



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Relação entre envolvimento, *burnout* e rendimento académico
em alunos do ensino secundário

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Daniela Cristina Lopes Morais

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JUNHO 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Relação entre envolvimento, *burnout* e rendimento académico
em alunos do ensino secundário

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação.**

Daniela Cristina Lopes Morais

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria Sá
Azevedo**

Resumo

O principal objetivo deste estudo foi analisar a relação entre o envolvimento académico, o *burnout* e o rendimento académico em alunos do ensino secundário, avaliando que diferenças estatisticamente significativas existem entre o ensino científico humanístico e o ensino profissional. A existência de diferenças relacionadas ao género nessas relações também foi investigada. A amostra foi composta por 110 alunos, sendo que 77 alunos frequentam o ensino científico humanístico e 33 alunos frequentam o ensino profissional no secundário. Foram aplicados três questionários: um questionário sociodemográfico; para avaliar o envolvimento dos alunos utilizou-se a escala UWES-S, versão portuguesa adaptada por Cadime, Lima, Marques Pinto & Ribeiro, (2016); para avaliar o *Burnout* utilizou-se a escala MBI –SS (Maslach *Burnout* Inventory – Student Survey - Schaufeli et al, 2002) adaptada para a versão portuguesa por Alexandra Marques Pinto, (2013). Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de exaustão e cinismo sendo superiores no género feminino. No que diz respeito as diferenças na dimensão de exaustão em função do ensino, os resultados permitiram perceber diferenças estatisticamente significativas sendo superiores no ensino regular. Os resultados sugerem ainda que as correlações realizadas demonstraram que existe relação estatisticamente significativa entre as diversas dimensões do *burnout* com a dimensões do envolvimento académico. Contrariamente ao esperado, as correlações realizadas demonstraram que não existe relação estatisticamente significativa entre as dimensões do envolvimento com a dimensões do desempenho académico.

Palavras-chave: envolvimento académico, *burnout*, rendimento académico.

Abstract

The main objective of this study was to analyze the relationship between academic involvement, burnout and academic performance in secondary school students, evaluating what statistically significant differences exist between regular education and professional education. The existence of gender-related differences in these relationships has also been investigated. The sample consisted of 110 students attending regular or vocational education in secondary education. Three questionnaires were applied: a sociodemographic questionnaire; to assess student involvement, the UWES-S scale, a Portuguese version adapted by Cadime, Lima, Marques Pinto & Ribeiro, (2016) was used; to evaluate Burnout, the MBI –SS scale (Maslach Burnout Inventory - Student Survey - Schaufeli et al, 2002) was used, adapted to the Portuguese version by Alexandra Marques Pinto, (2013). The results revealed statistically significant differences in levels of exhaustion and cynicism, being higher in females. With regard to the differences in the exhaustion dimension as a result of education, the results allowed us to perceive statistically significant differences, being higher in regular education. The results also suggest that the correlations performed demonstrated that there is a statistically significant relationship between the various dimensions of burnout with the dimensions of academic involvement. Contrary to expectations, the correlations performed demonstrated that there is no statistically significant relationship between the dimensions of involvement and the dimensions of academic performance.

Keywords: academic involvement, *burnout*, academic performance.

Índice

Introdução.....	7
Capítulo I- Enquadramento teórico	9
1.1. Envolvimento, <i>burnout</i> e rendimento académico.....	9
Capítulo II- Metodologia.....	17
2.1. Objetivos do Estudo.....	17
2.2. Desenho de estudo.....	17
2.3. Hipóteses de estudo.....	17
2.4. Participantes.....	18
2.6. Instrumentos.....	19
2.5. Procedimento de recolha de dados.....	21
2.7. Análise estatística.....	22
Capítulo III- Apresentação dos resultados	23
Capítulo IV- Discussão de resultados	27
Conclusão	32
Referencias bibliográficas.....	34

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Tabela 2 – Resultados do teste t de student para amostras independentes nos níveis de exaustão em função do ensino

Tabela 3 – Resultados do teste t de student para amostras independentes nos níveis de burnout em função do género.

Tabela 4 – Resultados do teste de correlação de pearson da relação entre burnout e o envolvimento académico

Tabela 5 – Resultados do teste de correlação de pearson da relação entre desempenho e envolvimento académico

Introdução

Ultimamente, tem se comprovado um aumento do interesse teórico e de investigação em relação ao envolvimento do(a) estudante em atividades e contextos escolares, especialmente como possível explicação pelas elevadas taxas de abandono escolar e fracos resultados académicos. Assim sendo, a importância de ingressar neste tema tão atual e complexo de compreender é uma decisão arriscada, simultaneamente inovadora e recompensadora principalmente pelos contributos que poderão advir (Candeias, 2014).

No ensino secundário, nos cursos científicos humanísticos ou profissional, os adolescentes enfrentam uma transição para o ensino superior ou área profissional. Durante essa transição, as experiências académicas anteriores e o envolvimento moldam as escolhas de carreira e as expectativas a nível de educação dos adolescentes (Sirin & Rogers -Sirin, 2004).

Várias características individuais e contextuais podem moldar o desenvolvimento do envolvimento de alguém nos estudos ou no trabalho. Por exemplo, nível de desempenho e género são características pessoais que podem contribuir para o envolvimento. Os alunos com bom desempenho académico exibem alto envolvimento com a escola (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009) que por sua vez, pode apoiar o desempenho académico futuro (Sirin & Rogers-Sirin, 2004). O envolvimento no trabalho está associado à satisfação, que também pode se manifestar no desempenho (Bakker, 2009).

O envolvimento dos alunos tornou-se proeminente na Psicologia e na Educação devido ao potencial para resolver problemas de desmotivação, desinteresse e os fracos resultados académicos (baixo desempenho) apresentados pelos estudantes, e altas taxas de abandono académico. Quando os alunos estão envolvidos com a aprendizagem, eles podem concentrar a atenção e a energia no domínio da tarefa, persistir quando surgem dificuldades, construir relacionamentos de apoio com adultos e colegas e conectar-se à escola (Wang & Eccles, 2012). O envolvimento dos alunos na escola é um construto multidimensional que integra as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas, relacionam-se com as três dimensões do envolvimento vigor, dedicação e absorção nas atividades (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Lam & Jimerson, 2008).

A pesquisa (American Psychological Association, 2014) revelou que os adolescentes relataram níveis de *stress* que consideraram prejudiciais à saúde e que as fontes de *stress* mais comumente relatadas foram a escola (83%), entrada na universidade ou a decisão sobre o que fazer após o ensino secundário (69%). A transição académica para a escola secundária

também requer que os jovens interajam com um grupo de pares novo e maior e consigam gerir maiores pressões académicas (Suldo, Shaunessy, Thalji, Michalowski e Shaffer, 2009).

Consequentemente, o *burnout* no aluno, significa este sentir-se exausto por causa das exigências do estudo, ter uma atitude cínica e indiferente para com o estudo, e sentir-se incompetente como estudante. Este fenómeno é causado pela exposição a longo prazo a eventos de stresse relacionado com a escola e a pressão de metas para alcançar (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). O *burnout* é composto por três dimensões: o esgotamento causado pela exaustão emocional extrema, o cinismo isto é despersonalização em relação à profissão, e por fim baixa realização pessoal, ou seja, uma baixa autoeficácia (Maslach & Leiter, 2017; Rahmati, 2015; Schaufeli, et al, 2002).

Será de seguida apresentada a revisão teórica dos construtos, isto é, enquadramento teórico que nos propomos analisar, e a metodologia (questão de investigação, os objetivos, as hipóteses, os procedimentos e a análise estatística), seguem-se os resultados e, por fim, a discussão dos mesmos.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1.1 Envolvimento, *burnout* e rendimento académico.

O envolvimento dos alunos na escola tem sido visto como forma de dar resposta a situações como: o abandono escolar precoce, a desmotivação, o desinteresse e os fracos resultados académicos apresentados pelos estudantes, principalmente, os do ensino secundário (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015).

O envolvimento é definido como um estado mental positivo, satisfatório e relacionado ao trabalho, é multidimensional, pelo que abrange três dimensões: vigor, dedicação e absorção nas atividades. O vigor dos alunos refere-se a um estado de vitalidade mental e resiliência e uma vontade de investir esforços em seus estudos; a dedicação relaciona-se com um senso de significado e sentimentos de orgulho, entusiasmo e desafio em relação às suas atribuições; e por fim a absorção é caracterizada pela total imersão e concentração nas tarefas, uma percepção subjetiva do tempo e sensação de se deixar levar pelos estudos (Cadime et al., 2016). Em vez de um estado momentâneo e específico, o envolvimento refere-se a um estado mais persistente e afetivo-cognitivo (Schaufeli, et al, 2002). O envolvimento é também considerado um fenómeno oposto ao *burnout*, como tal pode ainda ser considerado um estado de empenho, eficácia e identificação em relação ao trabalho (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008; Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

O envolvimento tem ganho importância na investigação como conceito nuclear no meio académico, este parece estar associado a variáveis como o rendimento académico, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Envolve aspetos como o afeto, o comportamento e cognição dos alunos, sendo influenciado por contextos (famílias, escola e pares), e relacionado a resultados importantes, como a conclusão do ensino secundário (Reschly, Betts & Appleton, 2014).

Para além das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, tem sido estudada uma quarta dimensão designada agenciativa, liga-se a uma visão do aluno como agente das suas ações, através de iniciativas dos alunos, intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores (Veiga, 2013). Assim conclui-se que as três dimensões cognitiva, afetiva e comportamental se relacionam com as três dimensões do envolvimento: vigor, dedicação e absorção nas atividades. Sendo que o envolvimento afetivo

promove o gosto pela aprendizagem e pela escola, (por exemplo, sentimentos positivos em relação aos professores e outros alunos); o envolvimento cognitivo promove o processamento significativo da informação, e das percepções e crenças dos alunos relacionadas a si mesmos, à escola, aos professores e outros alunos (por exemplo, autoeficácia, motivação e expectativas); e por fim o envolvimento comportamental visa o esforço na aprendizagem e o envolvimento nas atividades escolares, as ações observáveis dos alunos, como a participação em atividades extracurriculares (por exemplo, desporto), a realização das tarefas como os deveres de casa, bem como a classificação final a cada disciplina (Lam & Jimerson, 2008).

O envolvimento escolar e as ambições que os alunos tem quanto à educação, são frequentemente marcadas pelas diferenças individuais, ao nível da situação económica, do género, da etnia e das realizações anteriores (Johnson & Reynold, 2013). Este envolvimento com a escola tem uma influência positiva no enquadramento dos estudantes em ambientes escolares (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Upadyaya e Salmela-Aro (2013) referem no seu artigo que os resultados dos estudos mostram que o envolvimento dos alunos com a escola tem várias consequências positivas no bem-estar dos alunos, assim como para o desempenho académico e o futuro do sucesso académico e vocacional dos adolescentes. Mencionam também que a maioria dos adolescentes tem um percurso académico positivo, no entanto e num menor número, existem alunos com pior adaptação ao ambiente escolar, sendo que seguir esses caminhos menos positivos pode, assim, aumentar o risco de abandono escolar.

Os resultados de Reschly, Huebner, Appleton, e Antarnamian, (2008) fornecem suporte preliminar para a noção de que a experiência de emoções positivas frequentes na escola, está relacionada com estratégias de confronto, ou seja, resolução de problemas, e comportamentais, isto é, busca de apoio social. Assim, as emoções positivas parecem estar relacionadas a maiores recursos pessoais e ambientais, como maior envolvimento nas atividades escolares e mais relações de apoio com adultos (por exemplo, professores).

O envolvimento na escola e o rendimento académico estão relacionados (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), sendo perceptível que níveis mais elevados de envolvimento na escola tendem a estar associados a um maior desempenho académico (Li & Lerner, 2011).

A relação entre envolvimento, *burnout*, e rendimento académico pode ser entendida dentro das estruturas da pessoa-ambiente. De acordo com a pessoa-ambiente “o comportamento de um indivíduo é determinado em conjunto pelas características da pessoa e pelas propriedades do ambiente” (Eccles & Midgley, 1989, p. 174). Como consequência, um

descompasso entre as necessidades de desenvolvimento dos alunos e o ambiente escolar pode levar a uma diminuição da motivação e a um ajuste deficiente dos resultados da saúde mental (Symonds, Dietrich, Chow e Salmela-Aro, 2016).

Seguindo esta ordem de ideias, o conceito de *burnout* inicialmente estava relacionado mais com a área profissional, sendo o conceito nesta área bem conhecido e amplamente descrito (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). No entanto e de acordo com Schaufeli et al. (2002) a síndrome de *burnout* também é encontrada entre estudantes universitários. Mais recentemente, o *burnout* foi identificado em populações de estudantes no ensino secundário (Walburg, 2014; Lebert-Charron, Boujut, Beaudoin & Quintard, 2019).

O uso do termo *burnout* começou a aparecer com certa regularidade nos anos 1970 nos Estados Unidos (Maslach, Schaufel & Leiter, 2001). Numa primeira designação, o conceito *burnout* estava ligado aos serviços humanos, como cuidados de saúde, educação e trabalho social onde as pessoas trabalhavam diretamente com outras, sendo posteriormente expandido para todas as outras profissões e grupos profissionais (Schaufeli, et al., 2002). A relação que as pessoas têm com o seu trabalho e as dificuldades que podem surgir quando essa relação não é positiva, tem sido reconhecida há muito tempo como um fenómeno significativo da era moderna (Maslach et al., 2001).

É atualmente consensual que o *burnout* é composto por três dimensões: a exaustão causada pelo esgotamento emocional extremo, o cinismo, isto é, despersonalização em relação à profissão, e por fim, a baixa realização pessoal, ou seja, uma baixa autoeficácia (Maslach & Leiter, 2017; Rahmati, 2015; Schaufeli, et al, 2002). Mais precisamente, a exaustão envolve sensações de tensão e fadiga crônica. O cinismo consiste numa atitude indiferente ou distante em relação ao trabalho, perder o interesse pelo próprio trabalho ou não ver o trabalho como significativo. E falta de esforço profissional baixa autoeficácia refere-se a sentimentos reduzidos de competência e realização pessoal (Maslach, Shaufeli, & Leiter, 2001; Walburg, 2014). O *burnout* representa assim, um estado físico e emocional de exaustão e sobrecarga, pelo que as exigências excedem os recursos internos e externos do indivíduo para lidar com a situação. (Walburg, 2014).

O *burnout* no estudante, significa este sentir-se exausto pelas exigências do estudo, refletindo uma atitude cínica e indiferente com o estudo, conseqüentemente o aluno tende a sentir-se incompetente como estudante. Isto é causado pela exposição a longo prazo a eventos de *stresse* relacionado com a escola e pela pressão das metas para alcançar (Schaufeli, et al, 2002).

De uma forma geral sabemos que a adolescência é um período de transições e de várias modificações, seja a nível físico, cognitivo, emocional como social. Assim os adolescentes são mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar, bem como ao aparecimento de dificuldades de várias ordens, ou seja, alguns adolescentes serão capazes de enfrentar vários desafios e exigências do processo de desenvolvimento, haverá outros para quem este processo pode indicar o esgotamento (*burnout*) dos recursos e esforços adaptativos a nível físico, cognitivo, emocional e social, que refletir-se-á em alterações na sua saúde mental (Sprinthall & Collins, 2003; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011). Sabe-se que em algum momento, os estudantes já sofreram um período menos positivo no seu bem-estar, sendo a causa deste o esgotamento emocional e cansaço (ou seja, exaustão), perda de interesse para trabalhos escolares (ou seja, o cinismo), e uma sensação geral de incompetência enquanto estudante (inadequação) (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002). O *burnout* tem um efeito negativo no estado psicológico e no sucesso dos estudantes (Salmela & Upadyaya 2014).

Em Portugal, o ensino secundário é um período crítico e exigente, pois os alunos devem escolher uma área específica de estudos (ingresso no ensino regular ou no ensino profissional), que pode determinar o seu percurso académico e profissional futuro, pelo que a entrada na universidade depende em grande medida da média obtida no ensino secundário e consequentemente o número de admissões na universidade é limitado, o que pode levar à competitividade entre estudantes (Cadime et al., 2016). A transição para o secundário também requer que os jovens interajam com um grupo de pares mais complexo e contactem com níveis de pressão mais elevados no contexto académico (Suldo, Shaunessy, Thalji, Michalowski & Shaffer, 2009).

Estudos longitudinais realizados em diferentes países constataram que cerca de um terço dos alunos apresentaram aumento dos níveis de *burnout* na transição para o ensino secundário e que esse aumento foi observado principalmente nos cursos científicos humanísticos ao contrário dos cursos profissionais (Salmela-Aro e Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Walburg, 2014).

Um estudo realizado por Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen e Nurmi (2009) com 1418 participantes (709 raparigas, 709 rapazes) de 13 escolas (6 escolas de ensino científico humanístico; 7 escolas profissionais), a idade média dos participantes foi de 16 anos (DP = 1,73). O objetivo deste estudo foi a análise de três fatores: exaustão na escola, cinismo em relação ao significado da escola e sensação de inadequação. Os resultados indicam que o

burnout académico foi melhor descrito por três fatores positivamente correlacionados encontrados no ambiente escolar, incluindo: exaustão, cinismo e inadequação. Verificou-se ainda que um menor desempenho académico e um menor envolvimento na escola aumentam os níveis de cinismo e de inadequação em relação à escola.

O estudo longitudinal conduzido por Salmela-Aro, Kiuru e Nurmi (2008) com 773 participantes (297 raparigas e 314 rapazes) observando a evolução do *burnout* durante a transição do ensino básico para o ensino secundário (científico humanístico ou profissional). Os resultados mostram que os adolescentes do ensino secundário (percurso científico humanístico) experimentaram mais exaustão do que os do ensino profissional. Da mesma forma, as pontuações de cinismo e sentimentos de inadequação aumentaram após a transição para o ensino secundário para adolescentes em ensino científico humanístico, enquanto estas mesmas pontuações diminuíram especialmente nos rapazes em cursos profissionais. As raparigas experimentaram um nível mais alto de todos os três componentes de *burnout* (exaustão, cinismo e inadequação) comparativamente aos rapazes.

Na mesma linha de investigação, um estudo longitudinal realizado por Bask e Salmela-Aro (2013), evidenciou a transição para o ensino secundário como no estudo anterior. A amostra foi constituída por um total de 878 alunos finlandeses do 9ºano, e a recolha de dados foi feita em 2004, 2005, 2006 e 2009. A idade média dos participantes está compreendida entre os 16 e 21 anos. Os resultados deste estudo indicaram que todos os componentes do *burnout* tendem a aumentar com o tempo.

Também relacionado a este período de transição para o ensino secundário, o estudo feito por Salmela-Aro e Tynkkynen (2012) incidiu sobre o efeito do género no *burnout* durante essa transição. O estudo ocorreu em quatro etapas e a amostra geral foi de 954 participantes: o primeiro momento de recolha ocorreu no início do 9º ano, e incluiu 687 participantes (327 raparigas, 360 rapazes; taxa de resposta de 72%); o segundo momento no final do 9º ano reuniu 642 participantes (317raparigas, 325 rapazes, taxa de resposta de 67%); o terceiro momento ocorreu seis meses após a transição, tendo participado 818 participantes (396 raparigas, 422 rapazes; taxa de resposta de 86%). Por fim, o quarto momento foi um ano depois e incluiu 749 participantes (368 raparigas, 381 rapazes, taxa de resposta de 79%). Os resultados demonstraram um aumento de todos os componentes do *burnout* entre os rapazes e as raparigas do ensino secundário, particularmente no que diz respeito a sentimentos de inadequação. Para os alunos dos cursos profissionais, não foram observadas alterações, contudo os níveis de cinismo tendem a diminuir em geral entre as raparigas.

O estudo conduzido por Yusoff (2010) envolveu 100 alunos do ensino secundário de uma escola da Malásia. Os autores encontraram alta prevalência (26,1%) de *stress* entre os alunos. Os fatores de *stress* diziam respeito a questões académicas (admissão à universidade, matérias escolares e carga horária).

Um outro estudo conduzido por Kiuru et al. (2008) explorou o papel do grupo de pares na influência do *burnout* académico. O estudo envolveu 517 participantes (265 raparigas, 252 rapazes) de oito escolas finlandesas, a idade média era de 15 anos (DP = 0,34). Os resultados mostraram que pertencer a um grupo de pares de alto desempenho protegeu os membros do grupo contra um aumento no *burnout* académico e os grupos de pares caracterizados por baixo desempenho académico promoveram um aumento no *burnout* académico.

Walburg (2014) efetuou uma revisão de diferentes estudos sobre *burnout* no contexto escolar, como já referi anteriormente, todos eles realizados em várias localizações geográficas (Norte da Europa, Europa Oriental, Ásia, Turquia, Malásia), e os seus resultados sugerem que o *burnout* não é geograficamente ou culturalmente restrito, mas que pode ser encontrado entre os estudantes que frequentam escolas diferentes, assim como políticas académicas diferentes. Os resultados destes estudos revelaram uma incidência no que diz respeito aos níveis de *burnout* relacionados com a vida académica dos adolescentes. De fato, esses estudos indicaram que o esgotamento relacionado com a escola aumenta o risco de problemas internalizados como por exemplo, a ansiedade. Menciona ainda que a exposição a elevados níveis de *stress* contribui para o surgimento de *burnout* escolar, que por sua vez afeta o desempenho, aumentando assim o risco de menor envolvimento e realização académica, o que provoca maior abandono escolar. Todos os estudos constataram níveis de *stress* e *burnout* relacionados com a vida escolar, mais altos entre raparigas do que rapazes, o que é consistente com pesquisas anteriores que estipulavam que as raparigas experimentavam níveis mais altos de problemas de internalização.

Apesar de ser confrontadas com situações altamente *stressantes*, a maioria das pessoas não apresenta sintomas de *burnout* e, em vez disso, mantém um alto grau de envolvimento com seu trabalho ou com os estudos (Cadime et al., 2016). Neste sentido, a investigação sobre o rendimento académico tem salientado um papel determinante da atividade ou do envolvimento ativo dos alunos. Pelo que o desempenho académico, compreendido como rendimento académico, tem sido relacionado com o nível do envolvimento dos estudantes (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995).

O sucesso acadêmico de um aluno é o produto de muitos fatores, tanto individuais quanto contextuais (Li et al. 2010). No entanto, verifica-se que haja uma limitação do que vem a ser o desempenho acadêmico, uma vez que este pode levar o estudante ao sucesso ou ao fracasso (Fonsêca, 2008). O desempenho acadêmico pode ser compreendido como sendo o grau de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de um indivíduo no percurso de um determinado nível educacional (Ramírez-Ortiz, Caballero e Ramires-López, 2004). O desempenho acadêmico positivo pode indicar que o estudante está a responder às exigências específicas da sua fase desenvolvimento, progredindo no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades pessoais e sociais, aspetos estes necessários para a progressão satisfatória não só da vida académica, mas social e profissional de indivíduo (Fonsêca, 2008).

Finn (1993) estudou a relação entre o envolvimento e o desempenho acadêmico, e os resultados evidenciam uma forte associação entre os dois constructos, independentemente do género e do nível socioeconómico.

Seguindo esta ordem de ideias, vários estudos verificaram a existência de uma associação negativa entre *burnout* e rendimento académico (Dahlin, Joneborg, & Runeson, 2007; Schaufeli, Martinez, et al., 2002) em estudantes universitários. Por exemplo, um estudo internacional realizado por Schaufeli, Martinez, et al. (2002) e Schaufeli, Salanova, et al. (2002) realizado com estudantes universitários em Portugal, Espanha e Holanda, verificou-se que a exaustão e o cinismo foram negativamente correlacionados com o rendimento académico. Os resultados relativos à relação entre o *burnout* académico e o desempenho académico em adolescentes também são inconsistentes, com alguns estudos a evidenciar uma associação entre altos níveis de *burnout* e baixo desempenho académico (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015).

Estudos com alunos adolescentes também encontraram uma associação entre altos níveis de envolvimento escolar, maior desempenho académico (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Lewis, Huebner, Malone & Valois, 2011; Li e Lerner, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Wang et al., 2015)

O estudo longitudinal de Wang et al., (2015), analisou o envolvimento emocional e *burnout* escolar em adolescentes finlandeses do 9º ao 11º ano e como essas variáveis se relacionam com o desenvolvimento do desempenho. Concluíram que os alunos do ensino regular evidenciaram um declínio na qualidade geral de seu envolvimento emocional com a escola durante a transição do 9º ano para o ensino secundário. Nesta transição os alunos relataram a escola como menos agradável e menos valiosa e ficaram mais sobrecarregados e

ansiosos com a escola. No entanto, os alunos ainda, no entanto atingiram níveis elevados de desempenho acadêmico, apesar do contexto de declínio motivacional. Apesar do declínio em como os alunos se sentem em relação à escola, os alunos ainda podem ter sucesso academicamente, sugerindo que os jovens podem não precisar estar emocionalmente envolvidos para atingir todos os tipos de resultados positivos para os jovens. Além disso, o envolvimento emocional e o esgotamento escolar tiveram trajetórias distintas e associações longitudinais com o bem-estar acadêmico e psicológico dos adolescentes

No que refere à relação do desempenho acadêmico e envolvimento, esta é frequentemente apontada na literatura internacional (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Doetter & Lowe, 2012; Fredricks et al., 2004), no entanto no contexto nacional, poucas pesquisas se dedicam ao estudo desta relação (Sousa, 2013).

Capítulo II- Metodologia

Neste ponto apresentamos o plano metodológico do estudo tendo em conta o seu objetivo geral e específicos, as suas variáveis, a sua amostra, os instrumentos a utilizar, os procedimentos e a análise estatística.

2.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo teve por objetivo analisar a relação entre o envolvimento académico, o *burnout* e o rendimento académico em alunos do ensino secundário. Quanto aos objetivos específicos, estes pretendem avaliar quais as diferenças estatisticamente significativas que existem entre o ensino científico humanístico e o ensino profissional, tendo em conta algumas das variáveis sociodemográficas em estudo (género); compreender de que forma as variáveis se correlacionam entre si.

2.2. Desenho de estudo

O presente estudo corresponde a uma abordagem teórico-metodológica quantitativa, pretende obter resultados através de uma análise estatística das variáveis em estudo, e transversal pois para além de consistir em explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, também permitiu perceber o papel preditivo que estas tinham, num único momento (Ruas, 2017).

2.3. Hipóteses de estudo

Tendo em conta o objetivo principal deste estudo e a literatura revista e descrita anteriormente, foram definidas as seguintes hipóteses:

H₁= Espera-se encontrar diferenças estatisticamente significativas entre alunos do ensino científico humanístico e profissional no que diz respeito aos níveis de *burnout* (Bask & Salmela-Aro, 2013; Kiuru & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro, Leskinen & Nurmi, 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Walburg, 2014; Wang et al., 2015).

H₂= Espera-se encontrar diferenças estatisticamente significativas no género feminino e masculino em relação aos níveis (exaustão, cinismo e eficácia) do *burnout* (Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Kiuru & Nurmi, 2008; Pomeranz, Altermatt, & Saxon, 2002; Salmela-Aro,

Salmela-Aro, Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikinen, & Jokela, 2008; Walburg, 2014).

H₃= Espera-se que o *burnout* se correlacione positivamente com os níveis de envolvimento acadêmico (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Walburg, 2014; Wang et al., 2015).

H₄= Espera-se que o desempenho acadêmico se correlacione positivamente com o envolvimento nos alunos do ensino secundário (Borges et al., 2005; Dotterer & Lowe, 2012; Finn, 1993; Finn e Rock, 1997; Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004; Klem & Connell, 2004; Klem & Connell, 2004; Li & Lerner, 2011; Marks, 2000; Perry, Liu & Pabian, 2010; Patrick et al., 2007; Willingham, Pollack, & Lewis, 2002; Sousa, 2013; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wang et al., 2015).

2.4. Participantes

Na presente investigação a amostra em estudo é de conveniência, pois é limitada a uma cidade que se encontra mais acessível ao investigador. Como se percebe na tabela seguinte (Tabela 1), participaram neste estudo 110 indivíduos, 51 do género feminino e 59 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos de idade (M = 16.68, DP = .957).

Em relação às habilitações literárias dos participantes, a maioria dos participantes frequentava o 12º ano n= 54 (49.1%); enquanto que no 11º ano n= 46 (41.8%) e no 10º n= 10 (9.1%). A maioria dos participantes frequentava o ensino regular n= 77 (70.0%) enquanto que 33 frequentavam o ensino profissional. Quanto aos cursos, a maioria frequentava o curso de Ciências e Tecnologias n= 52 (47.3%) de seguida o curso profissional de Gestão e programação de sistemas informáticos n= 33 (30.0%) e por fim e em menor percentagem o curso de Língua e Humanidades n= 25 (22.7%). A maioria dos participantes n= 96 (87.7%) nunca reprovou, no entanto n= 14 (12.7%) dos participantes já teve pelo menos uma reprovação n= 12 (10.9%), o 10º ano foi o ano com o maior número de reprovações n= 4 (3.6%).

Por fim a maioria dos participantes vive com os pais e outros familiares n= 48 (43.6%) e a maioria dos participantes n= 83 (75.5%) tem pelo menos um irmão(a) n= 56 (50.9%). No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos participantes, a maioria

tanto das mães n= 33 (30.0%) como dos pais abarcava o 3º ciclo e o ensino secundário n= 29 (26.4%).

A Tabela 1 apresenta as medidas descritivas referentes às variáveis sociodemográficas da totalidade dos participantes.

Tabela 1.

Caracterização sociodemográfica da amostra (n= 110)

Variável	Grupo	Frequência	Porcentagem
Género	Feminino	51	46.4 %
	Masculino	59	3.6 %
	19 anos	4	3.6 %
	20 anos	1	.9 %
Escolaridade	10º ano	117	63.6 %
	11º ano	11	6.0 %
	12º ano	5	2.7 %
Ensino	Regular	77	70.0 %
	Profissional	33	30.0 %
Curso	Ciências e tecnologias	52	47.3 %
	Línguas e humanidades	25	22.7 %
	Gestão e programação de sistemas informáticos	33	30.0 %

2.6. Instrumentos

De seguida será apresentado cada um dos instrumentos de avaliação quanto ao seu objetivo, características, cotação e interpretação assim como a sua consistência interna.

2.6.1 Questionário sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico desenhado para esta investigação com a finalidade de recolher informações descritivas sobre os participantes. O questionário é constituído por questões sociodemográficas: género, idade, ano de escolaridade presente, curso que frequenta, número de retenções no percurso escolar, assim como as notas do 9º ano a todas as disciplinas, a média correspondente ao ano ou anos anteriores (e.g., se o aluno estiver a frequentar o 12º ano, terá de indicar a média do seu 10º e 11º ano). Serão também pedidos dados familiares como habilitações literárias dos pais, com quem vive e se tem irmãos. Estas questões possibilitam a caracterização do grupo de participantes bem como a avaliação dos efeitos destas variáveis sociodemográficas nas diferentes variáveis em estudo.

2.6.2. Utrecht Work Engagement Scale-Estudantes (UWES-S; Schaufeli, Martinez, et al., 2002).

Para avaliar o envolvimento dos alunos será utilizado a escala UWES-S, versão portuguesa adaptada por Cadime, Lima, Marques Pinto & Ribeiro, (2016). O UWES-S é uma medida de autorrelato para os alunos, na qual eles têm de responder à frequência com que experimentam um conjunto de sentimentos, crenças ou comportamentos, usando uma escala Likert que varia entre 0 (nenhuma vez) e 6 (todos os dias). É composto por 17 itens que avaliam: vigor (6 itens), absorção (6 itens) e dedicação (5 itens). A adaptação para a população portuguesa obteve boas propriedades psicométricas, tanto em estudantes universitários (Schaufeli, Martinez, et al., 2002) como em alunos do ensino secundário (Cadime, Lima, Marques Pinto, & Ribeiro, 2016). Os indicadores de alfa de Cronbach e fiabilidade compósita, foram altos na amostra da escola secundária. Vigor: (e.g: “Sinto-me com força e energia quando estou a estudar ou vou às aulas” $\alpha = .84$); Dedicação: (e.g: “Estou orgulhosa(o) de fazer este curso” $\alpha = .84$); Absorção: (e.g: “O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como aluna(o)” $\alpha = .87$).

2.6.3. Maslach *Burnout* Inventory – Student Survey (MBI –SS; Schaufeli et al, 2002)

Para avaliar o *Burnout* será utilizada a escala MBI –SS (Maslach *Burnout* Inventory – Student Survey - Schaufeli et al, 2002) adaptada para a versão portuguesa por Alexandra Marques Pinto, (2013). É uma escala de autorrelato constituída por três dimensões referentes a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a experiência como aluno do ensino secundário. Cada item deve ser classificado usando uma escala Likert que varia entre 0

(nenhuma vez) e 6 (todos os dias). A adaptação portuguesa do MBI-SS para alunos do ensino secundário (Marques Pinto, 2013) obteve valores de consistência interna adequados nas três dimensões. Exaustão: (e.g: “Sinto-me cansado(a) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia na escola / no colégio” $\alpha = .72$); Cinismo: “Tornei-me mais reticente em relação à utilidade dos meus estudos” $\alpha = .72$); Eficácia: “Durante as aulas sinto que sou capaz de finalizar as minhas tarefas eficazmente” $\alpha = .89$).

O desempenho académico foi avaliado pelas médias das notas obtidas nos anos anteriores ao que os alunos frequentavam no momento (e.g. alunos do 12º ano indicavam as médias obtidas no 10º e 11º anos).

2.5. Procedimento de recolha de dados

Num primeiro momento, para proceder à recolha de dados na instituição anteriormente mencionada, foram realizados pedidos de autorização à direção do Agrupamento de Escolas, por escrito (Anexo A). Após a aprovação da proposta de investigação devida autorização, foi realizado um contacto com a coordenadora das direções de turma do secundário para realização de uma reunião onde foi possível proceder à apresentação do projeto de investigação, sendo explicado todo o processo de aplicação dos questionários, e acordado dias e horários adequados a cada turma para a recolha dos dados, ficou à responsabilidade da coordenadora distribuir por todos os diretores de turma os respetivos pedidos de consentimento informado aos pais (Anexo B).

De seguida a responsável do estudo recolheu as autorizações dos encarregados de educação para que os alunos pudessem participar no estudo de forma informada e consentida. Posteriormente, iniciou-se a recolha de dados com cada turma, a recolha foi realizada pela responsável do estudo, no momento marcado para aplicação dos questionários foi explicado aos alunos o objetivo do estudo e a sua finalidade. A aplicação dos questionários (Anexos C, D e E) foi feita de forma presencial, numa escola secundária, do concelho de Braga, com os alunos de aproximadamente 8 turmas, dos 10º, 11º e 12º, sendo estas do ensino científico humanístico e do ensino profissional, sendo os instrumentos sempre preenchidos pelos participantes, estando garantida a segurança de todos, e estando a investigadora ciente de todos os procedimentos éticos a que estava obrigada. Contudo, devido às consequências provocadas pela pandemia Covid-19, nomeadamente isolamentos profiláticos/quarentenas, não foi possível a participação de todas as turmas do ensino secundário.

A análise dos dados quantitativos obtidos realizou-se através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

2.7. Análise estatística

A análise dos dados quantitativos foi feita através do programa estatístico IBM SPSS Statistics 25. Numa primeira fase, testou-se a consistência interna das pontuações, com recurso ao alpha de Cronbach para cada uma das escalas dos dois instrumentos. Valores superiores a .90 foram considerados como indicadores de excelente consistência interna no que diz respeito ao envolvimento, no entanto, valores superiores a .50 foram considerados como indicadores de consistência pobre no que diz respeito ao *burnout*. De seguida, calculou-se a estatística descritiva para cada uma das variáveis, tendo-se também testado a normalidade da distribuição de cada uma.

Capítulo III- Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados será feita tendo em conta a ordem das hipóteses formuladas neste estudo. Assim, inicialmente será realizada a análise dos dados contidos na tabela. Torna-se ainda importante salientar que as hipóteses foram testadas com recurso ao Teste t de Student para amostras independentes foi utilizado nas hipóteses 1 e 2 para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o *burnout* e o tipo de ensino, e para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *burnout* em função do género, respetivamente. O Teste de Correlação de Pearson foi utilizado nas hipóteses 3 e 4 para apurar a existência de correlações entre o *burnout* e o envolvimento académico, e para verificar a existência de correlações entre o envolvimento e o desempenho académico nos alunos do ensino secundário, respetivamente.

A escolha por estes testes teve em conta a normalidade da amostra, sendo que a mesma mostrou seguir uma distribuição normal, que permitiu perceber que $p > .05$.

Diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *burnout* e o tipo de ensino.

Foi utilizado um teste t de student para avaliar as diferenças nos níveis de *burnout* em função do ensino, como se percebe na tabela seguinte (Tabela 2), os resultados permitem perceber diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão do cinismo ($t = 2.128$) 105, $p = .036$) sendo superior no ensino regular ($M = 20.51$, $DP = 3.40$).

Nas dimensões exaustão e eficácia não se verificou a existência de nenhuma relação significativa $p > .05$.

Tabela 2.

Resultados do teste t de student para amostras independentes nos níveis de burnout em função do tipo de ensino

	Regular		Profissional		Teste t		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Exaustão	18.90	4.19	17.35	3.86	1.772	104	.079
Cinismo	20.51	3.40	18.75	4.92	2.128	105	.036
Eficácia	19.54	6.87	19.03	7.80	.341	107	.734

* $p < .005$

Diferenças estatisticamente significativas nos níveis do *burnout* em função do género.

Foi utilizado um teste t de student para avaliar as diferenças nos níveis de *burnout* (exaustão, cinismo e eficácia) em função do género. Como se percebe na tabela seguinte (Tabela 3), os resultados permitem perceber diferenças estatisticamente significativas nos níveis de exaustão ($t=2.086$) 100.089, $p=.040$) sendo superiores no género feminino (M= 19.34, DP= 4.17), foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de cinismo ($t=2.473$) 104.534, $p=.015$) sendo superiores no género feminino (M= 20.96, DP= 4.22). Verificando-se assim que o género feminino evidencia níveis mais elevados no que diz respeito ao *burnout*, nomeadamente nas componentes de exaustão e cinismo.

Tabela 3.

Resultados do teste t de student para amostras independentes nos níveis de burnout em função do género.

	Feminino		Masculino		t	Teste t	
	M	DP	M	DP		gl	p
Exaustão	19.34	4.17	17.68	3.99	2.086	100.089	.040
Cinismo	20.96	3.45	19.12	4.22	2.128	104.534	.015
Eficácia	20.23	7.11	18.63	7.11	.341	105.242	.015

* $p<.005$

Correlação entre o *burnout* e o envolvimento académico.

As correlações realizadas demonstraram que existe relação estatisticamente significativa entre as diversas dimensões do *burnout* com as dimensões do envolvimento académico. Sendo perceptível na tabela 4 a existência de uma relação estatisticamente significativa negativa e baixa entre a eficácia e a absorção ($r= -.232$, $p=.01$); de uma relação negativa e baixa entre a eficácia e a dedicação ($r= -.203$, $p=.03$); de uma relação negativa e baixa entre a eficácia e o vigor ($r= -.322$, $p=.01$), e de uma relação moderada entre a eficácia e a exaustão ($r= -.488$, $p=.00$). É ainda perceptível a existência de uma relação estatisticamente significativa e moderada no cinismo e absorção ($r= .508$, $p=.00$); de uma relação

estatisticamente significativa e baixa entre o cinismo e a dedicação ($r = .266$, $p = .00$), e por fim de uma relação estatisticamente significativa e baixa entre o cinismo e o vigor ($r = .377$, $p = .00$).

Tabelas 4.

Resultados do teste de correlação de Pearson da relação entre burnout e o envolvimento académico.

Variável	1	2	3	4	5	6
1. Absorção	_____					
2. Dedicção	.726*	_____				
3. Vigor	.782*	.783*	_____			
4. Exaustão	.111	.150	.113	_____		
5. Cinismo	.508*	.266*	.377*	.421*	_____	
6. Eficácia	-.232*	-.203*	-.322*	.488*	.063	_____
<i>M(DP)</i>	22.97(5.91)	18.79(5.76)	18.69(5.91)	18.45(4.14)	19.98(3.97)	19.39(7.13)

* $p < .005$

Correlação entre o envolvimento académico e o desempenho nos alunos do ensino secundário.

As correlações realizadas demonstraram que não existe relação estatisticamente significativa entre as dimensões do envolvimento com as dimensões do desempenho académico, como é perceptível na tabela 5. Contudo, é perceptível a existência de uma relação estatisticamente significativa alta entre o vigor e a absorção ($r = .782$, $p = .00$); entre o vigor e a dedicação ($r = .783$, $p = .00$), e entre a dedicação e a absorção ($r = .726$, $p = .00$); e por fim uma relação estatisticamente significativa entre a média do 10º ano com a média do 9º ano ($r = .649$, $p = .00$) e uma relação estatisticamente significativa e muito alta entre as médias do 11º ano e as médias do 10º ano ($r = .909$, $p = .00$). Para além disto é ainda necessário ressaltar que a componente referente às notas do 9º ano foi convertida para a escala utilizada no ensino secundário (0 a 20 valores).

Tabela 5.

Resultados do teste de correlação de pearson da relação entre desempenho e envolvimento acadêmica

Variável	1	2	3	4	5	6
1. Média do 9º ano (convertida)						
2. Média do 10º ano	.649*					
3. Média do 11º ano	.689*	.909*				
4. Absorção	.059	.031	.166			
5. Dedicção	.182	.086	.256	.726*		
6. Vigor	.060	-.097	.066	.782*	.783*	
<i>M(DP)</i>	3.89(.691)	14.86(2.31)	15.57(2.17)	22.97(5.90)	18.78(5.76)	18.69(5.91)

**p<.005*

Capítulo IV- Discussão de resultados

No presente estudo analisou-se a relação entre o envolvimento académico, o *burnout* e o rendimento académico em alunos do ensino secundário, avaliando que diferenças estatisticamente significativas existem entre o ensino científico humanístico e o ensino profissional.

Verificou-se que os valores de confiabilidade relativos ao *burnout* não estão em consonância com os valores encontrados na literatura, contrariamente aos valores referentes ao envolvimento que são semelhantes aos encontrados na revisão literatura.

A hipótese 1 pressupunha encontrar diferenças estatisticamente significativas entre alunos do ensino científico humanístico e profissional no que diz respeito aos níveis de *burnout* (exaustão, cinismo e eficácia). Podemos concluir que os resultados deste estudo confirmam esta hipótese, sendo que estes permitiram perceber as diferenças estatisticamente significativas, apenas na dimensão do cinismo ($t= 2.128$) 105, $p=.036$) sendo superior no ensino regular ($M= 20.51$, $DP= 3.40$). Ou seja, neste estudo os alunos do ensino científico humanístico demonstram uma atitude indiferente ou distante em relação ao trabalho, perda do interesse pelo próprio trabalho ou não veem o trabalho como significativo. Estes resultados vão de encontro com a literatura, que menciona que os adolescentes que frequentam o ensino científico humanístico evidenciam maiores níveis de *burnout* do que aqueles que frequentam o ensino profissional (Walburg, 2014; Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro e Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Leskinen & Nurmi, 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Wang et al., 2015). Estes resultados refletem o facto de em Portugal, os anos do ensino secundário serem um período crítico e exigente, além dos alunos terem de escolher uma área específica (no próprio percurso académico ou profissional), situação esta que pode determinar os caminhos académicos ou profissionais seguintes, a entrada na universidade depende em grande parte da nota (média) obtida no ensino secundário. Assim sendo, estudos longitudinais realizados em outros países (Walburg, 2014), comprovaram que cerca de um terço dos alunos apresentaram aumento dos níveis de *burnout* (exaustão, cinismo e eficácia) na transição para o ensino secundário e que esse aumento foi observado principalmente no ensino regular, devido às suas exigências e competição entre pares (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Alunos que experienciaram estados de *burnout* sentem-se mais exaustos, e evidenciam uma atitude de despersonalização (cinismo) e retraída em relação aos estudos e acabam por perder o sentido de esforço como alunos quando confrontados com as exigências académicas

(Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002) Alguns estudos desafiaram a visão tridimensional do *burnout* e consideraram exaustão e cinismo como as dimensões centrais (Choi, 2013; Qiao e Schaufeli, 2011).

Seguindo esta ordem de ideias, a hipótese 2 previa encontrar diferenças estatisticamente significativas no género feminino e masculino em relação aos níveis do *burnout* (exaustão, cinismo e eficácia). Os resultados permitem perceber diferenças estatisticamente significativas nos níveis de exaustão ($t=2.086$) 100.089, $p= .040$) sendo superiores no género feminino ($M= 19.34$, $DP= 4.17$). Foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de cinismo ($t=2.473$) 104.534, $p= .015$) sendo superiores no género feminino ($M= 20.96$, $DP= 4.22$). Pelo que nos níveis de eficácia não se evidenciaram diferenças estatisticamente significativas. Verificando-se assim que o género feminino evidencia níveis mais elevados no que diz respeito ao *burnout*, nomeadamente nas componentes de exaustão, mais precisamente, a exaustão envolve sensações de tensão e fadiga crónica e no cinismo que consiste numa atitude indiferente ou distante em relação ao trabalho. No entanto, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao género feminino nos que diz respeito à eficácia, conceito este que se refere a sentimentos reduzidos de competência e realização pessoal em relação ao género masculino (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Walburg, 2014).

Confirma-se assim esta hipótese pois existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *burnout* no género feminino em relação ao género masculino. Estes resultados vão de encontro com a literatura (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Walburg, 2014; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, Jokela, 2008; Pomeranz, Altermatt, & Saxon, 2002) que referiram encontrar diferenças entre o género feminino e masculino relativamente aos três componentes de *burnout*. Evidenciando assim que o género feminino reflete maiores níveis das componentes do *burnout* do que o género masculino. No entanto Salmela-Aro e Tynkkynen (2012) mencionam que os níveis de cinismo tendem a diminuir em geral entre as raparigas, o que não se verificou. Estes resultados sugerem que as diferenças de género nos níveis de *burnout* nos adolescentes não são universais e podem depender de outras variáveis pessoais, tais como, as estratégias de enfrentamento usadas por cada género (Yusoff, 2010), ou como variáveis ambientais, mais precisamente as exigências de cada sistema educacional (Cadime et al., 2016).

No que diz respeito à hipótese 3, esta pretendeu perceber se o *burnout* se correlaciona positivamente com os níveis de envolvimento académico. Os resultados permitiram confirmar a hipótese 3, sendo possível verificar que as correlações realizadas demonstram que existe relação estatisticamente significativa entre as diversas dimensões do burnout com a dimensões do envolvimento académico. Nomeadamente, é perceptível a existência de uma relação estatisticamente significativa negativa e baixa entre a eficácia e a absorção ($r = -.232$, $p = .01$), esta relação apresenta-se como negativa, pelo que pode ser traduzida no sentido de que, quanto mais baixa for a autoeficácia, isto é, sentimentos reduzidos de competência e realização pessoal do aluno, maior é a sua absorção, isto é, maior será a imersão e concentração nas tarefas; é ainda perceptível uma relação negativa e baixa entre a eficácia e a dedicação ($r = -.203$, $p = .03$), esta relação significa que quanto mais baixa for a autoeficácia maior será a dedicação, isto é, maior senso de significado e sentimentos de orgulho, entusiasmo e desafio em relação às suas atribuições; verifica-se ainda uma relação negativa e baixa entre a eficácia e o vigor ($r = -.322$, $p = .01$) que reflete que quanto mais baixa for a autoeficácia maiores serão os níveis de vigor, isto é, maior será o estado de vitalidade mental e resiliência dos alunos e maior será a vontade de investir esforços nos estudos. É ainda perceptível a existência de uma relação estatisticamente significativa e moderada no cinismo e absorção ($r = .508$, $p = .00$) isto é, quanto maior a imersão e concentração nas tarefas enquanto aluno menor será a perda de interesse pelos trabalhos escolares; verifica-se também uma relação estatisticamente significativa entre o cinismo e a dedicação ($r = .266$, $p = .00$), que significa que maiores níveis de dedicação refletem menores níveis de cinismo, isto é, maior senso de significado e sentimentos de orgulho, entusiasmo e desafio em relação às suas atribuições enquanto aluno menor será a perda de interesse pelos trabalhos escolares e por fim uma relação estatisticamente significativa e baixa entre o cinismo e o vigor ($r = .377$, $p = .00$), que significa que maior estado de vitalidade mental e resiliência e maior vontade de investir esforços nos estudos menor será a perda de interesse pelos trabalhos escolares. Confirma-se assim esta hipótese pois existem diferenças estatisticamente significativas nos que diz respeito à relação nos níveis de *burnout* com os níveis de envolvimento académico (Walburg, 2014; Wang et al., 2015; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009).

O envolvimento é um estado cognitivo-afetivo positivo e persistente, que engloba o vigor que pode ser entendido como um estado de vitalidade mental e resiliência, uma vontade de investir esforços e persistir em situações adversas. Tal situação, ocorre através da dedicação que implica sentimentos de orgulho em relação a sua atribuição. Por sua vez a

absorção implica uma total imersão e concentração na tarefa bem como uma percepção subjetiva do tempo (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom, & Bakker, 2002). No entanto, alguns estudos priorizaram simplesmente medir as dimensões de vigor e dedicação do envolvimento, assim como as dimensões de *burnout*, exaustão e cinismo, são consideradas as dimensões centrais do *burnout* (Salanova, Schaufeli, Martínez e Bresó, 2010). Da mesma forma que o *burnout*, o interesse no estudo do envolvimento foi alargado dos meios profissionais para os domínios académicos e vários estudos demonstraram que as dimensões do envolvimento foram negativamente correlacionadas com as dimensões do *burnout* (Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). É consensual que o *burnout* é composto por três dimensões: a exaustão causada pelo esgotamento emocional extremo, o cinismo, isto é, despersonalização em relação à profissão, e por fim, a baixa realização pessoal, ou seja, uma baixa autoeficácia (Maslach & Leiter, 2017; Rahmati, 2015; Schaufeli, et al., 2002). Da mesma forma que o *burnout*, o interesse no estudo do envolvimento foi alargado de ambientes de trabalho para o domínio académico e vários estudos demonstraram que as dimensões do envolvimento foram negativamente correlacionadas com as dimensões do *burnout* (Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

Por fim, a hipótese 4 teve por objetivo averiguar se o desempenho académico se correlaciona positivamente com o envolvimento nos alunos do ensino secundário. Podemos concluir que os resultados deste estudo não confirmam esta hipótese. Foi possível verificar que as correlações realizadas demonstraram que não existe relação estatisticamente significativa entre as dimensões do envolvimento com as dimensões do desempenho académico. No entanto, é perceptível a existência de uma relação estatisticamente significativa negativa alta entre o vigor e a absorção ($r = .782, p = .00$); entre o vigor e a dedicação ($r = .783, p = .00$), e entre a dedicação e a absorção ($r = .726, p = .00$). Podemos concluir que os resultados deste estudo não confirmam esta hipótese. Estes resultados não vão de encontro com a literatura (Finn, 1993; Finn e Rock, 1997; Li & Lerner, 2011; Klem & Connell, 2004; Perry, Liu & Pabian, 2010; Borges et al., 2005; Wang et al., 2015; Marks, 2000; Klem & Connell, 2004; Patrick et al., 2007; Willingham, Pollack, & Lewis, 2002; Sousa, 2013; Dotterer & Lowe, 2012; Li & Lerner, 2011; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011), que afirmam que o envolvimento académico se apresenta como um forte preditor do rendimento académico. Alunos com alto envolvimento ao longo dos anos escolares apresentam um alto desempenho

académico. Este resultado poderá ser justificado pelo momento delicado vivenciado pelos alunos, da modalidade de ensino presencial versus distância, consequência provocada pela pandemia covid-19. Situação perante a qual a maioria dos alunos mantem os bons resultados acadêmicos, mas não se sentem tão envolvidos como o esperado.

Conclusão

Para alcançar o objetivo do presente estudo, foram testadas quatro hipóteses, de forma genérica, os resultados do estudo permitem perceber que existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos do ensino científico humanístico e profissional no que diz respeito aos níveis de *burnout* e diferenças estatisticamente significativas no género feminino em relação ao género masculino em relação aos níveis do *burnout*, mais concretamente à exaustão e ao cinismo. O mesmo ocorre em relação aos níveis de *burnout* que se correlacionam positivamente com os níveis de envolvimento. Verificamos, contudo, e contrariamente ao esperado e afirmado pela literatura, que o desempenho académico não se correlaciona positivamente com o envolvimento nos alunos do ensino secundário. Os resultados obtidos no presente estudo vêm dar suporte empírico aos poucos dados encontrados na literatura. Através dos resultados encontrados nesta investigação e uma vez que existem poucos estudos no contexto nacional focados nos que diz respeito aos estudos sobre a relação entre o desempenho académico e o envolvimento, torna-se relevante salientar a importância de realizar mais investigações que nos ajudem a compreender esta relação, assim como, quais as variáveis que somadas definam o desempenho académico, que ainda é pouco consensual (Fonsêca, 2008; Sousa, 2013).

Apesar das conclusões e reflexões referidas, é de extrema importância mencionar que esta investigação contém algumas limitações e como tal é necessário algum cuidado com as análises dos resultados aferidos. É importante referir o surgimento da pandemia por covid-19 antes e durante o processo de recolha de dados, fez com que não fosse possível recolher a amostra pretendida, pelo que foi bastante limitador e redutor, no sentido em que nem a amostra esperada foi possível recolher, dado o contacto presencial em algumas turmas não ter sido possível. Embora a dimensão da amostra seja suficiente para ser estudada ($n= 110$), não é cumprida a condição ideal de equilíbrio entre as subamostras, pelo que o número de alunos do ensino científico humanístico ($n= 77$) é superior ao número de alunos do ensino profissional ($n= 33$). Neste sentido, podemos indicar o facto de termos uma amostra pouco representativa da população, uma vez que foi usado um processo de amostragem não probabilístico por conveniência e o facto de não podermos fazer uma generalização dos dados à população do ensino secundário português, os resultados apresentados e discutidos devem ser devidamente contextualizados, não podendo ser generalizados.

Além disto, foram utilizados questionários de autorrelato que poderão conduzir ao fator da desejabilidade social, influenciando os resultados. Assim sendo, e por se tratar de um estudo transversal, não permite as existências de inferências causais.

Em conclusão, pela pertinência do estudo, pela qual foi examinada a associação do envolvimento escolar com outras variáveis, tais como, o *burnout*, e o desempenho (rendimento) académico considero que seria pertinente, num futuro, reproduzi-lo a uma amostra maior de modo a ser possível fazer uma melhor interpretação de dados e também a generalização dos mesmos. Seria igualmente importante que outros investigadores estudassem estas variáveis, principalmente a limitação deste estudo que está relacionada à homogeneidade das amostras utilizadas em relação às áreas académicas dos alunos. Estudos futuros devem ser feitos com amostras mais diversificadas. Portanto, investigações futuras devem avaliar o desempenho académico de forma mais complexa, possivelmente incluindo outras medidas e variáveis.

Assim, este estudo contribui para a prática psicológica na medida em que salienta a discussão acerca das variáveis do estudo, está nas mãos dos educadores realizarem intervenções que possam mudar a estrutura do sistema de educação e assegurar aos estudantes uma educação que considere o seu propósito: o pleno desenvolvimento do educando. No entanto apesar das limitações apresentadas a cima, este estudo fornece um contributo importante para o estudo das relações entre *burnout*, envolvimento, e rendimento académico em alunos do ensino secundário português no âmbito das diferentes vias académicas, tanto científico humanístico como profissional. Tendo em conta os resultados deste estudo destaca-se a importância de promover o envolvimento dos alunos com o meio académico se o objetivo for diminuir os níveis de *burnout* e melhorar o desempenho académico

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2014). Stress in America survey. Washington, DC: APA.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relations to dropout. *Journal of School Health, 79*, 408-415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428. x.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 511–528.
- Cadime I., Lima, S., Pinto A., M., & Ribeiro. I., (2016): Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A study across secondary school pupils and university students, *European Journal of Developmental Psychology*. doi: 10.1080/17405629.2016.1148595.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of adolescence, 53*, 169-179.
- Candeias, C. (2014). Envolvimento de estudantes do Ensino Profissional na Escola.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*, 417-724.
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G. J., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth & Adolescence, 43*(6), 884e896. doi:10.1007/s10964-013-0085-4.
- Choi, J. (2013). The independence of burnout and engagement: Incremental predictive validity and construct reappraisal as different combinations of the same components (energy and evaluation). University of Western Ontario.

- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29(1), 43e48. doi:10.1080/01421590601175309.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2012). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 139e186). San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 155-172.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-434.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fonsêca, P. N. D. (2008). Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo. *Paraíba: Universidade Federal da Paraíba*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A.H. (2004). Schoolengagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59e109. doi:10.3102/00346543074001059.

- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, M. K., & Reynolds, J. R. (2013). Educational expectation trajectories and attainment in the transition to adulthood. *Social Science Research*, 42(3), 818-835.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23-55.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In XXX ISPA Conference: *School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2019). Du stress au burnout scolaire: définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques Psychologiques*.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249e262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., & Lerner, R. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development Tufts University. *Journal of Youth Development*, 3(3), 080303FA001.
- Machado, T. S., & Reverendo, I. (2013). Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA. A. Pereira, M. et al. (Org.), *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 13-20.
- Marques Pinto, A. (2013). Adaptação Portuguesa para alunos do ensino secundário do Maslach Burnout Inventory - Student Survey [Portuguese adaptation of the Maslach Burnout Inventory - Student Survey for secondary school pupils]. Unpublished manuscript. *Faculty of Psychology*, University of Lisboa, Lisboa.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical teacher*, 39(2), 160-163.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 27. 33-39.
- Pomeranz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performances and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404.
- Qiao, H., & Schaufeli, W. (2011). The convergent validity of four burnout measures in a Chinese sample: A confirmatory factor-analytic approach. *Applied Psychology*, 60(1), 87 e 111. doi:10.1111/j.1464-0597.2010.00428.x.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- References American Psychological Association. (2014). Stress in America survey. Washington, DC: APA.
- Reschly, A. L., Betts, J., & Appleton, J. J. (2014). An examination of the validity of two measures of student engagement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 106-114.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.
- Ruas, J. (2017). Manual de metodologia de investigação, monografias, dissertações e teses. Escolar editora.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. doi:10.1348/000709908x281628.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663e689. doi:10.1348/000709908x281628.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout? *European Psychologist*, 13, 12–23.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W., Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464 e 481. doi:10.1177/0022022102033005003.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Rom a, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample con firmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71e92.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class *African American Adolescents*. *Youth Society*, 35, 323-340. doi:10.1177/0044118X03255006
- Sousa, D. M. F. D. (2013). Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44 (176), 925-948.
- Symonds, J., Dietrich, J., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2016). Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England: A national cohort study. *Developmental Psychology*, 52(4), 652.

- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood, 1*(4), 247-257. doi: 10.1177/2167696813484299.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 441-450.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57e65. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.11.004.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 31–39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x.
- Yusoff, M. (2010). Stress, stressor and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry, 11*, 1–15.

Anexos

Anexo A

Pedido de autorização para o desenvolvimento da investigação

Exmo. Presidente do Conselho Executivo,

Assunto: Pedido de Autorização

Eu, Daniela Cristina Lopes Morais, aluna de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia de Braga, estando a elaborar no presente ano letivo de 2019/2020, a Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação com o tema “relação entre envolvimento académico e *burnout* em alunos do ensino secundário”, venho solicitar a V. Exa. a autorização da realização do referido estudo nesta instituição, a fim de obter elementos imprescindíveis à realização do referido trabalho de investigação. Será solicitada uma breve reunião com os diretores de turma dos respetivos anos, onde será explicado todo o processo da aplicação, e serão estes os responsáveis pela entrega dos consentimentos informados aos pais dos alunos, e também de escolherem o melhor momento para que sejam aplicados os questionários aos alunos. Serão recolhidas as autorizações dos encarregados de educação para que os alunos possam participar no estudo de forma informada e consentida. Seguidamente, será marcado o momento mais indicado para a recolha de dados, a recolha será feita pela responsável do estudo, com cada turma, no qual será explicado o objetivo do estudo e a finalidade deste. Informo também que encontro-me disponível para esclarecimentos/dúvidas adicionais.

São assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos. Reconhecidamente, agradecemos a vossa disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, X de Setembro de 2019

Daniela Cristina Lopes Morais

Anexo B

Pedido de Consentimento Informado aos Pais

Venho, por este meio, pedir a V. Ex.^a, o seu consentimento para que o seu educando possa participar num estudo que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Católica Portuguesa, do centro regional de Braga. O objetivo deste estudo é investigar a relação entre envolvimento académico e *burnout* em alunos do ensino secundário. A participação do seu educando consistirá no preenchimento de quatro questionários focados nestas temáticas e que serão aplicados em sala de aula, sendo estes de carácter anónimo. Importa também referir que não serão recolhidos dados pessoais, preservando assim a confidencialidade dos intervenientes. Apenas serão reportados num relatório a apresentar à docente da unidade curricular, dados sociodemográficos.

Informamos também que o estudo não envolve custos, riscos ou benefícios quer para os participantes, quer para a responsável pelo estudo. Importa também referir que os questionários são anónimos e os resultados nunca serão apresentados sob formato individual. Importante também será destacar, que a qualquer momento, quaisquer dos intervenientes têm direito a desistência. Sobrelevamos que, todos os intervenientes poderão desistir a qualquer momento.

A participação do seu educando é de extrema importância para a obtenção de um conhecimento mais alargado, pelo que, desde já, agradecemos a colaboração. Caso concorde em autorizar a participação do seu educando no estudo, solicitamos que devolva o consentimento/autorização no prazo máximo de uma semana.

Para esclarecimentos adicionais, por favor contactar:

Daniela Cristina Lopes Morais: Danielaclm@hotmail.com

Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos do estudo “Relações entre envolvimento, *burnout*, autoeficácia, regulação emocional e rendimento académico” e **aceito/não aceito** (riscar o que não se aplica) que o meu educando participe no mesmo.

Data: ___/___/_____

Assinatura: _____

Anexo C

Questionário sociodemográfico

Idade: ____

Género: Feminino Masculino

Ano de escolaridade: ____

Com quem vives atualmente? _____

Tens irmãos? Não Sim Se sim, quantos? ____

Escolaridade do Pai: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Ensino que frequentas? Regular Profissional

Qual o curso que estás a frequentar? _____

Alguma vez reprovaste de ano? Não Sim Se sim, quantas vezes? ____

Se sim, em que ano(s) _____?

Por favor, assinala com um X a nota que tiveste em cada uma das seguintes disciplinas no final do **9º ano (3º período)**.

	1	2	3	4	5
Português					
Matemática					
Inglês					
Francês					
História					
Geografia					
Cidadania e desenvolvimento					
Ciências naturais					
Físico-Química					
Educação visual					
TIC					
Educação física					

Se neste ano estás a frequentar o 11º ou o 12º anos, indica também a média que obtiveste no(s) ano(s) anterior(es) do ensino secundário:

Média do 10º ano: _____

Média do 11º ano: _____

Anexo D

UWES-S¹

Enquanto aluno fazes determinadas TAREFAS, como por exemplo, assistir às aulas, ir à biblioteca, fazer trabalhos de grupo, estudar, etc. Os itens que se seguem referem-se a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a tua experiência como aluno do ensino secundário. Por favor responde a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam entre 0 (se nunca tiveste esse sentimento ou crença) e 6 (se o tens sempre).

Nen humas vez	Algu mas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algu mas vezes por mês	Uma vez por semana	Algu mas vezes por semana	Tod os os dias
0	1	2	3	4	5	6

Por favor, para responder aos itens **PENSA NAS TUAS TAREFAS COMO ALUNO**, e avalia com que frequência tens cada um dos seguintes sentimentos, crenças ou comportamentos:

Com que frequência?

1. Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas relacionadas com os meus estudos.									
2. Esqueço tudo o que se passa à minha volta quando estou concentrada(o) nos meus estudos.									
3. Estou imersa(o) nos meus estudos.									
4. O meu curso é desafiante para mim.									
5. Quando me levanto de manhã apetece-me ir para as aulas ou estudar.									
6. Os meus estudos inspiram-me coisas novas.									
7. Estou entusiasmada(o) com o meu curso.									

¹ Cadime, I., Lima, S., Marques Pinto, A., & Ribeiro, I. (2016). Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A study across secondary school pupils and university students. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 254–263. <http://doi.org/10.1080/17405629.2016.1148595>

8. Nas minhas tarefas como aluna(o) não paro, mesmo que não me sinta bem.							
9. Dedico muito tempo às minhas tarefas como aluna(o).							
10. O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como aluna(o).							
11. “Deixo-me ir” quando realizo as minhas tarefas como aluna(o).							
12. Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como aluna(o).							
13. É-me difícil desligar-me dos meus estudos.							
14. Creio que o meu curso tem significado.							
15. Sinto-me com força e energia quando estou a estudar ou vou às aulas.							
16. As minhas tarefas como aluna(o) fazem-me sentir cheia(o) de energia.							
17. Estou orgulhosa(o) de fazer este curso.							

Anexo E

MBI-SS¹

Enquanto aluno fazes determinadas TAREFAS, como por exemplo, assistir às aulas, ir à biblioteca, fazer trabalhos de grupo, estudar, etc. Os itens que se seguem referem-se a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a tua experiência como aluno do ensino secundário. Por favor responde a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam entre 0 (se nunca tiveste esse sentimento ou crença) e 6 (se o tens sempre).

Nen huma vez	Algu mas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algu mas vezes por mês	Uma vez por semana	Algu mas vezes por semana	Tod os os dias
0	1	2	3	4	5	6

Por favor, para responder aos itens **PENSA NAS TUAS TAREFAS COMO ALUNO**, e avalia com que frequência tens cada um dos seguintes sentimentos, crenças ou comportamentos:

Com que frequência?

1.Sinto-me emocionalmente esgotado(a) por fazer o secundário.									
2.Sinto-me cansado(a) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia na escola / no colégio.									
3.Tornei-me mais reticente em relação à utilidade dos meus estudos.									
4.Sou capaz de resolver eficazmente os problemas que surgem relacionados com os meus estudos.									
5.Acho que dou um contributo válido nas minhas aulas na escola / no colégio.									
6.Em minha opinião sou um(a) bom(boa) aluno(a).									
7.Para mim é estimulante atingir os meus objectivos nos estudos.									
8.Quando estou nas aulas ou a estudar, não gosto que me incomodem com outras coisas.									

¹ Adaptação para alunos do ensino secundário do MBI –SS (Maslach Burnout Inventory – Student Survey - Schaufeli et al, 2002) de Alexandra Marques Pinto, 2013.

9. Duvido do valor e utilidade dos meus estudos.							
10. Durante as aulas sinto que sou capaz de finalizar as minhas tarefas eficazmente.							
11. Estudar ou ir às aulas durante todo o dia é uma tensão para mim.							
12. Sinto-me desgastado(a) no final de um dia na escola / no colégio.							
13. Estou esgotado(a) de estudar.							
14. Perdi interesse pelos estudos desde que comecei o secundário.							
15. Perdi entusiasmo pelos meus estudos no secundário.							
16. Aprendi muitas coisas interessantes durante o secundário.							