excesso de trabalho está associado a maiores níveis de exaustão ($\beta = 0.35$, $\rho < 0.001$), revelando que quanto mais excesso de trabalho, maiores os níveis de exaustão dos estudantes. Por outro lado, as condições de trabalho revelaram um relação negativa com os níveis de exaustão ($\beta = - 0.14$ $\rho < 0,01$) e de cinismo ($\beta = - 0.13$ $\rho < 0,01$), indicando que quanto melhores as condições de trabalho, mais baixos os níveis de exaustão e de cinismo dos alunos.

Tal como com os alunos do curso de Psicologia, nenhum dos recursos (suporte social dos professores e suporte social dos colegas) se revelou um importante preditor da exaustão ou do cinismo.

2. Preditores do *Engagement* (Vigor e dedicação):

No Quadro 3 podemos observar os resultados das análises de regressão do vigor e da dedicação nas exigências e nos recursos para os estudantes do curso de Psicologia.

No que diz respeito aos preditores dos níveis de *Engagement* dos estudantes do curso de Psicologia, como se pode verificar no Quadro 3, mais uma vez se verifica um efeito significativo do ano actual de curso, desta vez no vigor ($\beta = 0.17$, $\rho < 0.05$) indicando que são os alunos que se encontram em anos mais avançados do curso que apresentam maiores níveis de vigor

($\Delta R^2=0.06$, $p<0.001$). As variáveis controlo não contribuíram de forma significativa para explicar os níveis de dedicação dos estudantes do curso de Psicologia.

Relativamente ao valor preditivo das características do trabalho nos níveis de *Engagement* dos estudantes do curso de Psicologia, verifica-se um efeito significativo e positivo das exigências do trabalho. No Quadro 3 podemos observar que a clareza de papel contribui significativamente para explicar os

Quadro 3.

Regressão do vigor e da dedicação nas exigências e nos recursos para os estudantes do curso de Psicologia.

	Vigor			Dedicação		
1º Passo	β	β	β	β	β	β
Ano Actual	0.17*	0.11	0.11	0.05	0.03	0.02
Idade	0.14	0.08	0.09	0.07	0.05	0.04
2º Passo						
Excesso Trabalho		0.15*	0.16*		0.01	0.00
Clareza Papel		0.38**	0.37**		0.19*	0.22**
CondTrabalho		0.07	0.07		0.03	0.04
3º Passo						
SupSocialProfessores			0.00			-0.02
SupSocialColegas			0.06			-0.51*
Adj. R-Sq	0.05	0.20	0.19	0.00	0.02	0.04
R-Sq Change	0.06**	0.16*	0.00	0.01**	0.04**	0.02**
F	6.59**	11.58**	8.35**	0.91	2.01	2.19*

Nota. CondTrabalho=Condições de trabalho; SupSocialProfessores=Suporte Social dos professores; SupSocialColegas=Suporte Social dos colegas. * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

níveis de vigor ($\Delta R^2=0.16$, $\rho<0.05$) e de dedicação ($\Delta R^2=0.04$, $\rho<0.001$) destes estudantes. A clareza de papel apresentou uma relação positiva com o vigor ($\beta = 0.38$ $\rho < 0.001$) e com a dedicação ($\beta = 0.19$ $\rho < 0.05$), indicando que quanto maior a clareza de papel, maiores os níveis de *Engagement* reportados pelos estudantes de Psicologia. Por outro lado, os resultados mostram que o excesso de trabalho está positivamente associado a maiores níveis de vigor ($\beta = 0.15$, $\rho < 0.05$), revelando que quanto mais excesso de trabalho maiores os níveis de vigor sentido pelos estudantes do curso de Psicologia, não havendo uma relação significativa com a dedicação.

Por último, o suporte social dos colegas revelou-se um importante preditor da dedicação ($\Delta R^2=0.02$, $\rho<0.001$; $\beta = - 0.51$ $\rho < 0.05$) demonstrando que quanto menores os níveis de suporte dos colegas, maiores os níveis de dedicação dos alunos.

No Quadro 4 podemos observar os resultados das análises de regressão do vigor e da dedicação nas exigências e nos recursos para os estudantes dos dez cursos analisados, excepto Psicologia.

Relativamente às exigências do trabalho, os resultados demonstraram que a clareza do papel tem um efeito positivo no vigor ($\Delta R^2=0.05$, $\rho<0.01$; $\beta = 0.21$, $\rho < 0.001$) e na dedicação ($\Delta R^2=0.05$, $\rho<0.05$; $\beta = 0.21$, $\rho < 0.001$), revelando que quanto maior a clareza do papel, mais vigorosos e dedicados os alunos se sentem.

O suporte social dos professores apresentou uma relação positiva com o vigor ($\Delta R^2=0.02$, $\rho<0.05$; $\beta = 0.16$, $\rho < 0.05$), indicando que os alunos que sentem maiores níveis de suporte social por parte dos professores, tendem a referir maiores níveis de vigor . Nesta amostra, e ao contrário do que acontece

com os estudantes de Psicologia, o excesso de trabalho não está significativamente associado ao *Engagement*.

De salientar ainda que a idade dos estudante e o ano do curso que frequentam têm efeitos significativos no *Engagement*, para além dos efeitos das características do trabalho. Por um lado, o ano actual de curso apresenta uma relação negativa com o vigor ($\beta = -0.21$, $p < 0.001$) indicando que os alunos que se encontram em anos menos avançados apresentam maiores níveis de vigor.

Quadro 4.

Regressão do vigor e da dedicação nas exigências e nos recursos para os estudantes dos outros cursos.

	Vigor			Dedicação		
1º Passo	β	β	β	β	β	β
Ano Actual	-0.21**	-0.21**	-0.20**	0.05	0.04	0.04
Idade	0.18**	0.18**	0.17**	0.10*	0.10*	0.10*
2º Passo						
Excesso Trabalho		-0.05	-0.03		0.08	0.08
Clareza Papel		0.21**	0.17**		0.21**	0.20**
CondTrabalho		-0.02	-0.04		0.02	0.01
3º Passo						
SupSocialProfessores			0.16**			0.05
SupSocialColegas			-0.01			0.01
Adj. R-Sq	0.05	0.10	0.12	0.02	0.06	0.07
R-Sq Change	0.05**	0.05**	0.02*	0.02**	0.05*	0.00
F	15.31**	12.60**	10.98**	4.41*	7.69**	5.72**

Nota. CondTrabalho=Condições de trabalho; SupSocialProfessores=Suporte Social dos professores; SupSocialColegas=Suporte Social dos colegas. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Por outro lado, a idade tem uma influência positiva nos níveis de vigor ($\beta = 0.18$, $p < 0.001$) e de dedicação ($\beta = 0.10$, $p < 0.05$), sugerindo que os alunos mais velhos reportam mais vigor e maior dedicação ao trabalho do que os alunos mais novos.

***Síntese Comentada sobre Alguns Resultados obtidos pelos
Estudantes de Psicologia:***

Tendo o presente estudo por objectivo avaliar as Exigências e Recursos Acadêmicos percebidos pelos estudantes de Psicologia e os seus níveis de *Burnout* e *Engagement*, situando-os relativamente a estudantes de outros cursos da UL, são de destacar alguns resultados, do conjunto apresentado, que se evidenciam pelo seu nível de significância e / ou dificuldade de interpretação estrita à luz do Modelo das Exigências e dos Recursos utilizado.

Comparativamente aos demais estudantes da UL, considerados no conjunto, os estudantes de Psicologia apresentam valores significativamente mais baixos de Excesso de Trabalho, assumido no modelo teórico utilizado como uma exigência potencialmente preditora do *Burnout*, não havendo diferenças significativas no que refere às restantes exigências estudadas. Contudo, são os estudantes de Psicologia que apresentam os valores significativamente mais elevados (a par com Geologia e Biologia) de Exaustão. Apesar destes níveis de Exaustão, apresentam também valores significativamente mais elevados de Vigor.

Por outro lado, e no que refere aos recursos, são os estudantes de Psicologia que apresentam valores significativamente mais elevados, relativamente aos outros estudantes da UL, de percepção de Suporte por parte dos Professores, não havendo diferenças significativas no que refere à percepção de Suporte pelos Colegas. Recordamos que, de acordo com o modelo das Exigências e dos Recursos, os recursos podem contribuir para maiores níveis de *Engagement* e amortecer o impacto das exigências no *Burnout*. Todavia, no presente estudo, os estudantes de Psicologia apresentam os valores significativamente mais baixos de Dedicção (a par com Geologia) e mais elevados de Cinismo (de novo a par com os de Geologia e Biologia) da amostra.

Um outro resultado que beneficia de compreensão acrescida refere-se às relações significativas encontradas da Clareza de Papel com o Vigor, mas também com o Cinismo dos estudantes de Psicologia.

O estudo de entrevistas *focus group* com estudantes da Faculdade de Psicologia da UL que a seguir se apresenta teve por principais objectivos aceder às representações destes estudantes sobre o seu bem-estar académico, enquadrado na dinâmica das exigências e recursos académicos percebidos no contexto da FPUL, bem como ganhar compreensão sobre os resultados obtidos no estudo por questionário, designadamente os que acabamos de destacar.

IV - ESTUDO DE AVALIAÇÃO POR ENTREVISTAS *FOCUS - GROUP*

Método:

Fundamentos, Objectivos e Procedimentos

Os *focus group* são, acima de tudo, uma técnica de investigação qualitativa em que se utilizam discussões de grupo orientadas para criar um maior entendimento das experiências e crenças dos participantes (Morgan, 1998; Krueger & Casey, 2000). Trata-se de reuniões em grupo em que o principal intuito é o de ouvir as pessoas e aprender com elas, não só a partir do que dizem, mas também através da comparação das diferentes perspectivas e formas de lidar com a realidade.

Reconhecendo as vantagens de uma opção metodológica que permita integrar métodos quantitativos e qualitativos, a realização de entrevistas de *focus group* com os alunos de Psicologia, após análise quantitativa, teve como objectivos, no presente estudo, os seguintes:

- ♦ Obter *insight* sobre os resultados estatísticos mais significativos e/ou eventualmente mais inesperados, contribuindo assim para a interpretação dos mesmos;
 - ♦ Explorar as concepções e “teorias implícitas” dos alunos, tendo por base a sua própria experiência na Faculdade de Psicologia, em relação ao bem-estar académico enquadrado na dinâmica explicativa das exigências e recursos percebidos (remetendo para questão central nesta investigação).
-

As reuniões pautaram-se por um registo pouco estruturado, porém, orientado para a discussão de tópicos previamente identificados, com base no Modelo das Exigências e dos Recursos adoptado e nos resultados do estudo quantitativo realizado. Deste modo, e de acordo com Frey e Fontana (1993), estávamos num contexto pós-teste, em que se pretendia “gerar hipóteses e responder a cenários” (p.23). De uma forma mais geral, o que pretendíamos era a posterior triangulação entre dados quantitativos e qualitativos, o que permitiria um avanço mútuo na compreensão de um componente pelo outro (Woff, Knodel, & Sittitrai, 1993).

Participantes e Composição dos Grupos

No total, participaram 47 alunos, do 1º ao 5º ano, sendo a amostra total, quanto ao género, isomorfa à distribuição dos alunos de Psicologia nesta Faculdade (apenas 8 (≈ 17%) do sexo masculino).

O critério de composição dos *focus group* foi o ano académico, tendo sido necessário, no entanto, formar mais grupos para os 4º e 5º anos, por dificuldades de conciliação de horário, dada a dispersão dos alunos (variantes/núcleos diferentes, compromissos de estágio, etc.).

Não ambicionando, na aplicação da metodologia de *focus group*, ter uma amostra estatisticamente representativa da população, relativamente às diversas variáveis demográficas, tentou-se, no entanto, assegurar que, para cada ano académico, se obteria a perspectiva de diferentes tipos de alunos, nomeadamente, estudantes-trabalhadores, estudantes deslocados da sua

residência de origem (para além da já referida distribuição quanto ao género e por variantes, nos grupos dos 4º e 5º anos).

Inerente a limitações específicas na aplicação da metodologia de *focus group*, nomeadamente decorrente do facto de os participantes serem, naturalmente, voluntários, a composição da amostra não resulta totalmente em conformidade com o desejável. Concretamente: o grupo de 2º ano não integra nenhum aluno deslocado; no grupo de 3º ano não participou nenhum homem; pelos constrangimentos já referidos, no 4º e no 5º ano houve subgrupos mais pequenos (de 3 a 4 elementos), não se tirando, nestes casos, tanto partido da interacção. Quanto à dinamização em si, nos casos do 2º, do 4º e num dos do 5º ano, ficou algo constrangida por aspectos relacionados com a composição específica destes subgrupos. O Quadro 5 sistematiza a composição dos diferentes grupos e explicita limitações específicas encontradas.

Quadro 5.*Focus Group - Composição*

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
TOTAL	10	7	5	12	13
Género Masculino	1	1	0	3	3
Trabalhadores	3	1	1	1	1
Deslocados	1	0	1	3	2
Variantes / Núcleos					
Cognitivo-Comp.				3	2
Cognição social				0	2
Dinâmica	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	2	3
Educacional				3	3
Recursos Hum.				1	3
Saúde				1	0
Sistémica				2	1
Quantidade de Focus Group	1	1	1	2	3
Dimensão dos Subgrupos				8 e 4	4, 6 e 3
Observações	----	3 dos elementos fazem parte do mesmo grupo de trabalho	Prévio à entrevista: grupo mais difícil de angariar voluntários	Do subgrupo de 4 elementos, 2 pessoas não fizeram o 1º ciclo na Faculdade. No outro grupo vivenciou-se, por vezes, alguma tensão entre participantes.	Dos 3 elementos do último grupo, 2 são da mesma variante e grupo, pelo que o 3º elemento pode ter ficado mais omissos

Condução das Entrevistas

As entrevistas decorreram entre 4 e 17 de Novembro de 2009, num período em que os alunos estarão menos sujeitos à eventual pressão da avaliação, tendo tido, cada uma, a duração aproximada de 2 horas.

À excepção de um dos subgrupos de 5º ano (o grupo composto por 3 elementos), os *Focus Group* realizados seguiram um formato com dupla-moderação, em que um moderador assume o papel principal e o outro intervém complementarmente. Um dos moderadores tem ligação directa à Faculdade, no apoio aos alunos, pelo que assumiu este o papel complementar.

As entrevistas foram áudio-gravadas, para o que foi pedida autorização dos alunos.

O Guião da Entrevista

Um detalhe do Guião pré-concebido para estes *focus group* pode ser observado no Anexo 1 (“1 - *Guião de Entrevista de Focus Group – Exigências, recursos e bem-estar nos alunos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*”).

A estrutura genérica das entrevistas de *focus group* incluiu os seguintes momentos/etapas:

1º Conversa inicial:

- ♦ “Quebra-gelo” (apresentação: nomes, áreas/variantes/núcleos, proveniência, porquê da escolha de Psicologia);
- ♦ Apresentação genérica do projecto (porque estamos aqui) e da forma como as entrevistas estão planeadas: linhas gerais do guião e sua condução prevista, pedido de autorização de gravação.

2º Aproximação ao tema:

- Partindo da questão genérica do que pode fazer variar o sucesso acadêmico, neste Curso, nesta Faculdade e/ou o porquê de haver uma percentagem considerável de alunos que desistem e/ou, no caso dos participantes, que não os de 1º ano, o que os fez/faz persistir.

3º Percepção de stress e bem-estar e de exigências e recursos

- Definição de stress e bem-estar, a partir da experiência ao longo do curso, e como identificam manifestações de ambos;
- Percepção de exigências e recursos e/ou identificação de obstáculos e facilitadores e/ou o que pode potenciar a vivência de stress ou de bem-estar.

4º Interpretação de resultados quantitativos

- Apresentação aos participantes de um esboço simplificado do racional teórico subjacente (Figura 1)
-

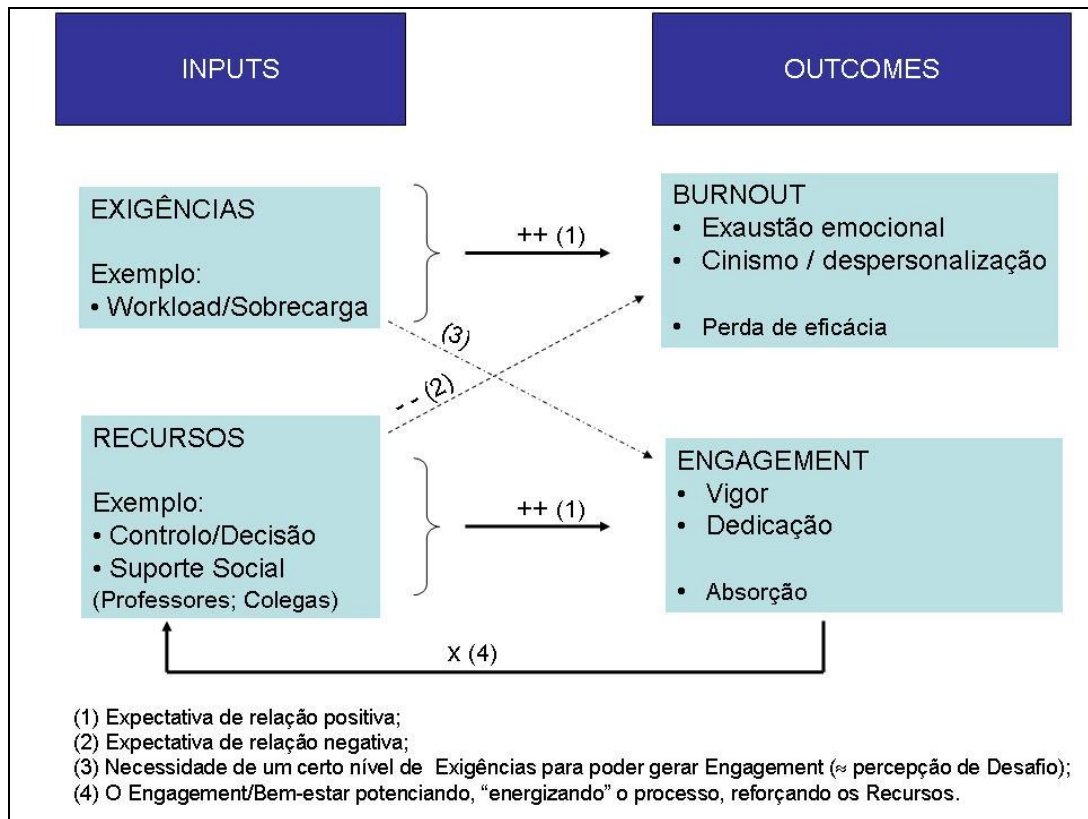


Fig. 10. Racional Teórico Subjacente - esquema simplificado

- Apresentação de resultados quantitativos mais curiosos e/ou não expectáveis à partida e pedido de reflexão sobre pistas de interpretação. Mais concretamente, foram aprofundadas as variáveis em que a licenciatura em Psicologia se destaca, como tendo os valores mais elevados ou mais baixos, no global da amostra, conforme resumido no Quadro 6.

Quadro 6.

Síntese de Resultados do Estudo Quantitativo a Explorar

✓ <u>Eixo Energético</u> (Vigor vs Exaustão)	♦ <i>Vigor e Exaustão</i> : apresentam os valores mais elevados da amostra (a par com Geologia e Biologia), tendo, no entanto, valores abaixo da média da amostra para a percepção de <i>Excesso de Trabalho</i> .
✓ <u>Eixo de Identificação</u> (Dedicação vs Cinismo)	♦ <i>Cinismo</i> : valores mais elevados da amostra (a par com Geologia e Biologia). ♦ <i>Dedicação</i> : valores mais baixos (a par com Geologia).
✓ <u>Outros resultados:</u>	♦ Com o tempo (ano académico) parece ser reforçada a percepção de <i>Excesso de trabalho</i> , <i>Exaustão</i> e <i>Cinismo</i> , mas também o <i>Vigor</i> . ♦ A percepção de <i>Clareza (recurso)</i> parece surgir associada a maior <i>Cinismo</i> , mas também a mais <i>Vigor</i> .

Dinâmica Específica na Condução dos Focus Group

De acordo com princípios de metodologias qualitativas, na condução das diversas entrevistas, foram sendo incluídas conclusões, opiniões, interpretações sugeridas pelos alunos dos grupos precedentes, não só como forma de dinamizar, introduzindo virtualmente “debate” entre perspectivas de diferentes anos académicos, mas também para poder ir validando os sucessivos esboços de conclusões e ter uma noção do processo académico como um todo, ao longo do tempo.

Análise dos Dados

“O passo mais desafiante de qualquer investigação é a análise da informação recolhida. Infelizmente, tem-se escrito muito menos sobre como analisar os dados obtidos com os *focus group*, especialmente de uma perspectiva das ciências sociais, do que o que se tem escrito sobre como conduzir essas sessões de discussão” (Knodel, 1993, p.43).

Dada a natureza qualitativa dos dados, é necessário algum julgamento subjectivo na sua interpretação e análise. Nem todas as expressões têm valor facial e a interpretação, neste caso, é facilitada pelo facto destas expressões poderem ser examinadas à luz da informação disponível através de outras fontes, como os questionários previamente aplicados e as informações sobre o contexto institucional em questão. Assim, com o escrutínio adequado e a interpretação necessária, a informação, as percepções, as opiniões e as atitudes expressas no decorrer destas reuniões podem ser *insights* valiosos não disponíveis em outras fontes de informação mais quantitativas.

A análise dos dados dos *focus group* realizados adoptou uma abordagem mais qualitativa (tipo resumo etnográfico) do que resultante de uma codificação sistemática de resultados de análise de conteúdo.

Não foi feita uma transcrição exhaustiva das entrevistas, mas antes uma sistematização das notas tiradas, depois de complementadas e clarificadas com a audição das gravações efectuadas.

Resultados

Manifestações de (Dis)Stress e de Bem-Estar

Com o objectivo de “captar” os conceitos implícitos dos alunos em relação a esta temática, a discussão resultou de questões como: identificação de “sintomas” de (dis)stress e de bem-estar. O grupo de 1º ano, dado o *timing* de realização destes *focus group*, apenas fez uma previsão, com base no pouco que já experienciaram no curso. O Quadro 7 sistematiza os resultados.

Uma interpretação global destes resultados poderá remeter para considerar a percepção de *perda de eficácia* (sentir que deixam de poder cumprir tarefas e prazos) como um antecedente no processo de (dis)stress. Num processo em ciclo vicioso, esta percepção parece fazer aumentar a probabilidade de adopção de estratégias de *coping* menos ajustadas, porque geram custos que depois acentuam os sintomas de stress (faltar a aulas, menos horas de sono, supressão de actividades de lazer e de convívio). Consequentemente, o processo de aprendizagem pode resultar empobrecido, uma vez que pode reforçar a tendência para uma *abordagem superficial* ou mais *cínica*, estrategicamente circunscrita aos objectivos imediatos (“despachar cadeiras”). No pólo de bem-estar teremos, como provável melhor “energizador”, o gosto pelo curso e/ou o querer mesmo vir a ser psicóloga(o). Como uma aluna do primeiro ano antecipa: *“bem-estar será mesmo estar auto-realizado, i.e. conquistar a própria autonomia, sentir que está a fazer o que gosta, e sentir satisfação por estar a concretizar os objectivos”*.

Quadro 7.

Manifestações de (Dis)Stress e de Bem-estar

	Manifestações mais frequentes de (DIS)STRESS	Manifestações mais frequentes de BEM-ESTAR
<i>Percepção de Workload / de (In)Eficácia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não conseguir gerir o tempo, cumprir prazos (agravado na época de exames). • Percepção de falta de tempo e de muita coisa para fazer, gerando desorientação. • Percepção de elevada quantidade de trabalho (sem tempo para assegurar a qualidade) • Acumulação da percepção de falta de controlo e de cumprimento dos objectivos. • Dificuldade em conciliar com os diversos compromissos e áreas (estudantes-trabalhadores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de que tem o processo sob controlo / acompanha a matéria / gere o tempo. • Sentir que consegue atingir os objectivos, em termos de prazos (tempo). • Capacidade de organização (sentir que tem tempo para outras coisas, para conciliar com outras áreas da vida). • Satisfação pessoal e sucesso medido em função da capacidade de gerir o tempo, conciliar os diferentes papéis (estudante e trabalhador e mãe e cônjuge) • Percepção de confiança e eficácia. • Sensação de missão cumprida / acabar uma etapa / objectivos cumpridos
<i>Sentimentos e emoções associados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Receio, sofrer por antecipação; inquietação. • Revolta consigo próprio(a) / frustração, talvez resultante de metas irrealistas (exemplo: intolerância face a decréscimo do nível de notas, comparando com desempenhos anteriores). • Sofrer com a pressão que sentem dos pais (1º e 2º ano) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se bem consigo próprio. • Tranquilidade, sem sinais de grande pressão. • Tirar proveito e sentir “gozo” com todo o processo (satisfação, prazer)./ Sentimento de que “está a valer a pena”
<i>Cansaço e más soluções vs Vigor e energia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perder horas de sono. • Faltar a aulas (o que gera “sentimento de culpa” e a tarefa acrescida de recuperar o conteúdo perdido dessas aulas). • Recurso a estratégias erradas (exemplo: impor-se a si próprio deixar de ter actividades de lazer; faltar às aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de conseguir estar atento e concentrado nas aulas (estar desperto). • Sentir-se com energia para estudar. • Quando sente que está envolvido e perde a noção do tempo • Maior maturidade e maior resistência. • Sentir as coisas como desafio.
<i>Abordagem ao estudo (superficial vs profunda) e Identificação (Cinismo vs Dedicção)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desligar e adopção de uma abordagem <i>superficial</i> ao estudo (“fazer-por-fazer”, para “despachar”, acentuado quando não percebem o sentido do trabalho pedido ou quando sentem que o professor não se dedica). • Desinteressar-se ou não ver (ou deixar de ver) o interesse das matérias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação intrínseca (sentir mesmo gosto pelas cadeiras e querer ser psicóloga(o)) • Percepcionar o interesse e utilidade das matérias – qual o seu alcance em termos de intervenção (o interesse das cadeiras vai aumentando ao longo do tempo e vão começando a perceber mais o sentido, ver como as coisas se podem encaixar) • Gosto em contar o que está a aprender (transmitir entusiasmos) • Curiosidade – articular ideias e sentido crítico • Dedicção (estudar porque gosta e se interessa e não apenas só para os exames)
<i>Ambiente social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da competição entre colegas, podendo chegar a actos configuráveis como “sabotagem” (apenas mencionado no grupo de 3º ano). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se pertença e bem integrado (na Faculdade, e com os colegas) • Maior integração social ao longo do tempo (à medida em que se vão fixando num grupo e o grupo vai funcionando cada vez melhor)

Percepção de Exigências e de Recursos

Partindo da definição base de stress à luz do Modelo das Exigências e dos Recursos adoptado, *como avaliação dos recursos disponíveis inferiores às exigências percebidas*, pretendeu-se explorar este tópico, quer em termos actuais, quer em termos retrospectivos, quer prospectivos (caso dos alunos do 1º ano), i.e. foi pedido aos alunos que fizessem um balanço do seu percurso, dificuldades que enfrentaram, recursos mobilizados, desafios que consideraram, etc.

Os Quadros 8 e 9 sistematizam, respectivamente, *Exigências e Recursos* percebidos.

Resumidamente dir-se-ia que a primeira *exigência*, percebida sobretudo como desafio, que os alunos enfrentam terá de ver com o facto de não terem “manual único” em nenhuma cadeira, o que, somando a um calendário de avaliação mais concentrado na época de exames, faz com que sintam que têm de se adaptar a um sistema novo e adoptarem novos métodos de estudo. Conciliar horários com os colegas, atendendo à múltipla realização de trabalhos de grupo, parece ser sentido também com uma exigência específica, podendo contribuir para, quando na eminência de sentir *distress*, acentuar a percepção de sobrecarga e potencial de perda de eficácia. Lidar com questões de *desenvolvimento pessoal*, ou a percepção desta dimensão como instrumental para vir a ser um(a) bom psicólogo(a), parece também assumir alguma transversalidade, nos diversos anos académicos, remetendo para uma dimensão que poderá ser, de facto, algo “exclusiva” de uma licenciatura em Psicologia.

Quanto aos *recursos*, destaca-se o *suporte social* (dos colegas) e, tal como previsto teoricamente, variáveis mais associáveis ao *Engagement*, como a *motivação intrínseca* e dimensões de *vigor* e energia (como, por exemplo, a disciplina e auto-regulação), bem como outras *competências emocionais*, nomeadamente auto-confiança, resistência à frustração e algum optimismo.

Quadro 8.

Percepção de EXIGÊNCIAS - Características do Trabalho de “Aluno de Psicologia”

<i>Adaptação ao 1º ano - Novo método</i>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Bibliografia</u>: Leituras extensas (sem manual único) / revisão de literatura / procurar fontes sozinhos.• <u>Calendário de exames</u>: Calendário de exames diferente (do que tinham no Secundário) - dificulta a organização do tempo (antes tinham testes mais frequentemente).
<i>Avaliação</i>	<ul style="list-style-type: none">• Sistema de avaliação não desafiante, apelando mais à reprodução, sobretudo em testes de escolha múltipla, e menos à articulação entre matérias.• Em algumas cadeiras (mais do 1º ano), os exames incidem muito na memorização e no pormenor (exemplo: “qual o ano em que x foi publicado”), o que aumenta a ambiguidade, sentem que têm de “adivinhar”, para além de não perceberem o interesse desses “pormenores”• Tipo de avaliação desconhecido (alunos de 1º ano).• Há cadeiras em que as notas são completamente arbitrárias, sentem-se sem qualquer controlo.
<i>Cadeiras</i>	<ul style="list-style-type: none">• Enfrentar, no 1º ano, cadeiras que não estaria à espera e nas quais sentem mais dificuldade (exemplo, matemática/estatística).• Matéria excessiva e, em algumas cadeiras, aulas demasiado expositivas.• Falta de percepção de ligação com a prática (dificultando o interesse e a gestão das escolhas: optativas e áreas de 2º ciclo).• Há cadeiras que estão muito bem estruturadas, mas que apelam a demasiada pormenorização (no entanto, torna-se aparentemente fácil estudar e demonstra que o professor tenta ser dedicado); outras que estimulam a autonomia, mas estão pouco estruturadas.
<i>Horários, transportes e Trabalhos de Grupo</i>	<ul style="list-style-type: none">• Associada sobretudo a dificuldades de conciliação/gestão do tempo - muitos trabalhos de grupo e horários não “amigáveis”, sem alternativa (dificultada pela existência de horários fixos).• Conciliação e gestão dos múltiplos trabalhos de grupo.• Horários (aulas+transportes) e chegar muito tarde de casa, poucas horas de sono (muito cansaço).• Não haver horário nocturno ou mais compatível com estudantes-trabalhadores, + de 23, etc.
<i>Suporte social</i>	<ul style="list-style-type: none">• Dada a ênfase de <u>trabalhos de grupo</u>, é crítico acertar com um grupo (em termos relacionais) e conciliar o tempo entre os colegas.
<i>Exigências pessoais</i>	<ul style="list-style-type: none">• Elevada exigência pessoal (dificuldade em gerir tudo)• Querer dar o máximo de si próprio(a)
<i>Desenvolvimento pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none">• <u>1º Ano</u>: Antecipando-se como psicólogos, necessidade de desenvolver segurança emocional (exemplo: receio de “chorar com o cliente”)• <u>2º Ano</u>: Preocupação com o desenvolvimento pessoal, para poder vir a ser um bom profissional, para ir ganhando “estofos” emocional (tarefa a acrescer à actividade de estudo)• <u>3º Ano</u>: Ter a noção que têm de aprender a lidar com assuntos muito delicados (num futuro profissional) e, para tanto, para poderem ser bons profissionais, deverão ir mudando como pessoas (e isto é um processo demorado); sentir que tem de evoluir como pessoa.• <u>4º Ano</u>: sentir que há necessidade de “questionarmo-nos a nós próprios, comparar o que aprendemos com o que se passa connosco”• <u>5º Ano (áreas de componente terapêutica)</u>: o estudo dos modelos terapêuticos, como desafio de identidade (“com que modelo me identifico?”)

Quadro 9.

Percepção de RECURSOS - Características do Trabalho de “Aluno de Psicologia”

<i>Suporte Social Emocional - Colegas</i>	<ul style="list-style-type: none">• Relação de entre-ajuda, confiança e complementaridade entre as pessoas da equipa• Apoio dos colegas (animam-se uns aos outros, para além de que, em alguns grupos, se sentem mesmo suporte emocional uns dos outros)• Apoio social entre colegas que vêm de fora (alunos deslocados)
<i>Suporte Social Instrumental - Colegas</i>	<ul style="list-style-type: none">• Tutoria dos mais velhos (nos primeiros anos)• Entre-ajuda entre colegas (partilha de apontamentos; nos trabalhos práticos, ajudando, por exemplo, a arranjar amostra) <p><u>Instrumental – Recurso à Web para comunicação</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Maior utilização das novas tecnologias, MSN por exemplo, para facilitar a comunicação e a articulação entre colegas• Ensaio de funcionamento em rede por parte dos alunos, tirando partido das novas tecnologias: divisão de capítulos para estudo e partilha de resumos e apontamentos através de, por exemplo, GoogleDocs.• Exemplo específico: Blogue criado pela delegada de turma (3º ano): não só é facilitador do estudo e sistematização da informação, como, num contexto particularmente competitivo do 3º ano, estimula a cooperação
<i>Suporte Social Instrumental - Professores</i>	<ul style="list-style-type: none">• Disponibilidade dos professores para esclarecer dúvidas; nem sempre os alunos sentem que o professor se mostra acessível, para além de que demoram a “ganhar coragem” para recorrer a esse apoio;• Os professores vão dando pistas para a bibliografia e dão boas ajudas, têm sido muito acessíveis
<i>Motivação e Identificação e Vigor</i>	<ul style="list-style-type: none">• Decorrente da “aplicabilidade” inerente à Psicologia: sentir que pode usar o que aprende e “levar para casa”• Motivação / “gostar mesmo do curso” (recurso de alguns)• Ter como objectivo e gosto mesmo por aprender, i.e., estudar mesmo com esse objectivo em mente (estudo mais profundo, interligando matérias, com mais autonomia) – em alguns grupos, nomeadamente, no 2º ano, esta ideia parece estar mais presente nos estudantes-trabalhadores.• Auto-regulação (facilitada por quem está habituada a conciliar múltiplas actividades, trabalhador-estudante-atleta)• Capacidade para assumir compromisso /disciplina• Com o tempo, as coisas vão fazendo sentido e começam a perceber a ligação entre matérias, e a importância de cadeiras a que terão sido mais resistentes (exemplo: Estatística)
<i>Outros recursos emocionais</i>	<ul style="list-style-type: none">• Não se deixar assustar.• Pensar positivamente, manter a calma e persistir.• Acreditar em si próprio – no seu potencial e capacidade.• Resistência à frustração.• Facilidade de adaptação e de liderança (decorrente também da actividade profissional, habituado a actuar em diferentes contextos).• Apoio de amigos (fora da Faculdade), poder ir falando, partilhar o que sente
<i>Outros recursos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Biblioteca

Desafios, Obstáculos, Facilitadores, Conquistas ao Longo do Percurso

Como se classificariam num *continuum* de stress a bem-estar, e porquê? Que factores contribuem para tal? De um modo geral, e independentemente de dificuldades específicas, poderíamos dizer que, comparando o 1º ciclo com o 2º, os alunos parecem apresentar melhor bem-estar quando mais próximo do fim. Em Anexo 2 “*Notas Sobre o Percurso (Dificuldades e Facilitadores)*” – completam-se os dados referentes a este tópico.

A abordagem deste ponto socorre-se particularmente da análise retrospectiva feita pelos alunos do 2º ciclo, como forma de discriminar o que muda com o tempo.

A maior diferença entre os dois ciclos parece residir numa maior clareza na *percepção de sentido* naquilo que estudam, e tiveram de estudar no início do curso (por exemplo, Estatística), conseguindo estabelecer ligação entre diferentes matérias. Complementando este “insight” conquistado, a realização de estágio no 5º ano parece contribuir para um reforço gratificante, permitindo vivenciar a aplicação prática e/ou sentir-se reconhecido.

Outras diferenças apontadas remetem para um reforço de dimensões de *suporte social*, nomeadamente de uma relação de maior proximidade com os *professores* que, segundo os alunos, se tornam mais expressivamente disponíveis, depois do 3º ano.

Mais concretamente, que desafios e/ou dificuldades específicas acompanham os alunos ao longo do seu percurso?

1º Ano

Como *desafios* globais neste ano, os alunos mencionam sobretudo:

- A necessidade de adoção de novos métodos de estudo,
- A capacidade para persistir,
- Aprender a trabalhar bem em equipa (que consideram crítico para o futuro profissional).

Quanto às *dificuldades* sentidas:

- Poderão depender da área de proveniência do ensino secundário, sendo maiores se os alunos forem de “Línguas e Literaturas” (o foco curricular em cadeiras de “ciências” dificulta a tarefa).
- As dificuldades serão tanto maiores e/ou mais difíceis de superar se psicologia não tiver sido uma escolha consistente (não ser primeira escolha, e/ou decorrer de pressão externa para “tirar um curso”, e/ou fundada na ideia de que é um curso simples, fácil).
- A adaptação a uma cidade diferente (e em princípio, bem maior, também), e a solidão, que pode estar associada a quem está deslocado da sua família, tornar-se-á uma dificuldade quase insuperável para quem tenha tido uma opção pouco consistente por este curso e/ou não consiga dispor do recurso considerado fundamental para este processo: o suporte social.
- No caso de alunos com forte motivação para psicologia (opção vocacional fundamentada) pode haver a dificuldade relacionada com a frustração de não poder ver logo a “ligação com a prática”

(dificuldade inerente à falta de informação prévia sobre o programa do curso).

- Exemplo (vindo de um dos grupos de 4º ano, em retrospectiva):
 - ✓ *O 1º ano é mais complicado: novos métodos, dificuldade em manter o mesmo tipo de notas do secundário (havendo algumas cadeiras em que é muito difícil ter boas notas), as turmas são muito grandes e os professores, no início, são mais distantes.*

2º Ano

Como *desafios* globais neste ano:

- Os alunos parecem ter consciência da importância da auto-gestão do tempo, da auto-regulação (resultado das dificuldades vividas no 1º ano decorrente da calendarização dos exames - estudar apenas quando têm testes marcados, à semelhança do que faziam no secundário).
- Mantêm o desafio de aprender a trabalhar bem em equipa, reconhecendo a utilidade de, tendo em conta a experiência de alguns, ter de enfrentar grupos onde sentem mais dificuldade de relação.
- Como um desafio, sentido com potencial de gratificação, é mencionada a relação com o desenvolvimento pessoal:

- ✓ *Maximização da experiência de vida (pela reflexão que os temas do curso podem possibilitar).*

As *dificuldades* poderão incidir muito particularmente no que parece ser mais frequentemente mencionado em relação ao 1º ciclo:

- Não conseguirem perceber ou deduzir um sentido naquilo que estudam, o alcance prático.
- Relacionada com a dificuldade anterior, mas provavelmente mais sentida pelos alunos que pretendem ter uma abordagem profunda, lidar com um sistema de avaliação que sentem como mais “reprodutor”, sem incentivo à interligação de matérias, é frustrante (e no global, sentem que esta “ponte” têm de a descobrir sozinhos).

3º Ano

De todos os *focus group*, este terá sido aquele em que mais se evidenciaria uma maior vivência de *distress* (e menos bem-estar).

Embora não formulado propriamente enquanto *desafio*, surge a ideia de terem já “conquistado” alguma persistência, sobretudo por terem ultrapassado cadeiras que consideram mais ambíguas, ou mais difíceis, devido ao sistema de avaliação.

Diferentemente dos anos anteriores, já conseguem intuir ou perceber mais claramente a aplicação prática das matérias (sentindo também que os professores são também mais expressivos quanto a isso), no entanto, tal não parece ser suficiente para fazer face à *dificuldade* que sentem quanto à escolha da área para o 2º ciclo. Querem escolher bem, para não correr o risco

de idealizarem muito, de se sentirem frustrados e/ou terem de vir a enfrentar dificuldades que não tinham antecipado (por exemplo: “ir para clínica e não conseguir lidar bem com os seus assuntos não-resolvidos”).

À parte estas questões, a variável que mais parece diferente tem a ver com o *suporte social* dos colegas, quer emocional, quer instrumental. Ao que parece a vivência mais acentuada de competição (atribuível ao escalonamento para a escolha das variantes do 2º ciclo) poderá estar a impedi-los de usufruir do que é considerado como um dos recursos mais críticos, apesar de o 3º ano ser também dos que apresenta exemplos positivos de cooperação (de iniciativa de uma pessoa, salvasse-se).

4º e 5º Ano

Com turmas mais pequenas, professores mais próximos, com perspectivas mais explícitas de aplicação prática e com a percepção de sentido do que tiveram de estudar no passado, o segundo ciclo apresenta, de facto, um maior potencial de bem-estar. Com o estágio surge também a ideia de validação do percurso, pois funciona também como feedback ao que estudam (e estudaram), concluindo, pelo menos alguns, que “as cadeiras preparam-nos bem”.

A dificuldade, sentida como desafio, prende-se com a gestão do tempo, que se tornou mais exigente, atendendo aos novos compromissos de estágio, nomeadamente.

Pontualmente, e contrariando a tendência para uma maior percepção de bem-estar, há quem refira que se pode acusar, nesta altura do percurso, algum

desgaste, seja porque teve de estar em contínuo esforço acrescido para satisfazer exigências decorrentes da multiplicidade de papéis (estudantes-trabalhadores-adultos), seja porque sente maior pressão para arranjar trabalho, atendendo ao esforço financeiro dispendido.

Burnout e / ou Engagement? Esclarecendo Alguns Resultados.

Neste ponto trata-se de trazer os contributos dos alunos dos *focus group* para a interpretação dos resultados inesperados, ou menos claros, e/ou daqueles em que *Psicologia* se destacou, apresentando os valores mais elevados, ou mais baixos, em relação ao global da amostra, no estudo quantitativo. Porque *Medicina*, nas variáveis em questão apresentava os valores diametralmente opostos a *Psicologia*, e só por esse motivo, optou-se por esse confronto provocatório para discussão deste tópico, nos diversos *focus groups*.

Em Anexo 3 (“*Explicação para alguns Resultados Quantitativos – Exigências, Recursos e Bem-estar nos Alunos de Psicologia da Univ. de Lisboa*”) listam-se as explicações apresentadas.

Tenho Vigor, mas Estou Exausto

O grupo de *Psicologia*, nos resultados quantitativos, apresenta valores igualmente elevados nos dois pólos do eixo energético (Vigor e Exaustão), apesar de estar abaixo da média, em relação ao global da amostra, no que se refere à percepção de *excesso de trabalho*. Em oposição, os estudantes do grupo de *Medicina*, apesar de serem os que apresentam maior percepção de

excesso de trabalho, são dos que exibem menor *exaustão*, tendo também resultados elevados quanto ao *vigor*. **Porquê?**

- ♦ A explicação mais frequentemente apresentada pelos alunos, e que parece assumir algum consenso, apesar de a formulação sofrer nuances, consoante o ano académico, prende-se com o reconhecimento da importância de lidar com questões de desenvolvimento pessoal, de maior implicação emocional. Na opinião dos alunos, trabalhar estas questões interiormente traz uma tarefa acrescida à actividade enquanto estudantes.

Exemplos de formulações desta ideia:

- ✓ *Preocupação com o desenvolvimento pessoal, para poder vir a ser um bom profissional, para ir ganhando “estofo” emocional (tarefa a crescer à actividade de estudo).*
- ✓ *Nós temos sempre trabalho para casa (associado à exigência de “mudarem como pessoa”), para além do estudo; o aluno acaba por se modificar como pessoa, com o estudo destas cadeiras, e integrar na sua pessoa, “apropriar-se de...”*
- ✓ *Neste curso temos de nos questionar a nós próprios (compararmos o que aprendemos com o que se passa connosco); mexe com a nossa parte emocional.*
- ✓ *O curso leva a uma maior exploração emocional, de si próprios, preocupação em pensar no mundo interno.*
- ✓ *Ao fazer algo parecido com clínica acabamos por “carregar” também o que ouvimos, por mais que aprendamos a controlar,*

acaba por ser impossível estar completamente imune aos problemas dos outros.

Consigno Persistir mas Perdi o Interesse

O que está em causa neste grupo específico de resultados é o *cinismo* com valores mais elevados, e *dedicação* com valores mais baixos que, no seu conjunto, remetem para uma perda de interesse, questionando a utilidade, objectivos ou valor, para a vivência de uma relação mais “fria” e distanciada com o trabalho académico.

A explicação dos alunos é praticamente unânime:

- ♦ Uma abordagem mais cínica é um recurso para o potencial de exaustão. Seria assim um recurso para momentos de maior pressão, quando se sentem em risco de falhar, ou de não conseguir cumprir, focam-se no objectivo imediato (“passar”); surge assim como forma de “desligar” da exigência de implicação emocional que transversalmente sentem estar presente.

Exemplos de formulações desta ideia:

- ✓ *Como estratégia de recurso, meramente temporal; cinismo como forma de ter alguma frieza e ficar focado instrumentalmente no estudo, num objectivo imediato, sem outro tipo de preocupação (desligar).*
- ✓ *Desligar como estratégia, quando não percebe o sentido da coisa (ou quando o professor não se dedica, como reciprocidade relacional; alternativamente, há quem, face à mesma situação,*

opte por tentar descobrir o valor daquilo (pensar: “já que estou aqui, vou tirar partido”).

- ✓ *Quando gosta, estuda com profundidade, quando não gosta e não percebe para que serve, estuda apenas estrategicamente e não se desgosta por ter notas mais baixas*

Quanto à correlação positiva entre a *Clareza de Papel* e o *Cinismo*, a explicação que surge (apesar de não ter sido uma questão explorada em todos os *focus group*) é a seguinte:

- ✓ *Quanto maior for a estruturação da cadeira, quanto menos espaço o professor dá (se tudo estiver muito determinado, sem aceitação ou incentivo da produção do aluno), mais incentiva a uma abordagem cínica, reprodução, superficialmente orientada para os objectivos concretos da avaliação*

Quanto ao outro pólo do eixo de Identificação, a *Dedicação*, da comparação com *Medicina* (grupo com valores mais elevados da amostra) surgem algumas pistas de explicação que remetem essencialmente para as seguintes ideias:

- ♦ A articulação com a prática e, sobretudo, mais facilmente perceberem o sentido daquilo que estudam. Exemplo:
 - ✓ *Efeito mais imediato, permite mais facilmente perceber a ligação com a prática, até porque já estão a ter aulas no “futuro” local de*

trabalho, o que deve ser mais gratificante (mantendo o interesse e dedicação).

- ✓ *Se houvesse maior ligação com a prática, mais iniciativas para os professores integrarem alunos nos seus grupos de investigação, mais facilmente os alunos receberiam um feedback das suas escolhas, mais facilmente perceberiam o sentido, teriam mais capacidade para não se esgotarem, e manterem o interesse.*
- ♦ A vantagem de os alunos não terem de estar ansiosos quanto ao futuro e saídas profissionais (como podem ter menos preocupação, comparando com os alunos de Psicologia, “sobra” energia para se manterem interessados e contentes com o curso. Adicionalmente, um maior reconhecimento explícito da sociedade também será facilitadora.
- ♦ A importância de se estar mesmo no curso que se quer (a ideia é a de que quem escolhe Medicina, dado o esforço que requer para entrar, tem de ter essa certeza).
- ♦ A vantagem de deter bons hábitos de estudo e de gestão do tempo (que os alunos de Medicina terão conquistado quando ainda no ensino secundário) e de boas actividades de recuperação e de lazer (os alunos da Faculdade de Medicina, na opinião de alguns dos participantes, são conhecidos por conviverem muito, por organizarem várias actividades sociais conjuntas).

O que pode fazer variar o Bem-Estar?

Afinal, o que pode potenciar os drop-outs? O que pode fazer persistir?

A principal razão apontada, comum aos diferentes grupos, prende-se essencialmente com a motivação intrínseca: gostar mesmo do curso, identificar-se com o curso e/ou “querer mesmo vir a ser psicólogo(a)”, parece ser a fonte de “energia” para persistir e com algumas competências emocionais (crença genérica de auto-eficácia, resistência à frustração, por exemplo). O Quadro 10 sistematiza o contributo destes *focus group* para esta questão

Quadro 10.

O que pode potenciar os drop-outs? O que pode fazer persistir?

<p>Factores que podem potenciar o Abandono (drop-out)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos com pouca tolerância à frustração. ▪ Alunos com pouca motivação intrínseca para o Curso e com pouca maturidade (pouca autonomia). ▪ Alunos deslocados (se não motivados intrinsecamente e/ou com maior dificuldades relacionais, sem suporte social). ▪ Não ser aquilo que as pessoas de facto querem, o curso. ▪ Alunos que vêm de áreas que não as de ciências. ▪ Métodos de ensino (os alunos não vêm preparados). ▪ Expectativa de “ir depressa para a prática” . ▪ Não perceber a utilidade de certas cadeiras. ▪ Horários difíceis para estudantes trabalhadores.
<p>Porque Persisti? - Factores que podem potenciar o Sucesso (Ideias resultantes do balanço feito pelos alunos de 5º ano)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acreditar em si próprio: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sentir que pode dar algo de si, reconhecer o seu potencial (pode ajudar a persistir)</i> ▪ Realização pessoal ▪ Identificar-se com o curso ▪ Gosto pelo curso ▪ Disciplina, compromisso, investimento: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Aceitar que o viver do compromisso tem sempre dificuldades</i> ▪ Vontade de aplicar (reforçado no estágio, onde vai aprendendo coisas novas) ▪ Reconhecimento (facilitado agora no estágio: sentir-se respeitada) ▪ Ideia de ter estudado o que queria ▪ Querer mesmo ser psicóloga e estar disponível para resistir a um percurso que pode ser difícil: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“O meu percurso foi particularmente atribulado, mas o facto de ter sido difícil também me ajudou a aprender a ser mais resistente à frustração, o que se revelou muito útil no estágio”</i>
<p>Síntese feita por uma das participantes:</p> <p><i>“Como um todo o curso estaria mais do lado do bem-estar; no entanto, há que considerar que leva a pensarmos em nós próprios, nos questionemos como pessoas, e isto por vezes não é fácil, mas pode ser também muito satisfatório”</i></p>	

V – CONCLUSÕES:

No presente relatório apresentamos os primeiros resultados do Estudo de Caso de Diagnóstico dos Estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), do Projecto *Insucesso e Abandono Escolares na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (PTDC/ESC/64875/2006). Este estudo teve por objectivos avaliar Exigências e Recursos académicos e indicadores de Bem-Estar académico nos estudantes da FPUL, situando-os relativamente a estudantes de outros cursos da Universidade de Lisboa (UL).

Concretamente, são apresentados os resultados do primeiro momento de avaliação por questionário, que decorreu no 2º semestre de 2008/2009, incidindo sobre as variáveis Exigências, Recursos, Burnout e Engagement, bem como os resultados do estudo de *focus group*.

Estes resultados decorrem do desenvolvimento de um procedimento de avaliação que incluiu a construção / adaptação, aplicação e análise de resultados de questionários de auto-relato aos estudantes da FPUL e a estudantes de outros cursos da UL, bem como o estudo de algumas qualidades psicométricas desses questionários tendo em vista o seu ajustamento à população alvo; incluiu ainda a realização e análise de entrevistas *focus group* com estudantes da FPUL.

Do ponto de vista conceptual situámo-nos na perspectiva de estudo dos processos de adaptação associados ao bem-estar, mais concretamente ao *Burnout* e ao *Engagement* dos estudantes do ensino superior, adoptando o Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho (JDR) de Demerouti e colaboradores (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001a;

Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli 2001b) como quadro conceptual de referência.

Assumimos, desta forma, que as instituições de ensino superior podem ser estudadas enquanto contextos ocupacionais, nos quais os estudantes enfrentam exigências e recursos próprios (Chambel & Curral, 2005), e desenvolvem reacções de *Burnout* e / ou de *Engagement* (Schaufeli et al., 2002b, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Lopes da Silva, 2001).

A amostra do estudo por questionário inclui 801 estudantes da Universidade de Lisboa, de seis Faculdades e de nove cursos diferentes para além da Psicologia (Ciências da Educação, Biologia, Geologia, Engenharia de Energia e Ambiente, Informática, Medicina, Ciências Farmacêuticas, Direito, Línguas e Literaturas), distribuídos pelos dois primeiros ciclos de ensino. No estudo de *focus group* participaram 47 alunos, do 1º ao 5º ano do curso de Mestrado Integrado em Psicologia.

Seguem-se as principais conclusões do estudo, as quais se centram nos resultados obtidos pelos estudantes de Psicologia em geral e sua comparação com os resultados médios obtidos para os alunos dos restantes cursos da UL considerados em conjunto. Para análises mais finas sobre os resultados dos estudantes de diferentes anos do curso de Psicologia ou de comparação com os de outros cursos específicos da UL analisados, remetemos para o capítulo dos resultados anteriormente apresentado.

Exigências do trabalho académico:

- ♦ Relativamente ao *Excesso de Trabalho* os resultados dos estudantes de Psicologia da FPUL, indiciam que estes alunos avaliam o estudo e a realização eficaz das tarefas académicas propostas como uma exigência relevante. Situando este resultado de forma relativa face às respostas dos restantes alunos da UL, verificamos contudo que esta percepção dos estudantes de Psicologia é significativamente inferior à dos demais colegas da Universidade.

- ♦ No que refere as duas outras variáveis de exigências consideradas no estudo, a *Clareza de Papel* e as *Condições de Trabalho*, as respostas dos estudantes de Psicologia não se apresentam significativamente diferentes das encontradas para a amostra total dos restantes estudantes da UL. Desta forma, os alunos de Psicologia, tal como os dos outros cursos analisados, consideram que está estabelecido com clareza o que deles é esperado e as estratégias que devem utilizar para atingir os objectivos propostos e encaram as condições físicas e de organização que encontram nas suas faculdades como apropriadas à realização do trabalho académico. As questões de papel e relativas às condições de trabalho não parecem pois constituir exigências académicas relevantes para estes estudantes.

A clarificação, no estudo de *focus group*, sobre as *Exigências* de trabalho académico dos alunos de Psicologia, aponta para percepções de sobrecarga de trabalho que se prendem com a diversidade de abordagens de ensino / aprendizagem e fontes de informação, exigindo métodos de trabalho novos e diversificados; nestes, a realização de múltiplos trabalhos de grupo, com a inerente gestão de tempo e relações, em particular nas épocas de final de semestre / de exames, configura-se como uma exigência específica que nas situações de maior *distress* acentua a percepção de sobrecarga e potencial de perda de eficácia.

Uma exigência percebida como claramente relevante pelos estudantes de Psicologia que participaram nos *focus group* refere-se à necessidade de gerir questões de *desenvolvimento pessoal*, sendo esta dimensão percebida como instrumental para um exercício profissional competente como Psicólogo(a). Esta poderá ser, de facto, uma dimensão de exigência algo “exclusiva” de uma licenciatura / mestrado em Psicologia.

Recursos do trabalho académico:

- ♦ A análise das respostas dos estudantes de Psicologia sobre a percepção do *Suporte Social* recebido no contexto académico, revelou que consideram ser apoiados pelos seus professores, tanto na realização do seu trabalho como pessoalmente, e também pelos colegas de curso, existindo um relacionamento interpessoal positivo. Comparativamente aos demais alunos da UL, os alunos de Psicologia têm uma percepção de suporte social por parte dos

professores significativamente superior, não se registando diferenças significativas no que refere a percepção de suporte social dos colegas.

A abordagem, no estudo de *focus group*, a este tema dos *Recursos*, veio confirmar a importância dada pelos estudantes de Psicologia a estas variáveis de *suporte social* mas sublinhou igualmente o relevo de algumas características de natureza intra-pessoal, referidas pelos estudantes, como a *motivação intrínseca*, ou as *competências emocionais* ao nível da auto-regulação, a auto-confiança, a resistência à frustração e o optimismo.

Níveis de bem-estar:

- ♦ No que refere aos indicadores de bem-estar, os estudantes de Psicologia apresentam valores de *Exaustão* e de *Cinismo* significativamente superiores e valores de *Dedicação* significativamente inferiores aos dos alunos dos restantes cursos da UL analisados. Concretamente, os estudantes de Psicologia referem que se sentem exaustos pela realização do seu trabalho académico, desligados e pouco envolvidos no mesmo, com uma frequência superior a “algumas vezes por mês” (ponto médio da escala de resposta). Estes resultados evidenciam algum desgaste e a adopção de atitudes de distanciamento associado ao trabalho académico.

- ♦ Contudo, no pólo positivo, os estudantes de Psicologia consideram que têm energia na realização das suas tarefas académicas, sendo os seus níveis de *Vigor* significativamente superiores aos dos outros alunos da UL estudados.

No estudo de *focus group* com os estudantes de Psicologia foi possível identificar interpretações, significações partilhadas, para alguns destes resultados.

No que refere ao Eixo Energético, como acabamos de ver estes estudantes apresentam, nos resultados quantitativos, valores igualmente elevados nos dois pólos, Exaustão e Vigor. “*Tenho Vigor, mas Estou Exausto, porquê?*” foi então uma questão que se procurou clarificar, sendo que a explicação mais frequente e consensual se refere à importância de investir e fazer um trabalho de *desenvolvimento pessoal*, de grande implicação emocional. Na opinião dos alunos, trabalhar estas questões representa uma exigência acrescida na sua actividade enquanto estudantes universitários, que apela para o seu vigor e energia e que pode contribuir para a sua exaustão.

Relativamente ao Eixo de Identificação, os resultados no *cinismo* e na *dedicação* revelados pelos estudantes de Psicologia no seu conjunto traduzem perda de interesse pelo trabalho académico e adopção de atitudes de distanciamento. A explicação unânime destes alunos para a questão “*Consigo Persistir mas Perdi o Interesse, porquê?*” remete para a utilização de uma estratégia de *coping* de tipo defensivo. Adoptar uma atitude mais cínica e distanciada emocionalmente é uma forma de gerir os momentos de maior

pressão, quando se sentem em risco de falhar, ou de não conseguir cumprir; focam-se então nos objectivos mais “frios”, no “passar” as disciplinas, e desinvestem pontualmente das exigências de implicação emocional que transversalmente sentem estar presentes.

Preditores do Bem-Estar

Seguidamente apresentamos as principais conclusões do estudo dos preditores do bem-estar nos estudantes de Psicologia da UL. Uma vez mais remetemos as análises mais finas, por anos do curso ou relativas aos estudantes de outros cursos da UL, para o capítulo dos resultados.

- ♦ Relativamente ao *Burnout*, o pólo negativo do bem-estar, as análises realizadas revelaram que as exigências do trabalho se configuram como importantes preditores dos níveis de *Burnout* dos estudantes de Psicologia, contribuindo para a explicação de valores relevantes da variância da *exaustão* e do *cinismo*.

Concretamente, o *excesso de trabalho* está associado, como previsto, a maiores níveis de *exaustão* e de *cinismo*, enquanto a *clareza de papel* apresentou uma relação positiva com o *cinismo*, indicando, ao contrário do que seria de esperar à luz do modelo teórico de referência, que para os estudantes de Psicologia quanto maior a *clareza de papel*, maiores os níveis de *cinismo* reportados.

No estudo de *focus group* foi possível identificar junto dos estudantes de Psicologia interpretações para este resultado, sendo que a mais relevante se

refere a um efeito perverso de algumas metodologias de ensino / aprendizagem adoptadas pelos professores: quanto maior for a estruturação imposta pelos docente e menor for o espaço dado para o envolvimento activo dos alunos, mais provável será a adopção, por estes, de uma atitude cínica, de reprodução superficial, essencialmente orientada para os objectivos de avaliação formal.

- ♦ Relativamente ao pólo positivo do bem-estar académico, as características do trabalho revelaram-se também como preditores significativos e positivos dos níveis de *Engagement* dos estudantes de Psicologia. Especificamente, e no que se refere às Exigências, verificou-se que quanto maior a percepção de *clareza de papel* mais elevados os níveis de *vigor* e de *dedicação* dos estudantes, sendo este efeito esperado de acordo com o modelo de referência. Verificou-se também, de forma contrária ao que seria de prever, que quanto mais elevado o *excesso de trabalho* mais elevados os níveis de *vigor* sentido por estes estudantes.

Este resultado sugere a utilização de recursos académicos como o suporte social, ou pessoais como a motivação intrínseca e as competências de auto-regulação emocional referidas nos *focus group*, que permitirão aos estudantes de Psicologia gerir e mobilizar os seus níveis de energia e responder com *vigor* aos períodos de sobrecarga de trabalho académico.

- ♦ No que refere aos *Recursos*, o *suporte social*, em particular dos colegas, mostrou ser como esperado um importante preditor da *dedicação*. Contudo, o sentido deste efeito revelou-se negativo, de tal forma que quanto maiores os níveis de suporte dos colegas, menores os níveis de *dedicação* dos alunos de Psicologia.

Uma interpretação possível para este efeito negativo, de um recurso tão valorizado por estes estudantes, na *dedicação* ao trabalho académico remete para as referências, feitas nas entrevista de *focus group*, às dificuldades inerentes à realização de múltiplos trabalhos de grupo e à necessária “distribuição” de tarefas entre elementos dos grupos, a qual poderá resultar numa “diluição” da *dedicação* individual. Por outro lado, poderemos supor que os alunos que consideram ter um elevado suporte por parte dos colegas serão aqueles que mais actividades de convívio social desenvolvem, as quais poderão ter um efeito “perverso” na *dedicação* ao curso e às actividades académicas, repercutindo-se num menor envolvimento.

Uma nota final para fazer referência ao efeito da variável *Tempo* nas variáveis em estudo, o qual se traduz, de acordo com os resultados quantitativos, no aumento significativo, ao longo do curso de Psicologia, da percepção de Excesso de Trabalho, de Exaustão e de Cinismo mas também de Vigor.

Os resultados do estudo de *focus group*, e concretamente das análises retrospectivas feitas pelos estudantes de Psicologia do 2º ciclo, dão-nos uma

leitura complementar destes resultados sugerindo que, apesar do trabalho acrescido no 2º ciclo designadamente pela realização de estágio académico e de monografia, os alunos parecem sentir tanto maior bem-estar quanto mais próximo do final do curso.

Algumas diferenças entre os dois ciclos de ensino parecem ser particularmente marcantes no discurso destes estudantes, nomeadamente: o enriquecimento das relações de *suporte social*, ganhando espaço, em particular, a proximidade com os *professores* no decurso do 2º ciclo; a compreensão e valorização acrescida do plano de estudos que percorreram e do trabalho académico realizado, estabelecendo ligações significativas entre diferentes matérias e encontrando um sentido coerente e necessário para as aprendizagens e crescimentos feitos; e a realização de estágio académico no ano final do curso, como factor de reforço desse percurso, de aproximação à aplicação prática dos saberes e competências adquiridos e de consolidação de um sentido de identidade profissional socialmente reconhecido.

Referências:

- Almeida, Soares, & Ferreira, (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Revista científica e cultural da Universidade Estácio de Sá*, 3 (5), 3-20.
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The job demand-resource model: The state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3),309-328
- Bakker, A., Demerouti, E., & Euwema, M. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. In *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180
- Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2003^a). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands – resources model. In *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 (4), 393–417
- Bakker, A., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2003^b). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. In *Human Resource Management*, 43(1), 83-104
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. In *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.

- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135–147.
- Campos, Costa & Menezes, (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, pp. 11-18.
- Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M. & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4).
- Cordes, C. L., & Dougherty T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-657.
- Curado & Machado (2005). Percursos escolares dos estudantes da universidade de Lisboa: factores de sucesso e insucesso na universidade de Lisboa. Lisboa.
- Demerouti, E., Bakker, A., De Jonge, J., Janssen, P., & Schaufeli, W. (2001a). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Health*, 27, 279-286
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001b). The job demands-resources model of burnout. In *Journal of Applied Psychology*, 88, 499-512.
- Demerouti, E., & Bakker, A.B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J.R.B. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Dias (2006). Psicoterapia breve dinâmica com estudantes do ensino superior. In Dias (org.). *Apoio Psicológico a Jovens do ensino superior. Métodos, técnicas e experiências*. Porto: edições ASA, pp. 53-83.
- Dollard, M., LaMontagne, A., Caulfield, N., Blewett, V., & Shaw, A. (2007). Job Stress in the Australian and International Health and Community Services

Sector: A Review of the Literature. In *International Journal of Stress Management*, 14(4), 417–445.

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L.(2005). La Inteligencia Emocional Percibida y Su Influencia sobre La satisfacción Vital, La Felicidad Subjetiva Y El Engagement En Trabajadores de Centros para personas con Discapacidad Intelectual. *Ansiedad y Estrés*, vol. 11 (1). Pp. 63-73.

Figueira, C., & Marques Pinto, A., (2007). Das concepções aos processos – stress e coping nos estudantes do ensino superior. In Simão, A.M.V., Silva, A.L., & Sá, I (orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem, das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, pp 15-39.

Frey, J. H. & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D.L. Morgan (Ed.). *Successful Focus Group*, p.20-34. London: Sage.

Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Lloret, S. (2006). Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165 174.

Hallberg, U., & Schaufeli, W. (2006). ‘Same, same` But Different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? *European Psychologist*, vol. 11 (2), pp. 119-127.

Hobfoll (1989). Conservation of resources: a new approach at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.

Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. In *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Free Press

- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessment of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 322-355.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies: A practical approach. In D.L. Morgan (Ed.). *Successful Focus Group*, p.35-50. London:Sage.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus Group: A practical guide for applied research* (3Rd Edition). London: Sage
- Leong & Bonz (1997). *Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen..* Counselling Psychology Quarterly. Vol. 10 (2).
- Lee, R., & Asforth, B. (1996). A Meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Llorens, S., Bakker, A., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands–resources model. In *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378–391
- Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova. (2007) Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and *Engagement* exist? *Computers in Human Behavior*. 23, pp. 825–841.
- Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martinez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Lopes da Silva, A. (2001). Burnout and Engagement in Portuguese and Spanish Students. A Comparative Study.

Comunicação apresentada no *Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology*, realizado em Praga, em Maio de 2001.

Martinez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de Espana y Portugal: Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 1–112.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986) *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed).Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout – How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Morgan, D.L. (1998). *The focus group Guidebook*. Sage Publications

Pintrich & García, (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk & Zimmerman (Ed.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosário, Núñez & Pienda (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina.

Schaufeli, W.B. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25 (3). pp.293-315.

Schaufeli, W., & Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology* (pp.383-425) Chichester: John Wiley & Sons.

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002a) The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002b). Burnout and Engagement in University Students. A Cross-National Study. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli & Salanova (2007) Work *Engagement*: An emerging psychological concept and its implications for organizations. *Research in Social Issues in Management*. 5, 135-177.
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout. In J.C. Quick & L.E. Tetrick (Eds). *Handbook of Occupational Health Psychology*, (pp. 245- 264). Washington, DC: American Psychological Association.
- Siegrist, J. (2000). Adverse health effects of effort-reward imbalance at work. In C.L. Cooper (ed.). *Theories of organizational stress* (pp. 190- 204). Oxford: Oxford University Press.
- Silva, Sá & Duarte (1999). Variáveis de autonomia na aprendizagem. *In Ser Caloiro na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Trabalho policopiado, não publicado.
- Soares, A. P., Almeida, L.S., Diniz, A..M. & Guisande, M. A., (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 15-27
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior. *Journal of Applied Psychology*, 88 (3), 518–528.

- Veiga (2008). *O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em actividades extra-curriculares no empowerment psicológico e no desenvolvimento cognitivo-vocacional*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Dissertação de doutoramento em Psicologia. Documento policopiado).
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. In *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141
- Wolff, B., Knodel, J., & Sittitrai, W. (1993). Focus Group and surveys as complementary research methods. In D.L. Morgan (Ed.). *Successful Focus Group*, p.118-136. London:Sage.