



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO
UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
“LUÍS DE CAMÕES”

**VINCULAÇÃO, REGULAÇÃO EMOCIONAL E NÍVEIS DE BURNOUT EM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e Aconselhamento

Autor: Hugo Diogo Mourão Marques

Orientadora: Professora Doutora Tânia Raquel Pais Brandão

Número do candidato: 20160001

Janeiro de 2022

Lisboa

Agradecimentos

Ao longo de todo este percurso acadêmico, existiram várias pessoas que, através do seu apoio e dedicação, foram pilares essenciais para que conseguisse hoje estar onde estou.

Começo por agradecer aos meus pais, por terem sempre dado o melhor deles em prol do meu sucesso e a todo o esforço e incentivo dado no meu percurso acadêmico. Grato pela vossa presença e acompanhamento em todo o meu percurso escolar. Espero que tenham orgulho no seu filho, tal como eu tenho deles. Um grande obrigado também à restante família por sempre mostrarem disponibilidade a ajudar e a apoiar nesta longa caminhada.

Agradecer também aos meus amigos Daniel, Mário, Diogo, David e Bernardo por todos os bons momentos que me proporcionaram. Um especial agradecimento à namorada Sofia que sempre compreendeu por vezes a minha ausência, e por me ter apoiado e ajudado de forma incansável no desenvolvimento desta dissertação, pois sem dúvida que esta tese tem muito do investimento dela.

Não poderia deixar de salientar um especial reconhecimento à professora Tânia Brandão que sempre mostrou disponibilidade e uma enorme capacidade de orientação. Obrigado por todo o apoio, dedicação e explicações que com certeza me serão uteis futuramente.

Por fim, agradecer à instituição UAL e todos os seus colaboradores, em particular os professores que me ensinaram, por terem sido fundamentais para construir aquilo que hoje sei e sou.

A todos estes, os meus mais sinceros obrigado.

Resumo

A presente investigação teve como objetivo explorar a associação entre estilos de vinculação (ansiosa e evitante) e *burnout* (pessoal, académico, e total), e explorar o papel mediador das estratégias de regulação emocional (supressão, ruminação, comunicação de emoções, e colocar em perspetiva) nesta associação. Participaram 205 universitários em regime diurno, sem o estatuto trabalhador-estudante e com idades compreendidas entre os 18 e 38 anos ($M= 21.72$ e $DP= 3.00$) A vinculação, a regulação emocional e o burnout foram avaliados com instrumentos de autorrelato através de um inquérito online. Vários modelos de mediação múltipla foram testados com recurso à macro PROCESS.. Os resultados mostraram uma associação positiva tanto da vinculação ansiosa como da vinculação evitante com os níveis de *burnout* pessoal, *burnout* relacionados com a faculdade e *burnout* total. Além disso, confirmou-se o papel mediador de algumas estratégias de regulação emocional nestas associações. Em específico, a vinculação ansiosa associou-se a maior uso da ruminação e da supressão, que por sua vez contribuíram para maiores níveis de *burnout* (pessoal e académico, respetivamente); já a vinculação evitante associou-se a menor uso do colocar em perspetiva e a maior uso da supressão que, por sua vez, contribuíram para maiores níveis de *burnout* (pessoal e académico, respetivamente). Os resultados sugerem que os estudantes com um estilo de vinculação inseguro estão em maior risco de experienciar *burnout* e uma das explicações está relacionada com o recurso a estratégias de regulação emocional menos adaptativas. Em termos práticos, salienta-se a importância de oferecer a estes estudantes intervenções que promovam o uso de estratégias de regulação emocional mais adaptativas de forma a reduzir os níveis de *burnout* experienciados.

Palavras-Chave: Vinculação; Regulação Emocional; *Burnout*; Estudantes universitários.

Abstract

The present research aimed to explore the association between attachment styles (anxious and avoidant) and burnout (personal, academic, and total), and to explore the mediating role of emotion regulation strategies (suppression, rumination, emotion communication, and putting into perspective) in this association. Participants were 205 daytime college students aged 18-38 years ($M= 21.72$ and $SD= 3.00$), student-workers were excluded. Attachment, emotion regulation, and burnout were assessed with self-report instruments through an online survey. Several multiple mediation models were tested using the macro PROCESS. The results showed a positive association between both anxious attachment and avoidant attachment and levels of personal burnout, college-related burnout, and total burnout. Furthermore, the mediating role of some emotion regulation strategies in these associations was confirmed. Specifically, anxious attachment was associated with greater use of rumination and suppression, which in turn contributed to higher levels of burnout (personal and academic, respectively); avoidant attachment was associated with less use of putting into perspective and more use of suppression, which in turn contributed to higher levels of burnout (personal and academic, respectively). The results suggest that students with an insecure attachment style are at higher risk of experiencing burnout and one of the explanations can be related to the use of less adaptive emotion regulation strategies. In practical terms, it is important to provide these students with interventions that promote the use of more adaptive emotion regulation strategies in order to reduce the levels of burnout experienced.

Keywords: Attachment; Emotion Regulation; Burnout; University students.

Índice

Introdução	8
1. Emoções	10
2. Regulação Emocional	10
2.1. Modelos e Estratégias de Regulação Emocional.....	10
2.2. Estudos empíricos de Regulação Emocional no contexto académico	14
3. Vinculação	15
3.1. Estilos de Vinculação.....	17
3.2. Estilos de Vinculação no Adulto	18
3.3. Estudos empíricos da Vinculação.....	19
4. Regulação Emocional e Vinculação	21
5. Burnout	24
5.1. Conceito e Caracterização do Burnout	24
5.2. Burnout e o Ensino Superior	25
5.3. Estudos empíricos do Burnout no Ensino Superior.....	26
5.3.1. Burnout nos Estudantes Deslocados	28
6. Regulação Emocional e Burnout.....	28
7. Vinculação e Burnout	30
8. Objetivos da Investigação	31
9. Metodologia	32
9.1 Design	32
9.2 Participantes	32
9.3 Instrumentos.....	35
9.4 Procedimento.....	38
9.5 Análise de Dados.....	38
10. Resultados	39
10.1 Estatística Descritiva.....	39

10.2 Correlações entre Variáveis	40
10.3 Mediação	41
11. Discussão	48
11.1 Limitações	52
11.2 Investigações Futuras.....	52
11.3 Implicações Práticas	53
Referências.....	54
Anexos	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de mediação entre variáveis	32
---	----

Índice de Tabela

Tabela 1 - Caracterização da amostra com as variáveis sociodemográficas	33
Tabela 2 - Estatística descritiva das variáveis em estudo.....	39
Tabela 3 - Correlações entre as variáveis em estudo.....	40
Tabela 4 - Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação ansiosa no burnout pessoal através da regulação emocional.....	42
Tabela 5 - Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação ansiosa no burnout relacionado com a faculdade através da regulação emocional.....	43
Tabela 6 - Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação evitante no burnout pessoal através da regulação emocional.....	45
Tabela 7 - Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação evitante no burnout relacionado com a faculdade através da regulação emocional.....	46

Introdução

A capacidade de regulação emocional começa a formar-se durante os primeiros anos de vida e constrói-se a partir das interações precoces com as figuras de vinculação (Soares, 2009). Os estudos mostram que existem diferenças individuais nas estratégias de regulação emocional em função dos estilos de vinculação (Overall & Lemay, 2015; Shaver & Mikulincer, 2009; Shaver & Mikulincer, 2002). A investigação tem vindo também a demonstrar que a regulação emocional é importante para o funcionamento psicológico individual (Marganska et al., 2013; Shaver & Mikulincer, 2002), bem como para o desempenho cognitivo e académico em contexto escolar (Cummings, Davies, & Campbell, 2000; Magalhães, 2007; Neudert, Burkhard & Schmidtke, 2009).

Apesar do *burnout* ter sido estudado sobretudo em contexto laboral, estudos recentes demonstram que ele pode estar presente também noutros contextos, como por exemplo no contexto académico (Jacobs & Dodd, 2003; Walburg, 2014). Em Portugal, segundo dados da Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciências (DGEEC), tem sido visível o crescimento anual de alunos inscritos no ensino superior, tendo o ano letivo de 2019/2020 sofrido um aumento de 4% quando comparado com o ano anterior, e um aumento de 11% face ao ano letivo 2015/2016 (XXII Governo, 2020). Juntamente com isto, os níveis de *burnout* percecionados pelos estudantes universitários também têm aumentado. Num estudo recente realizado com estudantes, concluiu-se que metade dos alunos que frequentavam o ensino superior em Portugal, experienciavam *burnout* (Marôco & Assunção, 2020). Apesar de se reconhecer a existência de *burnout* neste contexto, são escassos os estudos que explorem variáveis que ajudem a explicar diferenças individuais nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários.

A partir do mencionado, percebe-se que o estudo da regulação emocional torna-se fundamental no contexto educativo, sobretudo quando se incide nos contextos de realização e desempenho, pois influencia a capacidade dos estudantes em intervir e modificar as suas respostas emocionais, a partir de eventos académicos stressantes (Tyson, 2008). Da mesma forma, verificou-se que a vinculação tem vindo a ser estudada e associada ao desenvolvimento das capacidades de regulação emocional dos indivíduos (Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003). Assim sendo, pretende-se perceber o papel do estilo de vinculação e da regulação emocional enquanto fatores responsáveis pelas diferenças individuais nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários.

A presente dissertação está estruturada em duas partes, o enquadramento teórico e o estudo empírico. No enquadramento teórico é feita uma revisão de literatura, onde são explicadas as variáveis e investigações existentes que as relacionam entre si. A segunda parte será dedicada à vertente metodológica do estudo, isto é, descrição da amostra, instrumentos a serem utilizados, o procedimento realizado, bem como a inserção dos resultados obtidos. Por fim, na secção da discussão, os resultados serão analisados face aos estudos já efetuados por outros autores, como também as conclusões que se pode retirar e refletir sobre as limitações e implicações para futuras investigações.

1. Emoções

Na perspectiva de Gross e Muñoz (1995), as emoções traduzem-se em reações de origem biológica que coordenam respostas adaptativas para oportunidades e desafios importantes. Mais especificamente, as emoções desencadeiam-se a partir de um significado individual em função dos objetivos pessoais e originam repostas coordenadas e flexíveis (Gross, 2014).

As emoções surgem quando identificamos eventos de grande importância ou quando surgem desafios para algum objetivo específico. Desta forma, o significado dado a uma determinada situação irá desencadear a emoção independentemente da sua natureza ou do objetivo a alcançar. É possível existir uma modificação da reação emocional em função da mudança do significado atribuído à situação ao longo do tempo (Gross, 2014; Gross & Muñoz, 1995).

2. Regulação Emocional

As emoções são um processo com vários componentes, que não são estanques, com alterações ao longo do tempo (Gross & Thompson, 2007). O conceito de regulação emocional foi inicialmente introduzido por Thompson (1994), com maior ênfase no desenvolvimento infantil e, apenas posteriormente, Gross (1998) estudou-o como uma extensão à idade adulta. O processo de regulação emocional é um processo dinâmico na duração, na magnitude e na expressividade das suas respostas quer no domínio comportamental, quer na forma fisiológica como se expressa, que possui um valor adaptativo que permite ao indivíduo lidar com as diversas experiências ao longo do seu percurso de vida, não estando somente relacionado com os níveis de intensidade ou frequência das emoções mas também com a capacidade de gerar e sustentar as emoções com o objetivo de orientar a tendência de ação, e a criação de estratégias de forma a modelar os componentes da resposta emocional quando confrontados com uma situação específica (Gross & John, 2004; Gross & Thompson, 2007).

2.1. Modelos e Estratégias de Regulação Emocional

No seguimento do desenvolvimento do conceito de regulação emocional, foi desenvolvido o *Modelo Processual de Regulação Emocional* (Gross, 2001), tendo por base o princípio de que a regulação emocional pode se diferenciar face ao momento em que as emoções exercem o seu primeiro impacto no processo emocional, isto é, as estratégias de regulação emocional

focadas nos antecedentes e as estratégias de regulação emocional focadas na resposta. As estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes apontam para a ação que é tomada antes das respostas emocionais estarem completamente ativadas e de alterarem o seu comportamento e a reação do sistema fisiológico periférico. Por outro lado, as estratégias de regulação emocional focadas na resposta são verificadas após a emoção já ter sido ativada e as tendências de resposta já terem sido geradas (Gross, 2001).

Contudo, a regulação emocional pode ser processada de forma implícita ou explícita, isto sendo ela automática ou na condição de reunião de esforços conscientes, respetivamente. Para além destas estratégias globais, este modelo descreve ainda cinco estratégias mais específicas na qual os indivíduos podem ainda recorrer de forma a perceberem um maior controlo sobre as emoções. São estas, a seleção da situação, modificação da situação, modificação do foco de atenção (distração versus concentração), modificação cognitiva como, por exemplo, a reavaliação cognitiva e, por último, a modulação de resposta, em que uma dessas estratégias pode ser a supressão das emoções. Enquanto as quatro primeiras estratégias são alicerçadas no foco antecedente, a quinta e última são focadas na resposta (Gross, 2002).

Gratz e Roemer (2004) propõem um modelo integrativo de regulação emocional, em que, diferente do Modelo Processual de Regulação Emocional, incide nas dificuldades que os indivíduos podem deparar-se para regular as suas emoções, definindo que é necessário desenvolver a consciência e a compreensão das emoções; a aceitação das emoções; a capacidade para controlar comportamentos impulsivos e agir de acordo com os objetivos desejados, quando experiencia emoções negativas e a capacidade para usar, de modo flexível, estratégias de regulação emocionais apropriadas à situação, que modulem as respostas emocionais de modo a alcançar os objetivos individuais e as exigências da situação. De acordo com o modelo, um indivíduo que não apresente competências em qualquer uma das dimensões definidas revela dificuldades de regulação emocional (Gratz & Roemer, 2004).

O indivíduo é dotado de uma capacidade de exercer um controlo considerável sobre as suas próprias emoções, recorrendo a um conjunto de estratégias que podem ter impacto sobre o tipo de emoções que se experiencia e o momento em que elas ocorrem (Gross & John, 2003). John e Gross (2004) estudaram, de forma mais específica, duas estratégias reguladoras de emoções, sendo estas a estratégia de *reavaliação cognitiva* e a *supressão expressiva* (adiante designada por supressão) das emoções percebidas. A reavaliação cognitiva é definida como uma estratégia que estimula a mudança da forma como o sujeito pensa face a

um acontecimento e o significado que este tem para o próprio, eventualmente desencadeador de emoções, de modo a alterar o seu impacto emocional, isto é, a intensidade da emoção experienciada (John & Gross, 2004; Ochsner & Gross, 2008; Siemer, Mauss e Gross, 2007). A supressão é uma estratégia de modulação de resposta, muito recorrente nas interações sociais, que inibe conscientemente a expressão das emoções quando estas já estão ativadas (John & Gross, 2004; Richards, Butler & Gross, 2003). A primeira é uma estratégia focada no momento em que antecede o desencadeamento da emoção (e da consequente alteração comportamental e fisiológica). Por outro lado, a supressão é aplicável depois da emoção ter sido desencadeada, sendo por isso considerada uma estratégia focada na resposta, por esta surgir de forma tardia no processo gerador da emoção, modificando assim a componente da expressão comportamental sem reduzir a experiência da emoção negativa ou desagradável, permanecendo por resolver (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004).

Existem evidências que apontam para a existência de uma associação entre a supressão da expressão emocional, as relações sociais e a saúde (Butler et al, 2003). A utilização da supressão, enquanto estratégia de regulação emocional focada na resposta, não tem utilidade na redução de experiências de emoções negativas. A supressão mostra-se prejudicial nas funções cognitivas como, por exemplo, na memória (Richard & Gross, 2000), levando também a sentimentos de incongruência entre o que se sente e o que se expressa, o que pode levar a uma determinada alienação (Gross & John, 2003). Esta estratégia, quando usada recorrentemente, revela ser um método contraproducente do controlo dos pensamentos (Luciano & Algarabel, 2008), estando associado a um padrão geral pouco saudável, à falta de suporte social e a sintomas depressivos (Gross & Thompson, 2007). Os sujeitos que a utilizam com maior frequência sentem mais vezes emoções negativas, e tendem a experienciar e a expressar uma escassa quantidade de emoções positivas, que por consequência gera níveis baixos de bem-estar, de satisfação em relação à vida (John & Gross, 2004) e de autoestima, levando a uma descrença das suas capacidades de regulação emocional e uma tendência para a ruminação (Gross & John, 2003). A ruminação apresenta-se como uma estratégia de regulação emocional cognitiva, podendo definir-se como a atenção repetidamente focada em si próprio com pensamentos negativos ou de raiva, mantendo ou amplificando a resposta emocional e está associada a várias consequências negativas com altos níveis de emoções negativas, de pensamentos intrusivos (Ray et al., 2008), de depressões e de maior reatividade cardiovascular (Watson & Sinha, 2008).

A *supressão* e a *reavaliação cognitiva* têm consequências distintas no que diz respeito à saúde física e mental dos indivíduos que as utilizam. Na supressão, comparativamente à reavaliação cognitiva, existe um funcionamento mais disruptivo no campo da interação social, dos relacionamentos e no suporte social. Já a utilização da reavaliação cognitiva constitui um padrão de regulação emocional mais saudável (John & Gross, 2004), estando, conseqüentemente, associada a maiores níveis de satisfação e de bem-estar, mais competências interpessoais e maior auto-estima (Gross & John, 2003). Pessoas com patologias cardiovasculares que experienciam níveis elevados de emoções negativas nas suas vivências sociais, e que regulam essas emoções percebidas através da supressão, têm maior probabilidade falecer da doença (John & Gross, 2004).

Alguns estudos empíricos apontam que uma adequação de estratégias de regulação emocional afeta diretamente a capacidade de experienciar e exprimir emoções positivas (Dillon & Pizzagalli, 2010; Kalokerinos et al., 2015; Webb et al., 2012). Gross e Levenson (1997) investigaram o efeito de inibir emoções positivas, numa amostra de 180 indivíduos do sexo feminino que assistissem e classificassem filmes neutros, tristes e divertidos, na ordem mencionada. Os resultados mostraram que a inibição da expressividade emocional (supressão) diminuiu nos relatos em filmes divertidos, bem como o próprio comportamento expressivo visível. Os autores concluíram que a supressão tem um impacto significativo nas experiências emocionais subjetivas de emoções positivas. As mesmas conclusões foram obtidas por Dan-Glauser e Gross (2011) que verificaram o impacto da supressão a níveis expressivos e fisiológica. Foi examinado os primeiros 8 segundos das respostas emocionais dos participantes enquanto olhavam e expressavam o que a foto transmitiria para cada um. O conjunto de fotos era composto por 25 fotos neutras, 75 fotos negativas e 75 positivas). Os resultados revelaram que tanto a inibição expressiva como a inibição fisiológica têm impacto na forma como serão dadas as respostas emocionais positivas experienciadas (Dan-Glauser & Gross, 2011).

Outros estudos obtiveram resultados diferentes, não encontrando efeitos significativos entre a supressão e à desregulação de emoções positivas (Korb et al., 2012). Como exemplo, Sander e colaboradores (2011) estudaram o impacto da supressão e da reavaliação cognitiva sobre as emoções positivas através da observação de cenas visuais. Os resultados revelaram uma diminuição significativa das classificações subjetivas de emoção positiva durante a condição de reavaliação cognitiva, mas não para a condição de supressão.

2.2. Estudos empíricos de Regulação Emocional no contexto académico

No contexto académico, tem-se encontrado uma associação entre as estratégias de regulação emocional e adaptação académica. O estudo de Seibert e colaboradores (2017), numa universidade do sudeste dos Estados Unidos da América, teve como objetivo avaliar de que forma as estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão) tinham impacto nos resultados académicos e absentismo face às aulas. Foi possível concluir que os indivíduos que utilizam mais frequentemente a supressão enquanto estratégia de regulação emocional, tendem a apresentar resultados menos satisfatórios e mais absentismo, enquanto os sujeitos que optam pela reavaliação cognitiva tinham maior rendimento académico.

Um estudo transversal, realizado na Indonésia, com uma amostra de 508 estudantes universitários com idades compreendidas entre 18 e 23 anos, teve como objetivo examinar a relação entre a regulação emocional, nomeadamente, as estratégias de reavaliação cognitiva e supressão, com a adaptação ao contexto universitário enquanto fator preditor do sucesso académico. Concluiu-se que os estudantes universitários que utilizam com maior frequência as estratégias de reavaliação cognitiva possuem maior adaptação académica e os estudantes universitários com menores níveis de reavaliação cognitiva de têm uma maior dificuldade a experienciar uma boa adaptação ao ensino superior. Isto significa que as estratégias antecedentes, como a reavaliação cognitiva, serão mais eficazes a promover a adaptação do que as focadas na resposta, como é o caso da supressão (Salsabiela et al., 2019).

Lavoué e colaboradores (2019) realizaram uma investigação, cujo objetivo era examinar a tomada de consciência das emoções, com base nas metas predefinidas pelos alunos, as percepções causais das emoções e as tarefas e avaliações académicas, através do autorrelato dos estudantes. Os resultados obtidos permitiram perceber que os estudantes expressam maioritariamente emoções negativas como, por exemplo, frustração e tédio, tendo sido relatadas maioritariamente, o que leva a supor que as emoções positivas vivenciadas na universidade são mais facilmente esquecidas quando comparada com emoções negativas, que são experienciadas com maior intensidade. Outra conclusão retirada, é que os estudantes desencadeiam maiores reatividades emocionais negativas face às avaliações e tarefas do momento do que a prospetivar as metas definidas ou nas relações interpessoais na universidade, justificado pelo facto de os estudantes percecionarem que tem menos controlo sobre estas.

Existem evidências empíricas que demonstram que nem sempre as estratégias de regulação emocional, nomeadamente a supressão e a reavaliação cognitiva, têm influência na capacidade de aprendizagem e nos resultados obtidos pelos estudantes. Foi realizado um estudo numa universidade da Alemanha, com uma amostra de 334 estudantes, que mostrou que promover estratégias de regulação emocional pode ter efeitos intrínsecos no que diz respeito à motivação para prosseguir as atividades académicas, no entanto não houve alterações significativas no que diz respeito a uma melhor aprendizagem de conteúdos letivos, que foi independente das estratégias utilizadas (Heidig et al., 2015).

No seguimento, o programa de intervenção de Engelmann e Bannert (2019) reuniu uma amostra de 116 estudantes com vista a um treino de estratégias de regulação emocional mais eficazes na prevenção de sintomas de ansiedade e frustração (i.e., promover a reavaliação cognitiva e prevenir a supressão emocional). Os resultados mostraram um efeito positivo associado ao treino de estratégias de regulação emocional, tendo a reavaliação cognitiva maiores evidências de efeitos benéficos ao sujeito, no que diz respeito à diminuição da ansiedade e da frustração. Todavia, não se verificou diferenças significativas entre a performance cognitiva e a aprendizagem, independentemente da estratégia adotada pelos estudantes.

3. Vinculação

Segundo a teoria da vinculação, desenvolvida por John Bowlby (1969), a necessidade de estabelecer vínculos emocionais entre o bebé e as figuras cuidadoras é inata à condição humana. Numa vertente de construção psicológica, a vinculação possui a capacidade de explicar o desenvolvimento e comportamento humano, assumindo um papel estruturante na formação e desenvolvimento do “eu” (Bowlby, 1969; Soares, 2009). Verificou-se que é nas interações precoces contínuas com as figuras que prestam cuidados, que a criança começa a adotar, de forma gradual, um conjunto de conhecimentos e expectativas, tanto ao nível da acessibilidade e responsividade para com as figuras cuidadoras, como sobre si mesmas, ao nível do seu valor próprio e capacidade de influenciar os outros (Soares, 2009). Assim, as interações com os cuidadores levarão ao desenvolvimento de representações mentais que influenciarão a organização do comportamento, afetos e cognições (Bowlby, 1998).

A total dependência face aos prestadores de cuidados vai sendo articulada com explorações autónomas do ambiente, criando um contexto relacional privilegiado de aprendizagem. Em

simultâneo, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê vai estabelecendo uma relação privilegiada com a figura que se dispõe a proporcionar os cuidados básicos, assegurando a sua sobrevivência. Ao realizar regularmente esta função, o adulto tenderá a tornar-se uma figura de vinculação para o bebê, enquanto figura capaz de proporcionar-lhe uma experiência de segurança quando sente algum “perigo”. Desta forma, compreende-se que a relação de vinculação seja uma relação focada na função de regulação da segurança, visto que há uma figura vinculada que procura proteção e há uma figura de vinculação, vista como um ser mais forte e mais capaz de se confrontar com o mundo, que proporcionará segurança, conforto ou ajuda, caso seja necessário, tratando-se de uma relação assimétrica e complementar (Bowlby, 1969).

As evidências empíricas hoje existentes devem-se também aos estudos efetuados por Mary Ainsworth que, tendo por base a teoria de Bowlby (1969), colocou em prática a validade desta em campo. A autora foi capaz de testar, por meios observacionais naturalistas e laboratoriais, de que forma a criança se comportava perante determinadas situações controladas pela sua figura de vinculação (Bretherton, 1992; Soares, 2009). Com o objetivo de estudar a origem das diferenças individuais na relação de vinculação mãe-bebê, levantou como hipótese que estas derivavam das diferenças ao nível dos ambientes de prestação de cuidados, no que diz respeito à sensibilidade e à capacidade de dar uma resposta adequada à situação, proporcionadas pela figura de vinculação ao bebê, desenvolvendo o conceito de base segura (Soares, 2009).

A sensibilidade é uma característica adjacente aos cuidadores, podendo ser definida como a capacidade de estes perceberem e avaliarem as pistas fornecidas pelas crianças, de modo apropriado e de forma a responderem mais rápida e contingente (Ainsworth et al., 1978). A utilização de uma estratégia eficaz de prestação de cuidados exige uma maior flexibilidade por parte da figura de vinculação a diversos níveis como, por exemplo, na alternância entre os movimentos de afastamento e proximidade ao bebê como estando associada à segurança na vinculação e também na capacidade de adequação face às diferentes exigências que cada etapa do desenvolvimento necessitará, no que diz respeito à prestação de cuidados (George & Solomon, 1999).

3.1. Estilos de Vinculação

Os modelos de *self* e do mundo são construídos com base nas interações contínuas entre a criança e a figura de vinculação, de forma complementar e mutuamente confirmatória, criando, de forma inconsciente ou não, representações generalizadas, designadas de modelos internos dinâmicos (Bosma & Kunnen, 2001). Estes modelos agem como elos de ligação entre as experiências de vinculação precoce, construídas entre o bebê e o cuidador, e as relações de proximidade futuras, permitindo ao indivíduo operar de forma mais eficiente, influenciando os comportamentos de vinculação face a uma figura particular (Bowlby, 1973).

Os modelos internos dinâmicos que o indivíduo desenvolve com base nas experiências vinculativas precoces, influenciam a atitude da pessoa e as expectativas que tem de si, dos outros e do mundo. Um indivíduo que desenvolva um modelo interno dinâmico seguro, caracteriza-se por acreditar e ter uma visão positiva sobre as suas próprias capacidades em lidar com problemas e desafios que vão surgindo ao longo da vida, tendo maior facilidade de criar relações que trazem satisfação ao próprio. Por outro lado, entende-se o modelo interno dinâmico inseguro como um modelo que é adotado por indivíduos que olham para o mundo como um lugar pouco confiável e têm poucos recursos emocionais para lidar com contrariedades e problemas, tentando distanciar-se dos mesmos. Criam ainda expectativas negativas face aos outros, sendo característico os indivíduos serem desconfiados e hostis (Kobak & Hazan, 1991; Thompson, 1999).

Neste sentido, foi elaborado um modelo bidimensional composto por eixos dicotômicos compostos por modelos que dizem respeito ao próprio sujeito e modelos direcionados para a forma como este percebe os outros (Bartholomew & Horowitz, 1991). A positividade do modelo do *self* está relacionada com a forma como os indivíduos internalizam um sentido de valor próprio, estando associado ao grau de ansiedade e dependência experienciados no seio das relações próximas. Por outro lado, a positividade do modelo de representação dos outros indica o modo como os sujeitos internalizam as expectativas de disponibilidade, responsividade e apoio por parte dos outros (Griffin & Bartholomew, 1994). Destas duas dimensões, surgem quatro estilos de vinculação, sendo estes o estilo *Seguro*, *Inseguro Preocupado*, *Inseguro Evitante Desligado* e *Inseguro Evitante Amedrontado* (Bartholomew & Horowitz, 1991). Indivíduos com um estilo de vinculação seguro tendem a apresentar modelos positivos de si e dos outros, evidenciando baixos níveis de ansiedade e evitamento face à intimidade com o outro. Estes indivíduos caracterizam-se por valorizarem as suas

relações íntimas, mostrando-se capazes de as manter sem que isso seja prejudicial à autonomia pessoal (Bartholomew & Horowitz, 1991; Griffin & Bartholomew, 1994).

O estilo de vinculação *inseguro evitante desinvestido* no sujeito, apresenta um modelo positivo do *self* e negativo dos outros, minimizando as suas percepções subjetivas de angústia ou de necessidades sociais, agindo defensivamente face às necessidades ou desejo de experienciar relacionamentos próximos. De uma forma geral, este padrão evidencia baixos níveis de ansiedade mas um elevado evitamento de proximidade, criado a partir das expectativas negativas que têm dos outros. Mostram, ainda, um elevado sentido de mérito pessoal, negando o valor das relações íntimas e atribuindo um maior relevo à independência (Bartholomew & Horowitz, 1991; Griffin & Bartholomew, 1994).

Tanto os indivíduos *inseguros preocupados* como os *inseguros amedrontados* detêm um profundo sentido de auto-desmerecimento. Os indivíduos com um estilo de vinculação inseguro preocupado tendem a ter um olhar negativo do *self* e positivo dos outros, desencadeando níveis elevados de ansiedade e um baixo evitamento face à proximidade, enquanto indivíduos com estilo de vinculação inseguro evitante amedrontado, percebem uma visão negativa de si e também dos outros. Crêem não ser merecedores do amor dos outros, levando a que haja uma maior ansiedade e comportamentos de evitamento, ainda que possam ter o desejo consciente de contacto social que é inibido por medos associados às consequências que pode acarretar. Caracterizam-se por serem indivíduos que apresentam uma elevada dependência dos outros, no entanto, evitam a aproximação íntima para evitarem o sofrimento de uma eventual perda ou rejeição, derivado às expectativas negativas criadas (Bartholomew & Horowitz, 1991; Griffin & Bartholomew, 1994).

3.2. Estilos de Vinculação no Adulto

Hazan e Shaver (1987) concluíram que os estilos de vinculação estendem-se até à idade adulta, sendo estes refletidos, não na relação com a figura parental, mas sim com o parceiro romântico e os pares na adolescência. As relações de proximidade experienciadas na infância influenciarão o tipo de relações futuras, na medida em que uma criança que experienciou uma relação vinculativa segura, irá perceber-se enquanto um adulto capaz de estabelecer relações de vinculação seguras com o seu companheiro romântico, caracterizando-se pela confiança estabelecida reciprocamente, amizade e experiências emocionais positivas. Por outro lado, indivíduos que vivenciaram um estilo de vinculação inseguro durante a infância,

tende a mostrar-se como um adulto igualmente inseguro no estabelecimento de relações amorosas. Esta insegurança pode traduzir-se num estilo evitante, em que a relação é marcada pelo receio de proximidade e a sensação de insegurança, e ansiosa/ambivalente, que leva o sujeito a experienciar a relação amorosa como uma constante luta intensa, preocupante e dolorosamente excitante, com o parceiro amoroso (Hazan & Shaver, 1987).

3.3. Estudos empíricos da Vinculação

O estudo longitudinal de Nosko e colaboradores (2011) demonstrou que, relações positivas entre pais e filhos na fase da adolescência (17 anos) estavam diretamente relacionadas com um estilo de vinculação seguro passados 9 anos (26 anos). Além disso, os estilos de vinculação mostraram-se também associados à qualidade global das relações românticas. Estes resultados sugerem que, a parentalidade é um fator importante durante a adolescência para o desenvolvimento do sujeito, e que pode influenciar a forma como o indivíduo irá experienciar as relações futuras, bem como a aquisição e consolidação do *self* face aos outros, como sugerem os modelos de vinculação face a um companheiro romântico.

A investigação tem, de facto, demonstrado relações entre dificuldades na regulação emocional durante a adolescência e sintomatologia de externalização e internalização (Garnefski, Kraaij, & van Etten, 2005; Machado, 2004). Por outro lado, a vinculação aos pais na adolescência tem sido alvo de diversos estudos que encontram relações positivas entre a vinculação segura e o desenvolvimento da identidade e autonomia psicológica (Cicchetti & Rogosch, 2002; Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron, 2004), a capacidade para estabelecer relações de proximidade (Ainsworth & Bowlby, 1991; Cicchetti & Rogosch, 2002; Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron, 2004) e uma melhor adaptação à transição para a universidade (Machado, 2007).

A vinculação não se processa apenas durante a primeira infância, tendo também impacto no desenvolvimento do adolescente, destacando a importância do papel das figuras de vinculação nesta etapa (Claes, 2004; Collins & Laursen, 2004; McCarthy et al., 2006; Pinquart et al., 2013). No estudo longitudinal de Beijersbergen e colaboradores (2012), com uma amostra de 125 adolescentes adotados precocemente, foi examinado, através da perceção destes, o vínculo entre as figuras parentais e as crianças, desde a infância até à adolescência, assim como avaliar o papel do apoio dos pais, com o objetivo de verificar se influenciaria a continuidade ou descontinuidade do vínculo. Quando as crianças tinham 14 anos de idade, foi

novamente observado o apoio sensível das mães em situações de potencial conflito. As mães que demonstraram, inicialmente, serem uma base segura, deram um maior apoio e tiveram maior sensibilidade durante os conflitos do que as mães com um estilo mais inseguro. Em geral, não foi encontrada qualquer continuidade de vínculo desde a infância até à adolescência. No entanto, uma maior sensibilidade na primeira infância e adolescência permitiu a continuidade do apego seguro desde o primeiro ano de vida até à adolescência (14 anos), enquanto o menor apoio por parte da figura materna na primeira infância, mas modificando para maior apoio materno sensível na adolescência, previu a mudança da insegurança na infância para a segurança na adolescência. Com isto, concluiu-se que tanto o apoio sensível parental precoce, como o apoio sensível posterior são importantes para a continuidade do vínculo ao longo das diversas etapas da vida do indivíduo.

Um outro estudo longitudinal, teve como objetivo examinar a existência de estabilidade e modificações no que diz respeito à base segura repartido em quatro momentos, desde a meia infância até ao início da adolescência. Concluiu-se que, existe a tendência de o tipo de vínculo manter-se estável ao longo do tempo. Para além disso, os autores tentaram perceber o impacto que os eventos de vida stressantes poderiam ter na aquisição de um tipo de vínculo ao longo de todo o estudo. Percebeu-se haver algumas alterações face a eventos de vida menores, frequentemente stressantes, tais como aborrecimentos diários, porém não foram encontradas ligações significativas entre a mudança dos padrões vincutivos e fatores de *stress* mais graves, mas menos frequentes (Waters et al., 2019).

Neste seguimento, em Portugal também se realizou um estudo semelhante, de forma a verificar a vinculação em diferentes momentos do desenvolvimento, analisando os dados relativamente à estabilidade e à mudança nos padrões de vinculação percebidos. Observou-se entre o período dos 13-14 anos e dos 17-18 anos, uma diminuição nos valores médios da vinculação, apesar de não ser um decréscimo significativo (Machado & Oliveira, 2007).

No que diz respeito ao ensino superior, Cabral e Matos (2010) analisaram de que forma a qualidade da vinculação às figuras parentais, poderia ser um fator importante no processo de adaptação ao ensino superior, e de que forma isso influencia a adoção de determinadas estratégias de *coping*. A amostra era constituída por 387 estudantes, maioria satisfeitos com a escolha de curso e deslocados da zona residencial. Os resultados demonstraram que uma maior qualidade das relações vincutivas facilitam o processo de adaptação à universidade,

bem como a adoção de estratégias de *coping* mais construtivas, sendo estas caracterizadas por uma maior capacidade de reflexão sobre o problema e as estratégias para o abordar e resolver, não negando, evitando ou desistindo face à existência de uma situação desagradável. O mesmo não se verifica a indivíduos que apresentam ansiedade de separação e preocupados face ao deslocamento da área residencial para a instituição de ensino superior, refletindo em cima da dificuldade em lidar com o receio de abandono, separação e perda, e, conseqüentemente, incapacidade de superar-se sem apoio, aprovação ou presença constante das figuras parentais, comprometendo, por sua vez, a capacidade de abordar construtivamente os problemas ou situações potenciadoras de *stress*, como também o processo de adaptação à academia. Os estudantes que mostraram ter uma maior segurança vinciativa, mostraram perceberem-se como capazes de resolver adversidades, enquanto indivíduos mais ansiosos mostraram uma maior dependência dos outros enquanto estratégia de *coping*, ou seja, apresentam um modelo negativo de si e positivo dos outros, acentuando uma estratégia e hiperativação. Indivíduos evitantes, face ao baixo nível de intimidade, apoiam-se na estratégia de desativação, não procurando suporte social (Cabral & Matos, 2010).

4. Regulação Emocional e Vinculação

A psicologia do desenvolvimento tem vindo a estudar a influência da regulação emocional dos pais nas estratégias de regulação utilizadas pelas crianças, no domínio dos estudos da vinculação (Gross, 1998 cit in Duarte, 2014). É na interação com as figuras parentais e cuidadores, que se dá o desenvolvimento da autorregulação emocional, pelo facto de o bebé ainda não possuir mecanismos regulatórios estruturados (Sroufre, 1996 cit in Duarte, 2014).

Ao longo dos anos de vida da criança, esta tornar-se-á autónoma relativamente aos seus processos regulatórios, sejam estes mais adaptativos ou menos, com a ressalva que o que ditará a qualidade da autorregulação será a qualidade da relação de vinculação, não só na infância como na adolescência (Sroufre, 1996 cit in Duarte, 2014). Pensa-se que numa vinculação segura, existe a tendência de desenvolver-se uma maior capacidade de adoção de estratégias de *coping* adaptativas (Contreras et al., 2000; Kerns et al., 2007), melhoria na identificação de emoções (Brumariu et al., 2012), diminuição da reatividade induzida por ameaças (Borelli et al., 2010), e a seleção mais saudável de estratégias de regulação emocional face aos desafios ao longo da vida (Colle & Del Giudice, 2011).

Existem estudos que mostram que os diferentes estilos de vinculação produzem diferenças individuais na utilização de estratégias de regulação emocional, sendo que uma vinculação mais segura está associada ao desenvolvimento e uso de estratégias de regulação emocional mais adaptativas (Mikulincer et al., 2003; Overall & Lemay, 2015; Shaver & Mikulincer, 2009). Por outro lado, indivíduos mais ansiosos apresentavam dificuldades na regulação emocional como, por exemplo, na identificação de emoções negativas e explicação das suas emoções, existindo ainda a tendência de hiperativação que incluem mais atenção a pensamentos e emoções negativas (Bekaroglu & Bozo, 2017; Burnette et al., 2009; Caldwell & Shaver, 2012; Winterheld, 2015). Os indivíduos que experienciaram um estilo de vinculação mais evitante, tendem a valorizar mais a independência, utilizando estratégias de desativação como, por exemplo, a negação de experiências emocionais, supressão de emoções e inibição de expressão emocional (Caldwell & Shaver, 2012; Karreman & Vingerhoets 2012; Monti & Rudolph, 2014; Winterheld, 2015).

Neste seguimento, o estudo conduzido por Shiota e colaboradores (2006), verificou que indivíduos com uma vinculação segura tinham mais facilidade em demonstrar emoções positivas quando comparado a indivíduos mais evitantes, que demonstravam menos emoções positivas face a um estímulo positivo.

As diferentes estratégias de regulação das emoções, assim como ao funcionamento psicológico, tem estado associado ao estilo de vinculação experienciado, podendo ter um impacto na sintomatologia depressiva e ansiosa. Uma investigação propôs-se a examinar o papel explicativo da desregulação das emoções na relação entre os estilos de vinculação nos adultos estilo de vinculação e os sintomas de depressão e de ansiedade generalizada. Os resultados sugerem que uma vinculação segura está associada a sintomas de depressão e ansiedade mais baixa, e com um tendência de melhor capacidade de regulação emocional, enquanto os estilos de vinculação inseguros foram associados a uma depressão e ansiedade mais elevada e a uma desregulação das emoções mais elevada. A percepção da incapacidade de gerar estratégias eficazes de regulação emocional mediou a relação entre a vinculação insegura e sintomas depressivos e ansiogénicos (Marganska et al., 2013).

No seguimento, em Portugal, foram analisados as relações entre os estilos de vinculação, os processos de regulação emocional e as estratégias de *coping* numa amostra de 942 estudantes do ensino superior. Concluiu-se que os vários mecanismos de regulação emocional são mediadores na relação entre a vinculação e as estratégias de *coping* adotadas. Evidencia

ainda que, menores níveis de ansiedade, uma maior eficácia na construção de mecanismos de regulação emocional e estratégias de *coping* adaptativos, estão positivamente relacionados à existência de laços emocionais próximos e o sentimento de apoio no processo de autonomia (Cabral et al., 2012).

Brenning e Braet (2013), na tentativa de investigar a relação entre vinculação e estratégias de regulação emocional, realizaram um estudo transversal. Numa amostra constituída por 197 indivíduos, percebeu-se que no estilo de vinculação evitante, existe a tendência para uma maior desregulação emocional consoante a emoção vivenciada como, por exemplo, sentimentos de tristeza e raiva. Por outro lado, o estilo de vinculação ansioso está interligado à desregulação emocional, independentemente do tipo de emoção experienciada.

Um outro estudo, tinha como objetivo verificar as estratégias de regulação emocional cognitivas enquanto variáveis mediadoras entre os estilos de vinculação e a alexitimia (diagnóstico caracterizado pelas dificuldades em descrever e perceber os sentimentos e emoções experienciadas). O estudo teve como amostra 536 estudantes universitários, tendo sido concluído a existência de uma associação significativa e negativa entre o estilo de vinculação seguro e a alexitimia. É também demonstrado, a partir dos resultados obtidos, uma associação positiva e significativa entre os estilos de vinculação ansioso e evitante e a alexitimia. O estudo mostrou que as estratégias de regulação emocional têm um papel mediador na relação entre os estilos de vinculação e a alexitimia. Desta forma, concluíram que os estilos de vinculação seguro e inseguro predizem mudanças na alexitimia através das estratégias de regulação emocional. Revelaram, ainda, a evidência de que existe um papel de mediação nas estratégias de regulação emocional cognitivas na relação entre os estilos de vinculação e alexitimia, apesar de esta mediação ser parcial (Besharat & Shahidi 2014).

Pepping e colaboradores (2013), na tentativa de verificar a relação entre vinculação e a atenção, tendo como fator mediador, as dificuldades na regulação emocional, recolheram uma amostra de 572 estudantes. As dificuldades na regulação emocional baseiam-se na não-aceitação, nos objetivos, na consciência, nos impulsos, nas estratégias e na clareza. As dificuldades na regulação emocional revelaram ser um fator mediador na associação entre o estilo de vinculação ansioso e a atenção, assim como entre o estilo de vinculação evitante e a atenção.

Lewczuk e colaboradores (2021) testaram um modelo de mediação numa amostra de 199 participantes, em que estavam envolvidas as variáveis de vinculação, saúde e dificuldades na

regulação emocional, sendo esta última a variável mediadora. Os resultados mostraram que a vinculação ansiosa está diretamente associada às consequências na saúde física e psicológica, e, também, que a regulação emocional é um mecanismo explicativo entre a vinculação e a saúde geral do indivíduo.

5. Burnout

5.1. Conceito e Caracterização do Burnout

O *burnout* é uma síndrome definida como um estado de fadiga constante, de distanciamento afetivo, de uma maior sensibilidade à irritabilidade face ao contexto laboral e também sentimentos de ineficácia e baixa realização pessoal, fruto do *stress* crônico experienciado no trabalho (Demerouti et al., 2003; Gorji, 2011). Dentro deste, foi possível concluir que existem três dimensões Primeiramente, a *exaustão emocional*, podendo ser descrita como um estado de cansaço extremo e a persistente sensação de inexistência de energia para enfrentar o dia de trabalho. O *cinismo* é a segunda dimensão, sendo este a adoção de comportamentos direcionados para uma maior insensibilidade ou hostilidade em relação aos colegas e clientes. Por fim, a *perda da realização pessoal*, apesar de ser uma dimensão menos consensual pois os críticos afirmam ser apenas uma consequência das dimensões anteriores, traduz-se em sentimentos de não ser suficientemente competente e de frustração pessoal e profissional face às expectativas do sujeito que sofre desta síndrome (Demerouti & Bakker, 2008; Gorji, 2011; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Apesar de o *burnout* ser maioritariamente estudado em maior número associado ao contexto laboral, também há evidências de poder existir sintomatologia desta síndrome no contexto académico (Caballero & Bresó, 2015; Kaur et al., 2020; Walburg, 2014). Um estudo transversal permitiu perceber se este estado de esgotamento é algo apenas evolutivo ao longo do tempo, comparando a estudantes recém-graduados e a profissionais clínicos já a exercer a profissão. A amostra foi composta por 88 estudantes de áreas clínicas e 119 profissionais clínicos. Os resultados mostraram que não existem diferenças significativas nos níveis de *burnout* experienciados entre estes dois grupos, indiciando que não é uma condição exclusiva de nenhuma das populações. Percebeu-se, ainda, que a dimensão mais usual, tanto nos estudantes como nos profissionais, é o *burnout pessoal* (PB) (Warlick et al., 2020).

Estudos recentes nesta vertente, inclusive em Portugal, encontraram associações entre o estado de exaustão e o baixo rendimento cognitivo (Sandström et al., 2005), baixo rendimento académico, abandono escolar (Dyrbye et al., 2009; Watson et al., 2008), sintomas depressivos (Ahola et al., 2014), níveis de ansiedade (Silvar, 2001 cit in Walburg, 2014) e até mesmo ideias suicidas (Dyrbye et al., 2008). Foi também possível verificar evidências de que indivíduos do sexo feminino apresentam níveis maiores de *stress* quando comparado com o sexo masculino (Houpy et al., 2017; Jordan et al., 2020; Rahimi et al., 2014). Por outro lado, também existem estudos que demonstram a existência de fatores protetores face ao *stress* percebido e à sintomatologia de *burnout*, como a resolução de problemas através de estratégias de *coping* (Yusoff, 2010 cit in Walburg, 2014) e a realização dos objetivos pré-definidos (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009 cit in Walburg, 2014).

5.2. Burnout e o Ensino Superior

De acordo com Marôco e Tecedeiro (2009) e Merino-Soto e Fernández-Arata (2017), o *burnout* académico pode ser definido como uma sensação de exaustão cognitiva e emocional resultante das elevadas exigências do ensino superior, tais como, o comparecimento às aulas, a realização de trabalhos académicos, exames, apresentações orais, participação ativa em contexto de sala de aula e na interação com as pessoas.

A entrada no ensino superior é um desafio para os estudantes, pois dá origem a alterações contextuais, tais como o contacto que estes têm com um professor novo com conhecimento e áreas de intervenção diferenciadas comparativamente ao que tinham experimentado até entrarem no ensino superior, a confrontação com um novo formato de conhecimento científico e tecnológico, diferentes organizações curriculares e, por último, transitar para uma área de residência distante da família (Coughlan, 2015; MacDonald, 2017; Molloy, 2016; Pereira, 1998).

Existem também evidências que os principais desafios dos estudantes universitários, potenciadores de *stress*, direcionam-se mais para problemas de ordem pessoal do que propriamente de natureza académica como por exemplo, com características de personalidade individuais, as metas previamente definidas pelo próprio, as experiências que vai tendo ao longo do percurso académico e o ambiente familiar. O estudante surge como jovem adulto em processo de desenvolvimento, podendo assim afetar o seu desempenho académico e a forma

como o indivíduo percebe a universidade (Cyrenne & Chan, 2012; Kim, Sherraden & Clancy, 2013; Pereira, 1998; Sheard, 2009; Strenze, 2007).

5.3. Estudos empíricos do Burnout no Ensino Superior

Existem mais estudos sobre o *stress* e *burnout* em cursos de enfermagem e medicina quando comparado com os restantes cursos superiores, nas quais, com frequência, chegaram a conclusões semelhantes quanto à percepção de *stress* face ao ano do curso que os indivíduos frequentam, pois verificou-se ser mais elevada em estudantes de enfermagem do 2.º ano do que os que frequentavam o 1.º ano, e os estudantes do 3º ano tinham mais sintomas de *stress* comparativamente com os do 2º ano do curso (Lo, 2002; Tully, 2004). Neste requisito, a literatura não se mostra consensual, pois há autores que defendem que os níveis de *stress* percebidos pelos estudantes universitários são mais elevados no 1º ano do curso, justificando com a dificuldade de adaptação na transição do ensino secundário para o ensino superior, tendendo a uma diminuição progressiva dos níveis de *stress* com o avançar dos anos do curso (Luz et al., 2009; Murphy et al., 2009; Costa et al., 2008; Santos, 2011).

Stein e Sibanda (2016) realizaram uma investigação, numa amostra de 93 estudantes que frequentavam um curso de quatro anos em estudos paramédicos numa universidade da África do Sul, com vista a compreender e determinar a prevalência do *burnout* entre os estudantes durante os quatro anos e avaliar se houve alguma diferença significativa na prevalência de *burnout* entre os estudantes de diferentes anos (do 1º ao 4º). Os resultados revelaram que a prevalência global de *burnout* foi de 31%, tendo como valores mais elevados a dimensão do *burnout pessoal*, seguidos de *burnout relacionado com o trabalho* e *burnout relacionado com os cuidados do paciente*. No que diz respeito às dimensões de *burnout pessoal* e *burnout relacionado com o trabalho*, os estudantes que demonstraram maior prevalência foram os que se encontravam no 4º ano. No *burnout relacionados com os cuidados de saúde dos doentes*, foram os estudantes do 1º ano a mostrar maior prevalência. Contudo, não foi encontrada qualquer diferença significativa nas pontuações de *burnout* entre os estudantes dos diferentes anos.

Em Portugal, foi realizado um inquérito a estudantes de cursos direcionados para a área da saúde (medicina e enfermagem) e concluiu-se que existia um número significativo de estudantes que apresentavam sintomas de *stress*, sendo que ¼ dos inquiridos apresentavam o risco de *burnout* (Cardoso et al., 2017). Por outro lado, estudos direcionados para estudantes

do curso de Psicologia, mostram resultados diferentes, pois verificou-se que os estudantes de psicologia do ISPA, não apresentavam níveis elevados de exaustão, descrença e eficácia. Uma das limitações apontadas ao estudo, é o facto de não existir um *score* global de *burnout*, somente a estas três dimensões, anteriormente mencionadas, potenciadoras desta síndrome (Marôco & Teceideiro, 2009).

No Brasil, realizou-se um estudo, cujo objetivo era examinar a prevalência do *burnout* em estudantes universitários do curso de Psicologia, bem como verificar as possíveis associações às variáveis académicas e sociodemográficas. A amostra foi constituída por 111 estudantes de uma universidade privada na cidade de São Paulo. As principais conclusões retiradas da investigação foram a evidência de que o sentimento de *descrença* apresentou valores mais elevados nos estudantes que já colocaram a hipótese de abandonar o curso; que não possuem ou não concluíram outro curso superior; no sexo feminino; e em indivíduos mais jovens. Os estudantes na faixa etária entre 27 e 30 anos revelaram índices maiores no sentimento de *exaustão emocional*. Já em relação à *eficácia*, verificou-se que os estudantes que possuíam outro curso superior tinham maior pontuação nesta dimensão. No cômputo geral, não foi, indo ao encontro do estudo anterior, não se verificou uma prevalência da síndrome de *burnout* na amostra recolhida (Lopes & Guimarães, 2016).

No estudo de Martínez e Pinto (2005), realizado com estudantes portugueses e espanhóis, verificou-se também diferenças de género quanto a alguns fatores preditivos de *burnout*, mais especificamente, maiores níveis de *cinismo* e *exaustão*, e menor *eficácia* académica nos indivíduos de sexo masculino. Foi também possível concluir que os indivíduos do sexo feminino apresentam maior desempenho académico e expectativas de êxito, assim como menor tendência ao abandono dos estudos comparativamente aos indivíduos do sexo masculino. Estudos realizados no âmbito do ensino superior têm reforçado que o *stress* varia também em função do sexo dos estudantes, sendo experienciado pelo sexo feminino níveis mais elevados de *stress* do que do sexo masculino (Francisco, 2009; Faria et al., 2004; Tully, 2004; Misra et al., 2000), assim como uma maior reatividade em situações de frustração e ansiedade (Calvarese, 2015).

Numa investigação realizada na Universidade de Aveiro foram inquiridos 390 alunos, e obtiveram, com valor mais elevado, o fator ansiedade face aos exames de avaliação, seguido do fator autoestima e bem-estar, o fator ansiedade social e, por fim, o fator condições sócio

económicas com menor referência, tendo sido o sexo feminino a apresentar índices mais elevados de *stress*, quando comparado com o sexo masculino (Veríssimo et al., 2011).

5.3.1. Burnout nos Estudantes Deslocados

Ainda que os estudantes possam estudar no país de origem, em muitos casos estes deslocam-se para outras cidades para frequentar o ensino superior. Num estudo realizado em Portugal, verificou-se que a distância da residência é um fator que influencia negativamente o desempenho académico dos estudantes, sobretudo em indivíduos do sexo masculino, levantando-se as hipóteses de uma possível dificuldade de adaptação à nova cidade, responsabilidade de gerir melhor o tempo e o afastamento da família e núcleo de amigos (Vieira et al., 2014). Santos e colaboradores (2010), também revelam que os alunos deslocados têm níveis de adaptação mais baixos quando comparado aos estudantes não deslocados.

A investigação realizada por Costa e Leal (2006) permitiu também verificar de que forma as estratégias de *coping* poderiam variar face às características sociodemográficas dos indivíduos, tendo sido recolhido uma amostra de 401 alunos do ensino superior. As conclusões obtidas no fim da investigação, foram que os alunos que não cursaram na primeira opção de ingresso que pretendiam, mostraram com maior frequência uma estratégia de retraimento, porém não foi considerado a isso sinónimo de desadaptação, pois também se verificou que o uso da estratégia de “procura de suporte social” apresenta-se em igual proporção tanto em alunos deslocados como em alunos não deslocados.

6. Regulação Emocional e Burnout

Os indivíduos que experienciam níveis elevados de *burnout* esforçam-se mais na regulação de expressão das emoções, tentando suprimir estas, existindo uma grande discrepância entre as emoções sentidas e o que se espera da pessoa, reduzindo as possibilidades de expressões espontâneas de emoções, apelando a uma demonstração superficial das emoções que, por sua vez, vai esgotar ainda mais os recursos emocionais do funcionário (Vieira, 2010).

Apesar de existirem estudos que relacionem a regulação emocional e o *burnout* no contexto laboral (Brackett et al., 2010; Chang, 2013; Zhao et al., 2018), só recentemente esta associação tem sido estudada no contexto universitário (Marôco & Assunção, 2020; Seibert et

al., 2017). Especificamente, existem evidências de que as emoções têm um papel importante na motivação, no desempenho e performance escolar (Ahmed et al., 2013; Burić & Sorić, 2012; Pekrun et al., 2017; Villavicencio & Bernardo, 2015). Com isto, é expectável que a regulação emocional seja uma variável essencial relacionada com os resultados académicos, com a percepção de autoeficácia e realização pessoal (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Zhen et al., 2017).

A meta-análise de Aldao e colaboradores (2010) mostrou que a estratégia de regulação emocional “ruminação” teria maior impacto na saúde e bem-estar dos indivíduos. Isso motivou a que Zawadzki (2015), numa amostra de 218 estudantes de Psicologia, examinasse a relação entre as estratégias de regulação emocional, a saúde psicológica e o *stress* percebido pelos alunos. As conclusões revelaram que a ruminação é uma estratégia com um efeito independente consistente face aos níveis de *stress* percebido. Foi, ainda, possível concluir que existem efeitos indiretos da ruminação na percepção de *stress* crónico.

Numa universidade do Irão, foi recolhida uma amostra de 120 estudantes de medicina no intuito de verificar a associação entre a inteligência, as estratégias de regulação emocionais cognitivas e o *burnout* académico. Os resultados mostraram que existia uma associação significativa entre a inteligência e as estratégias de regulação emocional, bem como entre o *burnout* experienciado pelos estudantes e as estratégias de regulação emocional cognitivas. Concluiu-se que a inteligência e as estratégias de regulação emocional cognitivas são preditores do *burnout* (Narimanj et al., 2021).

Num estudo longitudinal, realizado entre terceira semana e a nona semana do semestre, avaliou-se de que forma existia uma relação temporal entre as estratégias de regulação emocional com os níveis de *burnout* e como isso afetaria os resultados académicos e os níveis de absentismo. Concluiu-se que os estudantes que relataram o uso da estratégia de supressão das suas emoções no primeiro momento de avaliação, revelaram níveis mais elevados de *burnout* no segundo momento. A combinação dos resultados sugere que os alunos que suprimem os efeitos do *stress* são mais susceptíveis de experienciar níveis mais elevados de exaustão escolar, quando comparado com os estudantes que reavaliam a experiência de *stress* relacionado com a academia. A exaustão académica pode ser um indicador importante de que os estudantes são, ou não, eficazes nos resultados que pretendem obter, em que as estratégias de regulação emocional podem ser consideradas mecanismos que influenciam os resultados académicos. No que diz respeito ao absentismo, apenas houve uma relação parcial com as

estratégias de regulação emocional utilizadas pelos indivíduos que apresentavam sintomatologia de *burnout* (Seibert et al., 2017).

7. Vinculação e Burnout

O investigador pioneiro de correlacionar empiricamente os padrões de vinculação e o *burnout* foi Pines (2004). Este mostrou que existe uma correlação positiva entre o estilo de vinculação e as perceções dos níveis de *burnout*, evidenciando que, indivíduos que experienciaram uma vinculação segura tendem a procurar e atribuir um significado positivo às situações potenciadoras de *burnout*. Por outro lado, sujeitos que experienciaram um padrão de vinculação inseguro evitante ou ansiosos, revelaram maior dificuldade em tentar resolver os problemas ativamente, utilizando estratégias de evitamento face a uma situação problemática ou colapsar face à experiência desagradável, respetivamente. Os estudantes ansiosos, na tentativa de ignorar a situação potenciadora de *stress*, revelaram utilizar medicação, distrações e comportamentos obsessivos para fazer face ao problema, estando negativamente correlacionado com a procura de um aspeto positivo numa situação menos desejada. Os estudantes evitantes mostraram-se não disponíveis para falar das problemáticas com os outros, e, ainda, evitam refletir sobre a situação específica (Pines, 2004).

Existem evidências que estudantes universitários que experienciam uma vinculação mais segura, tendem a ter níveis mais baixos de sintomas de *stress*, assim como as emoções produzidas perante uma situação potenciadora de *stress* diminuem, quando comparado com indivíduos com uma vinculação insegura (McCarthy et al., 2006). No seguimento, Bumbacco e Scharfe (2020) recolheram uma amostra de 290 alunos que frequentam pela primeira vez a universidade num cenário de pós-secundário, com o objetivo de verificar a relação entre os estilos de vinculação e os níveis de *burnout*, *engagement* e desistência da faculdade. Os resultados demonstraram que a vinculação insegura ansiosa está associada a maiores níveis de *burnout*, menores níveis de *engagement* e maior probabilidade de desistência. Não foram verificadas as mesmas associações significativas relativamente à vinculação insegura-evitante. 15% dos inquiridos não transitaram para o segundo ano de faculdade por desistência.

O estudo de Figueiredo-Braga e Silva (2019) teve como principal objetivo verificar a existência de relação dos padrões de vinculação experienciados, com a capacidade de empatizar com os outros e os níveis de *burnout* percecionados, entre elas e com o grau de satisfação académica, numa amostra de 410 estudantes dos primeiros quatro anos do curso

farmacêutico na Universidade de Farmácia do Porto. Os resultados demonstraram que, de uma forma geral, os alunos estavam satisfeitos com o seu percurso académico. Indivíduos com um padrão de vinculação seguro mostram maior capacidade de empatia nos cuidados dos pacientes, enquanto estudantes com padrões relacionais inseguros, nomeadamente os mais ansiosos, revelam altos níveis de *distress* nas suas relações interpessoais e, conseqüentemente, menor capacidade de responder às emoções expressas pelos pacientes, assim como empatizar com estes. Os níveis de *burnout* encontravam-se associados a indivíduos que apresentavam maior ansiedade na sua vinculação e com valores mais elevados nos alunos dos últimos dois anos do curso. Outras conclusões possíveis de retirar, foi que estudantes do sexo feminino apresentavam maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização, esta última no 4º ano do curso essencialmente, quando comparado com o sexo masculino, sendo estes últimos aqueles que apresentam níveis de eficácia pessoal mais elevado, podendo explicar-se pelo facto de sujeitos do sexo feminino serem mais rigorosos e exigentes nos seus resultados.

8. Objetivos da Investigação

Dada a associação entre vinculação e regulação emocional e associação entre regulação emocional e *burnout*, torna-se pertinente verificar como estas variáveis se relacionam de um ponto de vista processual em estudantes universitários. Neste estudo, pretende-se então explorar a associação entre vinculação, regulação emocional, enquanto variável mediadora, e os níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários (figura 1), visto que esta síndrome parte também de um estado de exaustão emocional. Também a inexistência de estudos entre as três variáveis anteriormente mencionadas em simultâneo, bem como a escassez de literatura que correlacione o *burnout* com aspetos vinculativos em contexto académico, torna este tema pertinente face aos dados acima mencionados. A literatura mostrou também a escassez de estudos relativamente a algumas variáveis sociodemográficas, nomeadamente, no contexto do aluno do ensino superior ser ou não estudante deslocado.

A partir da investigação disponível, foi possível desenvolver um objetivo geral e três objetivos específicos. Este estudo tem como objetivo geral explorar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação associados à escolha de estratégias de regulação emocional nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários.

No que diz respeito aos objetivos específicos, o estudo pretende (1) examinar a associação entre estilos de vinculação e níveis de *burnout* em estudantes universitários, bem como a

associação entre as estratégias de regulação emocional e o *burnout*; (2) testar o papel mediador da regulação emocional na associação entre estilos de vinculação e níveis de *burnout*; e (3) testar o papel moderador de ser ou não aluno deslocado face aos estilos de vinculação, as estratégias de regulação emocional e níveis de *burnout*.

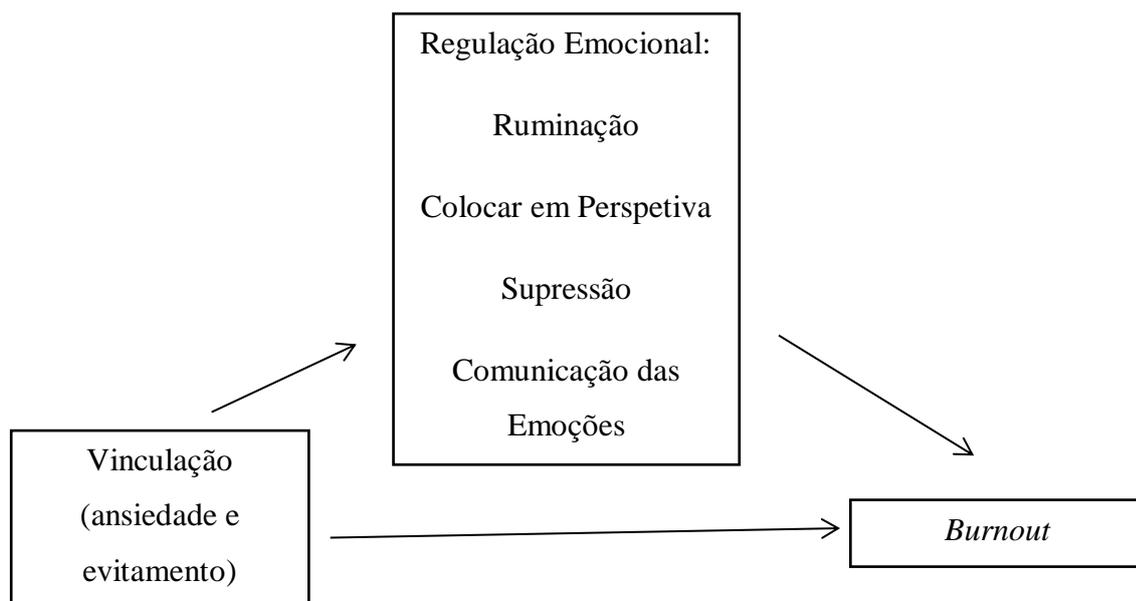


Figura 1 - Modelo de mediação entre variáveis

9. Metodologia

9.1 Design

O presente estudo recolheu dados quantitativos, através de questionários de autorrelato, e foi avaliado em apenas um momento, isto é, apresenta-se como um estudo transversal.

9.2 Participantes

A amostra é constituída por 205 estudantes universitários (universidades públicas, privadas e politécnicos) que não se encontram na condição de trabalhador-estudante e que não frequentam o regime pós-laboral. A amostra possui 164 participantes do sexo feminino (80%) e 41 do sexo masculino (20%), com idades compreendidas entre os 18 e 38 anos ($M= 21.72$ e $DP= 3.00$). Na variável sociodemográfica “estado civil”, verificou-se a tendência para serem indivíduos solteiros ($n= 196$; 95.6%), 2% ($n= 4$) encontra-se numa situação de namoro, 1.5%

(n= 3) em união de facto e 1% (n=2) casado. No que toca à variável “relação estável”, 45.4% (n= 93) indicou que se encontrava atualmente numa relação estável Apenas. 2% (n=4) dos participantes possuem filhos.

Nas questões direcionadas para o contexto académico, verificou-se que 74.1% (n= 152) está a frequentar o ensino superior pela primeira vez. No que diz respeito ao grau que os participantes frequentam, 69.3% (n= 142) estão a realizar a licenciatura, e os restantes 30.7% (n= 63) a frequentar o mestrado. Relativamente ao ano do curso, foi possível verificar que 15.1% (n= 31) encontra-se no primeiro ano; 25.4% (n= 52) no segundo ano; 26.3% (n= 54) no terceiro ano; 20% (n= 41) no quarto ano; 12.7% (n= 26) no quinto ano e 0.5% (n= 1) no sexto ano do curso. Sobre os cursos dos participantes, verificou-se que 40% (n= 82) frequentam o curso de Psicologia, 9.3% (n= 19) estão em Engenharia, 7.3% (n= 15) o curso de Arquitetura, 6.3% frequenta Ciências Empresariais (n= 13), 5.8% em Ciências Biomédicas/Bioquímicas (n= 12), 5.3% em Artes (n= 11), 4.9% (n= 10) em Medicina, 4.4% (n= 9) em Ciências da Educação, 3.4% (n= 7) correspondentes a Ciências Políticas/Relações Internacionais, 2.9% (= 6) em Ciências Farmacêuticas, 2.9% (n= 6) em Humanidades, 2.4% (n= 5) em Direito, 2.4% (n= 5) Ciências da Comunicação, 2% (n= 4) em Desporto e 0.5% (n= 1) em Enfermagem.

No que diz respeito à variável “estudante deslocado”, verificou-se que 44.4% (n= 91) são estudantes deslocados da sua área de residência. Aos participantes que são deslocados foi questionado, ainda, por quanto tempo se encontravam nessa condição, variando entre os 5 meses e os 108 meses ($M= 29.63$ e $DP= 23.68$).

Tabela 1

Caracterização da amostra com as variáveis sociodemográficas (n= 205).

Variáveis	N	%	Média (DP)	Min-Máx
Sexo				
Feminino	164	80		
Masculino	41	20		
Idade	205		21.72 (2.998)	18-38
Estado Civil				
Solteiro	196	95.6		
Casado	2	1		
União de Facto	3	1.5		
Namoro	4	2		

Relação Estável				
	Sim	93	45.4	
	Não	112	54.6	
Tempo da Relação (Meses)		93		29.58 (21.292) 1-78
Filhos				
	Sim	4	2	
	Não	201	98	
1ª vez Faculdade				
	Sim	152	74.1	
	Não	53	25.9	
Grau Académico				
	Licenciatura	142	69.3	
	Mestrado	63	30.7	
Ano Académico				
	1º	31	15.1	
	2º	52	25.4	
	3º	54	26.3	
	4º	41	20	
	5º	26	12.7	
	6º	1	0.5	
Curso				
	Psicologia	82	40	
	Ciências	13	6.3	
Empresariais				
	Engenharia	19	9.3	
	Direito	5	2.4	
	Ciências da	5	2.4	
Comunicação				
	Arquitetura	15	7.3	
	Desporto	4	2.0	
	Medicina	10	4.9	
	Artes	11	5.4	

Ciências	6	2.9		
Farmacêuticas				
Ciências				
Políticas/Relações	7	3.4		
Internacionais				
Ciências	12	5.9		
Bioquímicas/Biomédicas				
Humanidades	6	2.9		
Ciências da Educação	9	4.4		
Enfermagem	1	.5		
Estudante Deslocado				
Sim	91	44.4		
Não	114	55.6		
Tempo Deslocado (Meses)	91		29.63 (23.677)	5-108
Regime de Aula				
Ensino à Distância	172	83.9		
Presencial	1	.5		
Misto	32	15.6		

Nota: DP= Desvio-Padrão

9.3 Instrumentos

Para a variável “vinculação” será utilizado o instrumento denominado de Experiências nas Relações Próximas – Estruturas Relacionais (ERP-ER), originalmente criado por Fraley e colaboradores (2011), é um instrumento de autorrelato que possui nove itens concebidos para avaliar o evitamento, através de seis itens (sendo que os itens 1, 2, 3 e 4 são itens invertidos), e a ansiedade, medível com os restantes três itens, podendo estas ser relativamente à mãe ou figura materna, pai ou figura de paterna, conjugue e melhor amigo. Em cada domínio relacional, a classificação é feita através de uma escala *Likert* de 7 pontos que varia entre 1 (*discordar totalmente*) a 7 (*concordar totalmente*). A pontuação consiste na média dos itens e varia de 1 a 7, com pontuações mais altas indicando maior evitamento ou ansiedade (Fraley et al., 2011; Moreira et al., 2015). O instrumento foi traduzido e adaptado para a população portuguesa, tendo demonstrado uma boa consistência interna, obtendo valores globais

elevados de alfas de *Cronbach*, tendo a dimensão da ansiedade um valor de .91 e o evitamento de .88 (Moreira et al., 2015). No presente estudo, foi possível verificar, igualmente, uma muito boa consistência interna, obtendo valores de alfas de *Cronbach* de .80, tanto na subescala do evitamento como na subescala da ansiedade.

Para avaliar as estratégias adotadas pelos estudantes para regular as emoções e os motivos que levam à regulação emocional, serão utilizados quatro instrumentos. O Questionário de Regulação Emocional Cognitiva (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – CERQ*) criado por Garnefski e Kraaij (2007) é um questionário de autorrelato que permite avaliar as estratégias cognitivas de regulação emocional adotadas com o objetivo de regular as emoções perante vivências negativas experienciadas pelo indivíduo. O CERQ é constituído por um total 36 itens que são avaliados numa escala de resposta *Likert*, variando entre 1 (*quase nunca*) e 5 (*quase sempre*), sendo apenas utilizadas para o estudo em curso duas subescalas, a estratégia “*ruminação*”, enquanto estratégia desadaptativa baseia-se na permanência excessiva de pensamentos e sentimentos face a um acontecimento específico, com quatro itens. A subescala “*colocar em perspetiva*” com igualmente quatro itens, é caracterizada como uma estratégia adaptativa, derivado de ser uma estratégia que tenta criar uma conotação positiva face a um evento. O total da subescala é calculado a partir do somatório da pontuação dos itens pertencentes à subescala. Quanto mais elevado for o valor numa subescala, maior é o recurso à estratégia correspondente. Este instrumento foi traduzido e validado para a população de Portugal por Martins, Freire e Ferreira-Santos (2016) em que se verificou uma boa validade interna, obtendo valores de alfa de *Cronbach* de .76 na subescala de “*ruminação*” e de .77 na subescala de “*colocar em perspetiva*.” No estudo que será apresentado, foram obtidos valores que evidenciam uma boa consistência interna, com valores de alfa de *Cronbach* de .83 na subescala “*ruminação*” e de .84 na subescala “*colocar em perspetiva*.”

O Questionário de Regulação Emocional (*Emotion Regulation Questionnaire- ERQ*) foi desenvolvido por Gross e John (2003) com o objetivo de avaliar estratégias de regulação emocional em situações do quotidiano. Para o estudo em causa, somente será utilizada a subescala “*supressão expressiva*” como estratégia alvo de análise, sendo esta constituída por quatro itens. A resposta a cada item é expressa numa escala de tipo *Likert* estabelecida de 1 (*discordar totalmente*) a 7 (*concordar totalmente*). É um instrumento validado e traduzido para uso em Portugal por Vaz e Martins (2009) após terem sido apresentados níveis aceitáveis de consistência interna, com a subescala “*supressão expressiva*” a ter um valor de alfa de

Cronbach de .65. No entanto, noutros estudos conduzidos na população portuguesa os valores de consistência interna têm sido superiores (Brandão et al., 2021). No atual estudo, foi obtido um valor de alfa de *Cronbach* de .77 na subescala “supressão”, revelando uma boa validade interna.

A Escala de Auto-Eficácia de Stanford (*Stanford Emotional Self-Efficacy Scale- SESES*) foi desenvolvido por Giese-Davis, Sephton, Abercrombie, Duran e Spiegel (2004), com o objetivo de medir a regulação emocional e a expressão das mesmas, contando com 15 itens no total divididos em três subescalas, são estas a “*comunicação de emoções*” com 5 itens, “*foco no momento presente*” classificado em 5 itens e a “*tolerância face aos efeitos da morte e à morte*” igualmente com 5 itens, todas elas avaliadas numa escala de tipo *Linkert* entre 1 (*discordo totalmente*) e 7 (*concordo totalmente*). Neste estudo será somente usado a subescala “*comunicação das emoções*.” Esta última demonstra uma boa consistência interna com um valor de .82 de valores de alfa de *Cronbach*. Os valores de alfa de *Cronbach* obtidos no presente estudo para esta subescala, foram de .71, ao que demonstra uma boa validade interna.

Por fim, para avaliar os níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários, o Inventário de *Burnout* de *Copenhaga* (*Copenhagen Burnout Inventory- CBI*), desenvolvido por Kristensen e colaboradores (2005), pretende avaliar os níveis de *burnout* em trabalhadores dos serviços humanos. Este possui 19 itens subdivididos em três subescalas, são estas: “*burnout pessoal*” (seis itens) em que é avaliado o grau de exaustão física e psicológica em contextos fora de trabalho, o “*burnout relacionado com o trabalho*” (sete itens) que avalia o grau de exaustão físico e psicológico face ao trabalho e “*burnout relacionado com o cliente*” (seis itens) relacionada com a fadiga física psicológica e exaustão face ao contacto com utentes. Para o desenvolvimento do estudo, apenas será pertinente utilizar as subescalas do “*burnout pessoal*” e do “*burnout relacionado com o trabalho*”, porém adaptados ao contexto de estudantes universitários, isto é, no lugar de relacionar o *burnout* com o trabalho, associar o *burnout* às tarefas propostas no ensino superior. Na subescala “*burnout pessoal*” a avaliação é feita a partir de 5 opções que variam entre 0 (*nunca/quase nunca*) e 100 (*sempre*). Relativamente à subescala “*burnout relacionado com o trabalho*”, os primeiros três itens correspondem a uma escala de 0 (*muito pouco*) e 100 (*muito*), enquanto nos restantes itens da subescala, retorna à escala anterior, isto é, 0 (*nunca/quase nunca*) e 100 (*sempre*). O Inventário de *Burnout* de *Copenhaga* foi adaptado e traduzido para Portugal por Fonte (2011), apresentando o valor de .85 de alfa de *Cronbach* na escala de “*burnout pessoal*” e .83 correspondente ao “*burnout relacionado com o trabalho*” mostrando uma boa consistência

interna de validação do instrumento para o estudo. Neste estudo será adaptado para ser aplicado ao contexto universitário. No presente estudo, os alfas de *Cronbach* obtidos foram de .85 na subescala “*burnout pessoal*”, enquanto na subescala “*burnout relacionado com a faculdade*” foi obtido um valor de .80. No *burnout* total percebido, obteve-se um valor de .88. No geral, através dos valores mencionados, percebe-se uma muito boa validade interna no instrumento.

9.4 Procedimento

No que diz respeito ao procedimento efetuado para o desenvolvimento do estudo, foi entregue projeto à Comissão de Ética do CIP para aprovação do mesmo. Após este processo, foi efetuado um questionário num *survey online*, de forma a conseguir atingir um maior número de participantes num curto espaço-tempo, assim como também face à situação pandémica, salvaguarda-se a realização do estudo utilizando as ferramentas tecnológicas que temos ao nosso dispor. Foi requisitado a colaboração para divulgação do questionário, os gabinetes de comunicação e associações de estudantes de algumas faculdades. Neste questionário, foi garantido que todos os participantes com acesso a este, tivessem, primeiramente, contacto com um consentimento informado (anexo 1), salientando que a participação será voluntária e cumprirá todos os princípios de confidencialidade ao responder ao questionário sociodemográfico (anexo 2) e dos instrumentos apresentados anteriormente (que não se encontram em anexo por respeito aos direitos de autor dos mesmos). Após a recolha da amostra esperada, procedeu-se ao uso do programa de análise estatística *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e da macro *PROCESS* (Hayes, 2015), com vista ao tratamento de dados. Os resultados do estudo serão divulgados através do envio, por e-mail, de um documento síntese com a explicação das principais conclusões aos participantes que assim o solicitaram.

9.5 Análise de Dados

A análise dos dados foi efetuada através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 26, incluindo a ferramenta *Process Macro* versão 4.0 para a análise dos modelos de mediação entre as variáveis.

Primeiramente, foi feita a análise da estatística descritiva das variáveis sociodemográficas, tendo sido possível verificar que apenas o “estudante deslocado” possuía uma amostra mais heterogénea para avaliar posteriormente. Foi também feita a estatística descritiva dos instrumentos específicos das variáveis do presente estudo. De seguida, procedeu-se à análise das correlações entre variáveis, de forma a ver como estas se associavam entre si através do coeficiente de *Pearson*.

Para testar o modelo de mediação recorreu-me ao *Process Macro*– modelo 4. Nestes modelos as variáveis independentes foram a vinculação ansiosa e a vinculação evitante, as variáveis mediadoras foram a supressão, ruminação, comunicação de emoções, e colocar em perspetiva, e as variáveis dependentes foram o burnout (pessoal e relacionado com a faculdade). O efeito indireto foi considerado significativo quando os intervalos de confiança incluíam o 0.

10. Resultados

10.1 Estatística Descritiva

Na Tabela 2 é apresentada a estatística descritiva das variáveis em estudo.

Tabela 2

Estatística descritiva das variáveis em estudo (n=205).

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- Padrão
Vinculação:					
ECR-RS: Evitamento	205	1	7	2.03	.94
ECR-RS: Ansiedade	205	1	7	2.58	1.71
Regulação Emocional:					
CERQ: Ruminação	205	1	5	3.86	.88
CERQ: Colocar em Perspetiva	205	1	5	3.80	.92
ERQ: Supressão	205	1	7	4.13	1.28
SESES: Comunicação de Emoções	205	1	7	4.49	1.22
Burnout:					
CBI: Burnout Pessoal	205	1	5	3.27	.81

CBI: Burnout Relacionado com Trabalho	205	2	5	3.49	.77
CBI: Burnout Total	205	1	5	3.39	.72

10.2 Correlações entre Variáveis

Através dos resultados apresentados na Tabela 3, foi possível verificar que tanto na vinculação ansiosa, como na vinculação evitante, existe uma correlação positiva significativa com a supressão, o *burnout* pessoal, o *burnout* relacionado com a faculdade e o *burnout* total. Foi também possível verificar uma correlação positiva entre a vinculação ansiosa e a *ruminação*. No que toca às correlações negativas das variáveis relacionadas com a vinculação, verificou-se que a vinculação evitante está negativamente correlacionada com a utilização da estratégia de regulação emocional cognitiva “*colocar em perspetiva*.” A vinculação evitante e a vinculação ansiosa estão ambas correlacionadas negativamente com a *comunicação das emoções*.

Verificou-se uma correlação positiva significativa entre *burnout* pessoal e *ruminação* e a *supressão*. O mesmo ocorre na correlação entre o *burnout* relacionado com a faculdade e a *ruminação* e *supressão*. No que diz respeito à estratégia de regulação emocional “*colocar em perspetiva*”, verificou-se que esta encontra-se negativamente correlacionada com o *burnout* pessoal e o *burnout* relacionado com a faculdade.

O *burnout* total correlaciona-se positivamente com a *ruminação* e *supressão*. O inverso ocorre na correlação entre *burnout* total e o *colocar em perspetiva*.

No que diz respeito à variável “estudante deslocado”, verificou-se uma correlação negativa significativa entre ser Estudante Deslocado e a *ruminação*, e, ainda, uma correlação negativa entre Estudante Deslocado e *colocar em perspetiva*.

Tabela 3

Correlações entre as variáveis em estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.ECR-RS: Vinculação Evitante										
2.ECR-RS:	.166*									

Vinculação Ansiosa									
3.CERQ:Ruminação	.044	.153*							
4.CERQ: Colocar em Perspetiva	-	-.119	.105						
5.ERQ: Supressão	.223**	.291**	.111	-.106					
6.SESSES: Comunicação de Emoções	-	-	.084	.324**	-				
	.391**	.195**						.481**	
7.CBI: Burnout Pessoal	.213**	.266**	.362**	-	.204**	-			
				.243**					.100
8.CBI: Burnout Relacionado com a Faculdade	.168*	.181**	.286**	-.176*	.221**	.055	.653**		
9.CBI: Burnout Total	.209**	.243**	.354**	-	.234**	0.84	.899**	.919**	
				.229**					
10.Estudante Deslocado	.117	.038	-	-.165*	-.018	-	-.049	-.023	-
			.216**				.053		.039

Nota: *. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

10.3 Mediação

Os resultados da mediação múltipla relativos à vinculação ansiosa são apresentados nas Tabela 4 e 5 para o *burnout* pessoal e *burnout* relacionado com a faculdade, respetivamente, enquanto as Tabelas 6 e 7 apresentam os resultados direcionados para a vinculação evitante para ambas as dimensões do *burnout* anteriormente mencionadas.

Na Tabela 4 é possível verificar que existe um efeito direto entre a vinculação ansiosa e o *burnout* pessoal. Quando os mediadores foram considerados no modelo, esta associação manteve-se significativa. A *ruminação* e o *colocar em perspetiva* estão significativamente associados ao *burnout* pessoal. No entanto, os efeitos indiretos mostram que apenas a *ruminação* medeia parcialmente a associação entre vinculação ansiosa e *burnout* pessoal. O modelo proposto prediz significativamente o *burnout* pessoal ($F(5;199)=13.34, p < .001$), explicando 25% da sua variância.

Ser estudante deslocado não moderou esta mediação – índice de mediação moderada = -.00, SE = .02, 95% CI -.046, .039.

Tabela 4

Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação ansiosa no burnout pessoal através da regulação emocional (N = 205)

	Coeff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Ansiedade-> Ruminação	.08	.04	2.21	.028*	.009	.147
Ansiedade-> Colocar em Perspetiva	-.06	.04	-1.71	.089	-.139	.010
Ansiedade-> Supressão	.22	.05	4.34	.000**	.119	.318
Ansiedade-> Comunicação das Emoções	-.14	.05	-2.84	.005*	-.236	-.043
Ruminação-> Burnout Pessoal	.32	.06	5.52	.000**	.208	.438
Colocar em Perspetiva-> Burnout Pessoal	-.23	.06	-4.01	.000**	-.342	-.117
Supressão-> Burnout Pessoal	.07	.05	1.53	.128	-.020	.161
Comunicação das Emoções-> Burnout Pessoal	.03	.05	.54	.591	-.071	.124
Efeito total	.13	.03	3.94	.000**	.063	.189
Efeito direto	.07	.03	2.41	.017*	.013	.135
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto-> Ruminação	.03	.01			.004	.050
Efeito indireto-> Colocar em Perspetiva	.01	.01			-.001	.036
Efeito indireto-> Supressão	.02	.01			-.006	.040

Efeito indireto->	-0.00	.01			-.020	.012
Comunicação das						
Emoções						
R ² = 25%						

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$ Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*.

A partir da Tabela 5 conclui-se que a *ruminação*, o *colocar em perspectiva* e a *supressão* estão significativamente associados ao *burnout* relacionado com a faculdade. Todavia, somente a *ruminação* e a *supressão* apresentam-se como mediadores totais na associação entre a vinculação ansiosa e o *burnout* relacionado com a faculdade. O modelo proposto prediz significativamente o *burnout* relacionado com a faculdade ($F(5;199)= 7.81, p < .001$), explicando 16% da sua variância.

Ser estudante deslocado não moderou esta mediação – índice de mediação moderada = -.01, SE = .01, 95% CI -.034, .018.

Tabela 5

Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação ansiosa no burnout relacionado com a faculdade através da regulação emocional (N = 205).

	Coeff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Ansiedade-> Ruminação	.08	.04	2.21	.028*	.009	.149
Ansiedade-> Colocar em	-.06	.04	-1.71	.089	-.139	.010
Perspetiva						
Ansiedade-> Supressão	.22	.05	4.34	.000**	.119	.318
Ansiedade->	-.14	.05	-2.84	.005**	-.236	-.043
Comunicação das						
Emoções						
Ruminação-> Burnout	.23	.06	3.97	.000**	.117	.349
Relacionado com						
Faculdade						

Colocar em Perspetiva-> Burnout Relacionado com Faculdade	-.17	.06	2.99	.003**	-.284	-.058
Supressão-> Burnout Relacionado com Faculdade	.12	.05	2.54	.012*	.026	.206
Comunicação das Emoções-> Burnout Relacionado com Faculdade	.06	.05	1.25	.211	-.036	.160
Efeito total	.08	.03	2.61	.010**	.020	.142
Efeito direto	.03	.03	1.13	.260	-.026	.096
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto-> Ruminação	.02	.01			.003	.039
Efeito indireto-> Colocar em Perspetiva	.01	.01			-.001	.030
Efeito indireto-> Supressão	.03	.01			.004	.054
Efeito indireto-> Comunicação das Emoções	-.01	.01			-.025	.006
R ² = 16%						

Nota: Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*.

Na Tabela 6 verificou-se que a *ruminação*, o *colocar em perspectiva* e a *supressão* estão significativamente associados ao *burnout* pessoal, ainda que, apenas o “*colocar em perspectiva*” apresenta uma mediação total na associação entre a vinculação evitante e o *burnout* pessoal. O modelo proposto prediz significativamente o *burnout* pessoal ($F(5;199)=12.79, p < .001$), explicando 24% da sua variância.

Ser estudante deslocado não moderou esta mediação – índice de mediação moderada = .01, SE = .02, 95% CI -.019, .067.

Tabela 6

Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação evitante no burnout pessoal através da regulação emocional (N = 205).

	Coeff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Evitamento->	.04	.07	.63	.531	-.088	.170
Ruminação						
Evitamento-> Colocar em Perspetiva	-.24	.07	-3.62	.000**	-.375	-.110
Evitamento-> Supressão	.31	.09	3.27	.001**	.121	.490
Evitamento-> Comunicação das Emoções	-.51	.08	-6.05	.000**	-.674	-.343
Ruminação-> Burnout Pessoal	.33	.06	5.71	.000**	.218	.448
Colocar em Perspetiva-> Burnout Pessoal	-.22	.06	-3.89	.000**	-.339	-.111
Supressão-> Burnout Pessoal	.09	.05	1.10	.047*	.001	.179
Comunicação das Emoções-> Burnout Pessoal	.05	.05	.94	.350	-.053	.150
Efeito total	.18	.06	3.11	.002**	.067	.300
Efeito direto	.11	.06	1.92	.056	-.003	.228
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI

Efeito indireto-> Ruminação	.01	.02			-.036	.060
Efeito indireto-> Colocar em Perspetiva	.05	.02			.020	.102
Efeito indireto-> Supressão	.03	.02			-.001	.070
Efeito indireto-> Comunicação das Emoções	-.02	.03			-.087	.031
R ² = 24%						

Nota: Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*.

A Tabela 7 demonstrou que a *ruminação*, o *colocar em perspetiva* e a *supressão* estão significativamente associados ao *burnout* relacionado com a faculdade. No entanto, apenas o *colocar em perspetiva* e a *supressão* apresentam uma mediação total na associação entre a vinculação evitante e o *burnout* relacionado com a faculdade. O modelo proposto prediz significativamente o *burnout* relacionado com a faculdade ($F(5;199)= 8.10, p < .001$), explicando 17% da sua variância.

Ser estudante deslocado não moderou esta mediação – índice de mediação moderada = -.03, SE = .03, 95% CI -.099, .023.

Tabela 7

Efeitos totais, diretos e indiretos da vinculação evitante no burnout relacionado com a faculdade através da regulação emocional (N = 205).

	Coeff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Evitamento-> Ruminação	.04	.07	.63	.531	-.088	.170
Evitamento-> Colocar em Perspetiva	-.24	.07	-3.62	.000**	-.375	-.110
Evitamento-> Supressão	.31	.09	3.27	.001**	.121	.490
Evitamento->	-.51	.08	-6.05	.000**	-.674	-.343

Comunicação das						
Emoções						
Ruminação-> Burnout	.23	.06	4.03	.000**	.120	.349
Relacionado com						
Faculdade						
Colocar em Perspetiva->	-.16	.06	-2.84	.005**	-.277	-.050
Burnout Relacionado						
com Faculdade						
Supressão-> Burnout	.13	.04	2.78	.006**	.036	.214
Relacionado com						
Faculdade						
Comunicação das	.08	.05	1.60	.111	-.019	.184
Emoções-> Burnout						
Relacionado com						
Faculdade						
Efeito total	.14	.06	2.43	.016*	.026	.250
Efeito direto	.09	.06	1.58	.115	-.023	.208
	Effect	Boo			Boo 95%	Boo 95%
		SE			LLCI	ULCI
Efeito indireto->	.01	.02			-.027	.042
Ruminação						
Efeito indireto-> Colocar	.04	.02			.007	.084
em Perspetiva						
Efeito indireto->	.038	.021			.007	.089
Supressão						
Efeito indireto->	-.042	.030			-.104	.014
Comunicação das						
Emoções						
R ² = 17%						

Nota: Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*.

11. Discussão

A vinculação e a regulação emocional têm sido estudadas conjuntamente em vários contextos sendo o estilo vinculativo uma possível explicação para a adoção de determinadas estratégias de regulação emocional (Bekaroglu & Bozo, 2017; Caldwell & Shaver, 2012; Colle & Del Giudice, 2011; Overall & Lemay, 2015; Shaver & Mikulincer, 2009; Winterheld, 2015). Investigações recentes mostram que é de grande importância estudar o *burnout* no contexto académico, pois metade dos estudantes universitários em Portugal encontram-se sob sintomatologia desta síndrome (Marôco & Assunção, 2020), podendo levar a um aumento dos índices de baixo rendimento académico, desistência (Dyrbye et al., 2009; Watson et al., 2008), sintomas depressivos (Ahola et al., 2014), níveis de ansiedade (Silvar, 2001 cit in Walburg, 2014) e até mesmo ideações suicidas (Dyrbye et al., 2008).

Este estudo procurou verificar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação associados à seleção de estratégias de regulação emocional, nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários, sendo este último maioritariamente estudado em contexto profissional, mas que aparenta estar presente igualmente no contexto académico (Kaur et al., 2020; Marôco & Assunção, 2020).

Os resultados deste estudo mostraram uma associação entre os estilos de vinculação e o *burnout* experienciados. Como esperado, tanto os indivíduos ansiosos como os evitantes apresentaram níveis de *burnout* pessoal, *burnout* relacionados com a faculdade e *burnout* total mais elevados (Bumbacco & Scharfe, 2020; Pines, 2004). Pines (2004) sugere como explicação para estes resultados que, pessoas com uma vinculação ansiosa tendem a adotar estratégias obsessivas e ignorar a situação para lidar com situações potenciadoras de experienciar *stress*, impossibilitando a reflexão do lado positivo dos acontecimentos. Por outro lado, nos indivíduos com estilos de vinculação mais evitantes, esta associação pode acontecer pois estes evitam exteriorizar verbalmente a problemática e a refletir sobre a mesma (Pines, 2004). Também é possível colocar como hipótese o facto de os indivíduos com estilo de vinculação mais ansiosa apresentarem mais *burnout* porque estes tendem a duvidar das suas capacidades, reagindo às situações de ameaça com elevado *stress* (Mikulincer & Shaver, 2013) e porque tendem a trabalhar mais e de forma mais árdua para conseguir a atenção e aprovação dos outros (Hazen & Shaver, 1990). Em relação aos indivíduos com estilo de vinculação mais evitante, é possível que eles sintam mais *burnout* porque usam as atividades académicas para evitar interações sociais e podem acabar por se envolverem demais e não conseguirem parar de estudar (Hazen & Shaver, 1990).

Na associação entre os estilos de vinculação e as estratégias de regulação emocional adotadas, verificou-se que existe uma associação positiva entre o estilo de vinculação ansioso e a *ruminação* e *supressão*. O primeiro resultado vai ao encontro da literatura, pois a vinculação ansiosa está normalmente associada ao uso de mais ruminação, uma estratégia de hiperativação, pois os indivíduos ansiosos tendem a focar e ruminar mais nos aspetos negativos, e tendem a usar estratégias de hiperativação para intensificar as suas emoções negativas de forma a obter a atenção e apoio dos outros significativos (e.g., Garrison et al., 2014; Pascuzzo et al., 2015). A associação entre a vinculação ansiosa e a supressão já é um resultado surpreendente pois a supressão é uma estratégia de desativação e é normalmente mais utilizada pelos indivíduos com estilo de vinculação mais evitante (Garrison et al., 2014). Este resultado pode estar relacionado com o facto de os indivíduos mais ansiosos assinalarem as suas necessidades de vinculação através da expressão não-verbal das emoções (Mikulincer & Shaver, 2016) ou pelo facto de eles suprimirem mais emoções que possam afastar os outros significados como a raiva (Clear & Zimmer-Gembeck, 2017). No entanto, como o tipo de emoção regulada não foi avaliada no nosso estudo não podemos confirmar esta hipótese, sendo necessários mais estudos para melhor compreender esta associação.

Encontrou-se também uma associação positiva entre o estilo de vinculação evitante e a *supressão*, significando que na presença destes estilos vinculativos, existe a tendência para a adoção destas estratégias de regulação emocional. Este resultado vai ao encontro da literatura (e.g., Garrison et al., 2014; Pascuzzo et al., 2015). Na verdade, este tipo de estratégia permite evitar a proximidade das outras pessoas e manter distância emocional, evitando sentimentos de vulnerabilidade (Clear & Zimmer-Gembeck, 2017).

Existem ainda associações negativas entre o estilo de vinculação evitante e a estratégia *colocar em perspetiva*, bem como uma associação negativa entre os estilos vinculativos evitante e ansioso face à estratégia de *comunicação das emoções*. Relativamente ao primeiro resultado, apesar de existirem poucos estudos que se debrucem sobre a estratégia *colocar em perspetiva*, é possível colocar como hipótese que os indivíduos mais evitantes podem ter mais dificuldade em colocar em perspetiva os acontecimentos porque tendem a evitar pensar sobre eles e fazem um grande esforço para evitar experienciar estados emocionais negativos de forma a evitar sentimentos de vulnerabilidade (Valle et al., 2019). Isto poderá dificultar o processo de comparação e, conseqüentemente, dificultar o processo de colocar em perspetiva. Já relativamente ao segundo resultado, este vai ao encontro da literatura pois a vinculação insegura está associada a menor comunicação das emoções (Guerrero et al., 2009)

Na associação entre as estratégias de regulação emocional e o *burnout*, percebeu-se que foi igualmente ao encontro com o que é referido na literatura, pois verificou-se que os sintomas de *burnout* pessoal, *burnout* relacionado com a faculdade e *burnout* total são mais severos ao utilizar as estratégias de regulação emocional *ruminação* e *supressão* (Seibert et al., 2017; Zawadzki, 2015). Por outro lado, a estratégia de regulação emocional *colocar em perspectiva* indicia níveis de *burnout* mais baixos. Isto pode acontecer porque a *supressão* e a *ruminação* são consideradas estratégias desadaptativas para uma menor sensação de exaustão emocional e *stress*. O estudo de Seibert e colaboradores (2017) indicou que o uso da estratégia de *supressão* resultava de níveis mais elevados de *burnout* percebido do que os estudantes que refletem sobre o acontecimento menos favorável, causando danos a nível afetivo e cognitivo. O mesmo se sucedeu com a ruminação, que demonstrou ser uma estratégia de regulação emocional capaz de predizer os níveis de *stress* experienciados, por ser uma estratégia focada nos aspetos negativos, levando a pensamentos compulsivos sobre estes (Zawadzki, 2015).

Ao associar as três variáveis em simultâneo num modelo de mediação, verificou-se a existência de um efeito mediador na relação entre a vinculação ansiosa, a regulação emocional, nomeadamente a estratégia *ruminação*, e o *burnout* pessoal, isto é, perante uma vinculação ansiosa, esta estratégia de regulação emocional, está associada a maiores níveis de *burnout* pessoal. Este resultado pode ser justificável pelo facto de os indivíduos ansiosos tenderem a experienciar mais emoções negativas, ter uma visão negativa dos acontecimentos e apresentarem uma baixa autoestima, levando a que o sujeito desacredite nas suas capacidades de regulação emocional e uma tendência para ruminar (Gross & John, 2003). Dizer ainda que, existem investigações que indicam que a *ruminação* implica a intensificação das emoções para obter a aprovação e atenção dos outros e que isso pode ter impacto ao nível sintomatológico de uma patologia (Pascuzzo et al., 2015), sendo no caso deste estudo a um maior nível de *burnout* pessoal.

No modelo mediador entre a vinculação ansiosa, as estratégias de regulação emocional e *burnout* relacionado com a faculdade, verificou-se que a *ruminação* e a *supressão* são as estratégias que mais influenciam os níveis de *burnout* relacionado com a faculdade, tornando-os mais elevados. A ruminação explica-se pelos mesmos motivos que se colocou em hipótese no modelo anterior. Todavia, relativamente à *supressão*, sendo que esta implica esforços cognitivos para monitorizar as emoções e que leva à manutenção de emoções negativas internas, propõe-se como hipótese explicativa que indivíduos ansiosos tendem a adotar esta

estratégia de regulação emocional focada na resposta na tentativa de reduzir a sensação de desconforto causada por uma experiência potenciadora de gerar emoções negativas, levando a que o indivíduo sinta uma discrepância entre o que sente e o que expressa, levando a prejuízos ao nível das funções cognitivas (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004; Richard & Gross, 2000), e desta forma os estudantes experienciam níveis mais elevados de *burnout* relacionado com a faculdade.

Na presença de uma vinculação evitante, em conjunto com a estratégia de regulação emocional, enquanto variável mediadora, e o *burnout* pessoal, conclui-se que a estratégia *colocar em perspetiva* nestes indivíduos faz com que os níveis de *burnout* pessoal aumentem. É possível colocar como hipótese que, tendo os sujeitos evitantes a tendência de adotar estratégias de desativação que levam a evitar refletir sobre um acontecimento que gere emoções negativas (Pines, 2004), quando o fazem, ao colocar em perspetiva a dada situação, poderá gerar algum desconforto podendo elevar os níveis de *burnout* pessoal.

Por fim, a relação entre a vinculação evitante, as estratégias de regulação emocional e o *burnout* relacionado com a faculdade, demonstrou um efeito mediador total, indiciando que os indivíduos evitantes, ao utilizar as estratégias de regulação emocional *colocar em perspetiva* e a *supressão* têm níveis mais elevados de *burnout* relacionado com a faculdade, podendo ser justificável pelo facto de indivíduos evitantes não terem uma perceção positiva de refletir sobre uma dada situação desconfortável para o próprio, bem como, por valorizarem a independência emocional, utilizam estratégias que impeçam de refletir e exprimir emocionalmente como, por exemplo, a negação de experiências emocionais, inibição de expressão emocional e, mais importante para o presente estudo, a *supressão* de emoções (Caldwell & Shaver, 2012; Karreman & Vingerhoets 2012; Monti & Rudolph, 2014; Winterheld, 2015).

A inexistência de literatura que envolva as três variáveis impossibilita de comparar estes resultados com outros semelhantes, porém existem estudos que verificam o mesmo efeito mediador entre a vinculação, a regulação emocional, enquanto variável mediadora, e outras variáveis, tais como a atenção (Pepping et al., 2013), a alexitimia (Besharat & Shahidi 2014), bem-estar (Karreman & Vingerhoets, 2012), na saúde física e psicológica (Lewczuk et al., 2021) e estratégias de *coping* (Cabral et al., 2012).

11.1 Limitações

O presente estudo mostra-se importante na evolução da investigação nesta temática, pois considera as variáveis vinculação, estratégias de regulação emocional e *burnout* nos estudantes universitários, inexistindo literatura que relacione as três em simultâneo nesta população. Todavia, apresentou algumas limitações no decorrer do desenvolvimento da mesma, tais como o facto de não possuir uma amostra heterogénea na sua generalidade, para que se pudesse estudar a relação entre as variáveis mencionadas e outras, pois é uma amostra essencialmente constituída por indivíduos do sexo feminino, com uma grande disparidade de cursos frequentados, bem como os anos correspondentes ao curso da faculdade, tornando-se pouco viável a exploração destas variáveis sociodemográficas na generalização dos resultados e ainda limita o poder estatístico para a deteção de efeitos significativos na associação entre as variáveis.

Outra limitação encontrada, deve-se ao desenho transversal do estudo que não permite especificar a causalidade entre as variáveis em estudo. O uso de escalas de autorrelato sendo dadas respostas que podem ser influenciadas pela autoperceção dos participantes, em conjuntos com as suas crenças sobre os próprios, pode sofrer influência do fenómeno de desajustabilidade social. As escalas de autorrelato, bem como a extensão do questionário, podem ainda enviesar algumas informações, possibilitando questões respondidas à sorte derivado à exaustão, e dificuldade com algumas questões interpretando-as de forma errática.

Por último, existe a hipótese de haver outras variáveis que possam explicar melhor a associação entre a vinculação e estratégias de regulação emocional, relativamente aos níveis de *burnout* percebidos pelos estudantes universitários, como, por exemplo, a autoestima (Veríssimo et al., 2011), o curso que os alunos frequentam e o envolvimento académico (Marôco & Assunção, 2020), o ano frequentado pelos estudantes universitários (Stein e Sibanda, 2016), entre outras.

11.2 Investigações Futuras

Em futuros estudos propõe-se, o uso de uma amostra mais heterogénea em termos de sexo, curso e ano que frequentado no ensino superior. No seguimento, testar o modelo de mediação com estas variáveis anteriormente mencionadas enquanto variável de controlo, possibilitando a observação de outro tipo de resultados. A utilização de um *design* longitudinal poderá

também favorecer a verificar possíveis alterações no funcionamento das variáveis, chegando a resultados mais precisos e estabelecer de forma mais concreta a causalidade entre as variáveis.

Por fim, propõe-se que haja mais estudos sobre o *burnout* no contexto acadêmico, pois tal como referenciado por Marôco e Assunção (2020), é cada vez mais necessário a intervenção nesta população sobre esta temática que como se verificou ao longo da revisão de literatura, não é exclusivo do contexto laboral e cada vez mais prevalente em contexto acadêmico.

11.3 Implicações Práticas

Através dos resultados obtidos e a revisão de literatura efetuada, percebe-se a necessidade de fornecer intervenções psicológicas para indivíduos com estilos de vinculação mais inseguros, de forma a evitar a utilização da supressão e ruminação por estas mostrarem-se prejudiciais na adaptação ao meio universitário, nas performances académicas, relações sociais e saúde mental (Ahmed et al., 2013; Burić & Sorić, 2012; Pascuzzo et al., 2015; Pekrun et al., 2017; Salsabiela et al., 2019; Villavicencio & Bernardo, 2015).

Existem estudos que apontam para a necessidade de intervenção psicoeducativa no que diz respeito ao treino de estratégias de regulação emocional e eventos académicos potenciadores de *stress* na adaptação ao ensino superior, a partir de programas de apoio no treino de habilidades e capacidades, como, por exemplo, identificar a regulação emocional como um processo eficaz, o impacto dos objetivos pré-definidos na regulação emocional, a consciência emocional e a capacidade de prever as emoções que dada situação pode desencadear (Natalia et al., 2020). Com isto, o treino de estratégias de regulação emocional na direção a uma maior capacidade de reflexão sobre as emoções percecionadas mostra-se fundamental para a redução dos níveis de ansiedade e frustração (Engelmann & Bannert, 2019). E dado os resultados encontrados, provavelmente ajudarão a reduzir os níveis de *burnout* experienciados.

Referências

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal Of Educational Psychology, 105*(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/a0030160>
- Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R., & Mutanen, P. (2014). Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the person-centred approach. *Burnout Research, 1*(1), 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.03.003>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46* (4), 333-341.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226- 244.
- Beijersbergen, M. D., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2012). Remaining or becoming secure: Parental sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in a longitudinal adoption study. *Developmental Psychology, 48*(5), 1277–1282. <https://b-on.ual.pt:2238/10.1037/a0027442>
- Bekaroglu, E., & Bozo, Ö. (2017). The Relationship Between Attachment Styles, Emotion Regulation Strategies, and Health-Promoting Behaviors: Extreme Sports Participants Versus Non-Participants. *Journal of Clinical Sport Psychology, 11*(2), 89-106. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2016-0023>
- Besharat, M. A. & Shahidi, V. (2014). Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Attachment Styles and Alexithymia. *Europe's Journal Psychology, 10* (2), 352-362. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.671>

- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*, 475–485. <https://doi.org/10.1037/a0018490>
- Bosma, H., & Kunnen, E. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review, 21*, 39-66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1998). *A secure base – Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
- Brandão, T., Brites, R., Hipólito, J. *et al.* The perceived invalidation of emotion scale (PIES) in a Portuguese sample: a psychometric evaluation and an item response theory analysis. *Curr Psychol* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01238-6>
- Brenning, K. M. & Braet, C. (2013). The Emotion Regulation Model of Attachment: An emotion-specific Approach. *Personal Relationships, 20*, 107-123. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x>
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*(5), 759–775. <https://on.ual.pt:2238/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*, 569–585. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x>
- Bumbacco, C. & Scharfe, E. (2020). Why Attachment Matters: First-Year Post-secondary Students’ Experience of Burnout, Disengagement, and Drop-Out. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0*(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1521025120961012>

- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning And Individual Differences*, 22(4), 523-529. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.011>
- Burnette, J., Davis, D., Green, J., Worthington, E. and Bradfield, E. (2009). Insecure attachment and depressive symptoms: The mediating role of rumination, empathy, and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 46(3), pp.276-280. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.016>
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A. & Gross, J. J. (2003). The Social Consequences of Expressive Suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x>
- Caballero, C., & Bresó, E. (2015). Burnout in university students. *Psicología Desde El Caribe*, 32(3). <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, (52-I), p. 55-77. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_4
- Cabral, J., Matos, P. M., Beyers, W. & Soenens, B. (2012). Attachment, Emotion Regulation and Coping in Portuguese Emerging Adults: A Test of a Mediation Hypothesis. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), 1000-1012. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39391
- Caldwell, J. G., & Shaver, P. R. (2012). Exploring the cognitive-emotional pathways between adult attachment and ego-resiliency. *Individual Differences Research*, 10, 141-152.
- Calvarese, Michelle. (2015). The Effect of Gender on Stress Factors: An Exploratory Study among University Students. *Social Sciences*, 4, 1177-1184. <https://doi.org/10.3390/socsci4041177>
- Cardoso, D., Ramos, D., Barros, D., Moás, F., Santos, F., Coelho, F., Maia, F., Negrão, F., Stocker, F., Gazal, G., Moreira, I., Lopes, L., Trovisco, R., Sá, R., Machado, T. (2017). *O stress na vida dos estudantes universitários*. Retirado de [http://www.metis.med.up.pt/index.php/O Stress na vida dos Estudantes Universit%C3%A1rios](http://www.metis.med.up.pt/index.php/O%20Stress%20na%20vida%20dos%20Estudantes%20Universit%C3%A1rios)

- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation & Emotion*, 37(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. (2002). A developmental psychology perspective on adolescence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70, 6-20. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.6>
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33 (2), 205-226.
- Clear, S. J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Associations between attachment and emotion-specific emotion regulation with and without relationship insecurity priming. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177%2F0165025415620057>
- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20, 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescence relationships and influences. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 2ed., (pp. 331-361). John Wiley & Sons.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 111–124. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.111>
- Costa, B., Lopes, F., Neves, M., & Pereira, P. A. (2008). Os níveis de stress dos alunos de licenciatura, da UCP – Viseu. *Gestão E Desenvolvimento*, (15-16), 43-68. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2008.122>
- Costa, E.S. & Leal, I.P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2(14)189-199. <https://doi.org/10.14417/ap.163>
- Coughlan, S. (2015, Setembro 30). *Rising numbers of stressed students seek help - BBC News*. <http://www.bbc.com/news/education-34354405>

- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. Theory, research and clinical implications. Guilford Press.
- Cyrenne, P. & Chan, A. (2012) High school grades and university performance: a case study, *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542.
- Dan-Glauser, E. S., & Gross, J. J. (2011). The temporal dynamics of two response-focused forms of emotion regulation: Experiential, expressive, and autonomic consequences. *Psychophysiology*, 48, 1309–1322. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01191.x>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J. Halbesleben (Ed.), *Stress and burnout in health care* (pp. 65–78). New York, NY: Nova Sciences Hauppauge.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 12–23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Dillon, Daniel & Pizzagalli, Diego. (2010). Maximizing positive emotions: A translational, transdiagnostic look at positive emotion regulation. *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. 229-252.
- Duarte, M. (2014). *A influência da percepção da vinculação aos pais no uso de estratégias de regulação emocional em adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Massie, S., Power, D., Eacker, A., Harper, W., ... & Shanafelt, T. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of Internal Medicine*, 7, 817-825.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Power, D., Durning, S., Moutier, C., Massie, S., ... & Shanafelt, T. (2009). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: A multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181c46aad>
- Engelmann, P., & Bannert, M. (2019). Fostering Students' Emotion Regulation during Learning: Design and Effects of a Computer-Based Video Training. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 3-16.

- Eldesouky, L., & English, T. (2019a). Individual differences in emotion regulation goals: Does personality predict the reasons why people regulate their emotions? *Journal of Personality*, 87(4), 750-766. <https://doi.org/10.1111/jopy.12430>
- Faria, M. C., Carvalho, S., & Chamorro, C. (2004). Saúde e comportamentos aditivos no ensino superior. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds.), *Actas do 5.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (p 183-189). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo-Braga, M. & Silva, R. G. (2019). The Roles of Empathy, Attachment Style, and Burnout in Pharmacy Students' Academic Satisfaction. *American journal of pharmaceutical education*, 83(5). <https://doi.org/10.5688/ajpe6706>
- Fonte, C. (2011). *Adaptação e validação para português do questionário de Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*. Dissertação de Mestrado em Gestão e Economia da Saúde. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The Experiences in Close Relationships – Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 615-625. <https://doi.org/doi:10.1037/a0022898>
- Francisco, C. M. (2009). Pedagogic training: A student health problem? In F. Simões, M. L. Branco & E. P. Oliveira (Eds.), *Abstracts and papers of icPed'09 - International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research*. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira Interior.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. <https://b-on.ual.pt:2238/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garrison, A., Kahn, J., Miller, S. & Sauer, E. (2014). Emotional avoidance and rumination as mediators of the relation between adult attachment and emotional disclosure. *Personality and Individual Differences*. 70. 239–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.006>
- George, C., & Solomon, J. (1999). *Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system*. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (p. 649-670). The Guilford Press.

- Giese-Davis, J., Sephton, S. E., Abercrombie, H., Duran, R. E. F., & Spiegel, D. (2004). Repression and high anxiety are associated with aberrant diurnal cortisol rhythms in women with metastatic breast cancer. *Health Psychology, 23*, 645-650. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.6.645>
- Gorji, M. (2011). The Effect of Job Burnout Dimension on Employees' Performance. *International Journal Of Social Science And Humanity, 243-246*. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2011.v1.43>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *J Psychopathol Behav Assess, 26*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 430-445.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95-103. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.95>
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Science and Practice, 2*(2), 151-164.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology, 2*(5), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current directions in psychological science, (10)6*, 214-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J.J. & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, Cap. 1, 3-5. The Guilford Press.

- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (2th Ed.). The Guilford Press.
- Guerrero, L. K., Farinelli, L., & McEwan, B. (2009). Attachment and relational satisfaction: The mediating effect of emotional communication. *Communication Monographs*, 76(4), 487-514. <http://doi.org/10.1080/03637750903300254>
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heidig, S., & Müller, J., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning: Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. *Computers in Human Behavior*. 44, 81-95. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.009>
- Houpy, J., Lee, W.W., Woodruff, J. & Pincavage, A. (2017). Medical student resilience and stressful clinical events during clinical training. *Medical Education Online*, 22. 1320187. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1320187>
- Jacobs, S.R., & Dodd, D.K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- John, O. & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333.
- Jordan, R.K, Shah, S.S, Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A. & Worth, R.G. (2020) Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. *PLoS ONE*, 15(10): e0240667. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240667>
- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H. & Denson, T. F. (2015). Reappraisal but not suppression downregulates the experience of positive and negative emotion. *Emotion*, 15(3), 271-275. <https://doi.org/10.1037/emo0000025>
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality And Individual Differences*, 53(7), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kaur, M., Long, J., Luk, F., Mar, J., Nguyen, D., Ouabo, T., Singh, J., Wu, B., Rajagopalan, V., Schulte, M., Doroudgar, S. (2020). Relationship of burnout and engagement to pharmacy

- students' perception of their academic ability. *American journal of Pharmaceutical Education*, 84(2). <https://doi.org/84.7571.10.5688/ajpe7571>
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother–child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 9, 33–53. <https://doi.org/10.1080/14616730601151441>
- Kim, Y., Sherraden, M. e Clancy, M. (2013) Do mother’s educational expectations differ by race and ethnicity, or socioeconomic status? *Economics of Education Review*, 33, 82-94. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.007>
- Kobak, R. R., & Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861–869.
- Korb, S., Grandjean, D., Samson, A. C., Delplanque, S., & Scherer, K. R. (2012). Stop laughing! Humor perception with and without expressive suppression. *Social Neuroscience*, 7, 510–524. <https://doi.org/10.1080/17470919.2012.667573>
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. e Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 3, 192- 207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Lavoué, E., Kazemitabar, M. A., Doleck, T., Lajoie, S., Carrillo, R., & Molinari, G. (2019). Towards emotion awareness tools to support emotion and appraisal regulation in academic contexts. *Educational Technology Research and Development*. 68, 269-292. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09688-x>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lewczuk, K., Kobylinska, D., Marchlewska, M., Krysztofiak, M., Glica, A. & Moiseeva, V. (2021). Adult attachment and health symptoms: The mediating role of emotion regulation difficulties. *Current Psychology*. 40. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0097-z>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students’ emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>

- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: An Australian case study. *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 119-126. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.02251.x>
- Lopes, F.L. & Guimarães, G.S. (2016). Estudo da Síndrome de Burnout em Estudantes de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(1), 40-58. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016714058>
- Luciano, J. V. & Algaravio, S. (2008). Thought Suppression Confronting a Reminder Stimulus: An Effective Strategy for the Management of InrusiveThoughts? *Cognitive Therapy Research*, 32(1), 11-22. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9075-0>
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L. & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 4663-4669). Universidade do Minho.
- MacDonald, G. (2017, Agosto 16). *For some students, the transition to university can be hard on mental health.* The Globe and Mail. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fwww.theglobeandmail.com%2Flife%2Fparenting%2Fback-to-school%2Fthe-transition-to-university-can-be-hard-on-mental-health%2Farticle36003286%2F>
- Machado, T. S. (2004). *Vinculação e comportamentos anti-sociais*. In A. C. Fonseca (Eds.), *Comportamento anti-social e crime* (p. 291-321). Almedina.
- Machado, T.S., & Oliveira, M., (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, Vol. VI, nº1 (p. 97-115)
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41. 5-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_1
- Magalhães, A. C. F. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académicos: Um estudo no ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). *Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking*

- mechanism?* In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 161–182). University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 121–160). University of Chicago Press.
- Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2013). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 131–141. <https://b-on.ual.pt:2238/10.1111/ajop.12001>
- Marôco J., & Tecedor M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia. Saúde & Doenças* 2009, 10(2), 227-235.
- Marôco, J., & Assunção, H. (2020). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. *Acta do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Faculdade de Ciências da Saúde.
- Martínez IMM, Pinto AM. Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia* 2005, 20, 47-53.
- Martínez-Iñigo, D., Bermejo-Pablos, C., & Totterdell, P. (2018). The boomerang effect: How nurses' regulation of patients' affect associates with their own emotional exhaustion and affective experiences. *International Journal of Stress Management*, 25(1), 1–13. <https://b-on.ual.pt:2238/10.1037/str0000039>
- Martins E. C., Freire M., & Ferreira-Santos F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: associations with diverse psychological symptoms in college students. *Studia Psychologica*, 58, 59–74. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.01.707>
- Matos, A.P., Antunes, J., Salvador, M.C., Pinheiro, M.R. & Costa, J.J. (2019). Estudo da estrutura fatorial do Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) em adolescentes portugueses. *Diagnóstico e Avaliação Psicológica: Atas do 10º Congresso da*

AIDAP/AIDEP, pp 233-249. Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Moller, N. P. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and college students' stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.1.1>

Merino-Soto, C., & Fernández-Arata, M. (2017). Ítem único de burnout en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educacion Medica*, 18(3), 195– 198. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.019>

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77–102. <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>

Mikulincer, M. & Shaver, P. (2013). The role of attachment security in adolescent and adult close relationships. *Oxford Handbook of Close Relationships*. 66-89.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-245.

Molloy, F. (2016, Janeiro 14). *University burnout: It's a thing for stressed-out students*, Sydney. Morning Herald. <https://www.smh.com.au/national/university-burnout-its-a-thing-for-stressedout-students-20160113-gm5ddg.htm>

Monti, J., & Rudolph, K. (2014). Emotional awareness as a pathway linking adult attachment to subsequent depression. *Journal Of Counseling Psychology*, 61(3), 374-382. <https://doi.org/10.1037/cou0000016>

Moreira, H., Martins, T., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2015). Assessing adult attachment across different contexts: Validation of the Portuguese version of the Experiences in Close Relationships – Relationship Structures questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 97(1), 22-30. <https://doi.org/10.1080/00223891.2014.950377>

Murphy, R., Gray, S., Sterling, G., Reeves, K. and DuCette, J., 2009. A Comparative Study of Professional Student Stress. *Journal of Dental Education*, 73(3), 328-337. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2009.73.3.tb04705.x>

- Narimanj, A., Kazemi, R., Narimani, M. (2021). Relationship between Cognitive Emotion Regulation, Personal Intelligence and Academic Burnout. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(61), 65-74.
- Natalia V.D., Stephanie A.S. & José A.S. (2020): Emotion Regulation Training in a First-Year Experience Course: A Qualitative Analysis of Students' Experiences, *Journal of College Student Psychotherapy*, <https://doi.org/10.1080/87568225.2020.1740067>
- Neudert, S., Burkhard, J., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116, 785-790. <https://doi.org/10.1007/s00702-008-0123-7>
- Nosko, A., Tieu, T., Lawford, H. & Pratt, M. (2011). How Do I Love Thee? Let Me Count the Ways: Parenting During Adolescence, Attachment Styles, and Romantic Narratives in Emerging Adulthood. *Developmental psychology*. 47, 645-57. <https://doi.org/10.1037/a0021814>
- Ochsner, K. N. & Gross, J.J. (2008). Cognitive Emotion Regulation Insights from Social Cognitive and Affective Neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 153-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x>
- Overall, N. C., & Lemay, E. P. (2015). Attachment and dyadic regulation processes. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment, theory, and research: New directions and emerging themes* (p. 145–169). Guilford Press.
- Park, J. J. (2009). Are we satisfied? A look at student satisfaction with diversity at traditionally White institutions. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 32, 291–320. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0071>
- Parrigon, K. S., Kerns, K., Abtahi, M. M., & Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psychological Topics*, 24, 27–50.
- Pascuzzo, K., Moss, E. & Cyr, C. (2015). Attachment and Emotion Regulation Strategies in Predicting Adult Psychopathology. *SAGE Open*. 5. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244015604695>
- Pekrun, Reinhard & Lichtenfeld, Stephanie & Marsh, Herb & Murayama, Kou & Goetz, Thomas. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of

Reciprocal Effects. *Child Development*, 88 (5), 1653–1670.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12704>

Pepping, C. A., Davis, P. J. & O'Donovan, A. (2013). Individual differences in attachment and dispositional mindfulness: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 54, 453-456. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.006>

Pereira, A.M.S. (1998). Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling. *Revista Psicológica*, 20, 113-124.

Pines, A. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: A preliminary, cross-cultural investigation. *Work and Stress - WORK STRESS*, 18, 66-80.
<https://doi.org/10.1080/02678370310001645025>

Pinquart, M., Feussner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15, 189–218.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2013.746257>

Rahimi, Behruz & Baetz, Marilyn & Bowen, Rudy & Balbuena, Lloyd. (2014). Resilience, stress, and coping among Canadian medical students. *Canadian Medical Education Journal*, 5. e5.
<https://doi.org/10.36834/cmej.36689>

Ray, R. D., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2008). All in the mind's eye? Anger Rumination and Reappraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (1), 133-145.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.133>

Richard, J., Butler, E. & Gross, J. J. (2003). Regulation Emotion in Romantic Relationships: The Cognitive Consequences of Concealing Feelings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(5), 599-620. <https://doi.org/10.1177/02654075030205002>

Richards, J. M. & Gross, J.J. (2000). Emotion Regulation and Memory: the Cognitive Costs of Keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 410-424.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>

Salsabiela, A., Iqbal, S., Widiastara, N. & Fahmi, A. (2019). The Relationship Between Emotion Regulation and Academic Adjustment among College Students in Indonesia. Advance online publication.
<https://www.researchgate.net/publication/335990856> The Relationship Between Emotion

[Regulation and Academic Adjustment among College Students in Indonesia?enrichId=rgreq-ab3f4df1117e677997d1851082cee253-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzNTk5MDg1NjtBUzo4MDY1Mjc4OTE5NDc1MjBAMTU2OTMwMjY0Mjc5Nw%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.020)

- Sander, D., Vrticka, P., & Vuilleumier, P. (2011). Effects of emotion regulation strategy on brain responses to the valence and social content of visual scenes. *Neuropsychologia*, *49*, 1067–1082. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.020>
- Sandström, A., Rhodin, I., Lundberg, M., Olsson, T., & Nyberg, L. (2005). Impaired cognitive performance in patients with chronic burnout syndrome. *Biological Psychology*, *69*(3), 271–279. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2004.08.003>
- Santos, L., Veiga, F., & Pereira, A. (2010). Bem-estar, sintomas emocionais e dificuldades interpessoais dos estudantes de ensino superior. *Em Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2652–2662). Universidade do Minho.
- Santos, L. (2011). *Saúde Mental e Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários*. (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Scharf, M., Mayseless, O. & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' Attachment Representations and Developmental Tasks in Emerging Adulthood. *Developmental psychology*. *40*. 430-44. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.430>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, *60*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, *4*, 133-161. <https://doi.org/10.1080/14616730210154171>
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2009). An overview of adult attachment theory. In J. H. Obegi & E. Berant (Eds.), *Attachment theory and research in clinical work with adults* (pp. 17–45). Guilford Press.
- Sheard, M. (2009) Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 189-204.

- Shiota M.N., Keltner D., John O.P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five Personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 61–71. <https://doi.org/10.1080/17439760500510833>
- Shipman, K. L., Scnieder, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., & Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16, 268-285. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00384.x>
- Siemer, M., Mauss, I. & Gross, J.J. (2007). Same Situation –Different Emotions: How Appraisals Shape our Emotions. *Emotions*, 7 (3), 592-600. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.592>
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Psiquilibrios.
- Stein, C. & Sibanda, T. (2016). Burnout among paramedic students at a university in Johannesburg, South Africa. *African Journal of Health Professions Education*, 8(2), 193-195. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2016.v8i2.626>
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: a theme in search of definition. *Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). Guilford.
- Tully, A. (2004). Stress, sources of stress and ways of coping among psychiatric nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 43-47. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2004.00682.x>
- Tyson, D. F. (2008). *Explaining discrepant findings for performance-approach goals: The role of emotion regulation during test taking*. Graduate School of Duke University.
- Valle, A., Massaro, D., Rinaldi, T., Castelli, I., Lombardi, E., & Bracaglia, E., Sangiuliano Intra, F., & Marchetti, A. (2019). Attachment representation, mentalization, and cognitive emotion regulation strategies at school. *RICERCHE DI PSICOLOGIA*. 42. 83-102. 10.3280/RIP2019-001006

- Vaz, F., & Martins, C. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Veríssimo, A. C., Costa, R., Gonçalves, E. e Araújo, F. (2011). Nível de stress no ensino superior. *In I Congresso Nacional da RESAPESAP "Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. Volume branco (1,2), 41-48.
- Vieira, I. (2010). Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. *Revista brasil. Saúde ocupacional*. 35 (122): 269-276.
- Vieira, C., Vieira, I. e Raposo, L. (2014) Os Efeitos da Distância à Residência Familiar na Procura e no Desempenho Académico dos Estudantes do Ensino Superior, in C. Rego and T. Dentinho (Eds.), *20th APDR Conference Proceedings, Renaissance of the Regions of Southern Europe*, 331-341.
- Villavicencio, F., & Bernardo, A. (2015). Beyond Math Anxiety: Positive Emotions Predict Mathematics Achievement, Self-Regulation, and Self-Efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415-422. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0251-4>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children And Youth Services Review*, 42: 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Warlick, C. A., Van Gorp, A., Farmer, N. M., Patterson, T., & Armstrong, A. (2020). Comparing burnout between graduate-level and professional clinicians. *Training and Education in Professional Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tep0000328>
- Waters, T. E. A., Facompré, C. R., Van de Walle, M., Dujardin, A., De Winter, S., Heylen, J., Santens, T., Verhees, M., Finet, C., & Bosmans, G. (2019). Stability and change in secure base script knowledge during middle childhood and early adolescence: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 55(11), 2379–2388. <https://b-on.ual.pt:2238/10.1037/dev0000798>
- Watson, D.C. & Sinha, B. (2008) . Emotion Regulation, Coping, and Psychological Symptoms. *International Journal of Stress Management*, 15 (3), 222-234. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.222>

- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534-1542. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003>
- Webb, T., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing With Feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138 (4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Winterheld, H. A. (2015). Calibrating use of emotion regulation strategies to the relationship context: An attachment perspective. *Journal of Personality*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jopy.12165>
- XXII Governo- República Portuguesa. (2020). Consultado em 21 de Novembro de 2020. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=numero-de-estudantes-do-ensino-superior-aumentaram-4-em-20192020>
- Zawadzki, M. (2015). Rumination is independently associated with poor psychological health: Comparing emotion regulation strategies. *Psychology & health*, 30, 1-36. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1026904>
- Zhao, J., Li, X., & Shields, J. (2019). Managing job burnout: The effects of emotion-regulation ability, emotional labor, and positive and negative affect at work. *International Journal Of Stress Management*, 26(3), 315-320. <https://doi.org/10.1037/str0000101>
- Zhen, R., Liu, R., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning And Individual Differences*, 54, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>

Anexos

Anexo 1- Consentimento informado



APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Convidamo-lo a participar no estudo “Vinculação, regulação emocional e níveis de burnout em estudantes universitários”, um projeto de dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento na Universidade Autónoma de Lisboa.

Assim, este questionário tem por objetivo: explorar o papel das diferenças individuais nos estilos de vinculação associados à escolha de estratégias de regulação emocional nos níveis de *burnout* experienciados pelos estudantes universitários.

Este questionário destina-se aos estudantes não abrangidos pelo estatuto trabalhador-estudante que frequentam o ensino superior. Toda a informação fornecida será mantida anónima e confidencial. Apenas os resultados globais da investigação serão tornados públicos, em apresentações ou publicações de carácter científico, preservando sempre o anonimato dos participantes. Ser-lhe-á pedido que responda a este questionário apenas 1 vez.

A participação neste questionário é voluntária. Em qualquer momento pode desistir da sua participação e solicitar junto do investigador que a informação por si fornecida seja removida e eliminada deste estudo.

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS

Declaro que compreendi os objetivos deste estudo, que a informação por mim fornecida será mantida confidencial e apenas utilizada de forma anónima para fins de investigação científica. Compreendi que em qualquer momento posso abandonar a minha participação neste estudo e solicitar junto do investigador a eliminação da informação por mim fornecida. Tive oportunidade de colocar e esclarecer todas as dúvidas que tinha sobre esta investigação.

1- IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO TRATAMENTO DOS DADOS

Cooperativa de Ensino Universitário, C.R.L. (CEU, C.R.L.) entidade instituidora da
Universidade Autónoma de Lisboa
Rua de Santa Marta 47 2º 1150-293 Lisboa
NIF: 501641238
onunes@autonoma.pt

Equipa de Investigação: Tânia Brandão, e-mail: tbrandao@autonoma.pt

Hugo Marques, email: hugo6191@live.com.pt

2- QUE DADOS RECOLHEMOS E CATEGORIAS DE TITULARES DOS DADOS

Dados dos participantes: sexo, idade, estado civil, contexto académico, situação profissional, contexto familiar e o deslocamento para a faculdade

3- FUNDAMENTO JURÍDICO

Consentimento.

4- O QUE FAZEMOS COM OS SEUS DADOS (FINALIDADES)

Investigação sobre “Vinculação, regulação emocional e níveis de burnout em estudantes universitários.”

5- DURANTE QUANTO TEMPO ARMAZENAMOS OS SEUS DADOS

Os seus dados deixarão de ser tratados com a finalidade da investigação, logo que o Titular dos Dados retire o seu consentimento ou cinco anos após o fim do estudo.

6- TRANSFERÊNCIA PARA PAÍSES TERCEIROS

A Cooperativa de Ensino Universitário garante o cumprimento do regulamento.

7- TRATAMENTO DOS DADOS

Não serão objeto de tratamento para decisões individuais automatizadas, nem para definição de perfis.

8- MEDIDAS IMPLEMENTADAS PARA PROTEÇÃO DOS SEUS DADOS CONTRA O ACESSO, A ALTERAÇÃO OU A DESTRUIÇÃO NÃO AUTORIZADA

A Cooperativa de Ensino Universitário toma as precauções necessárias e legalmente exigidas para garantir a proteção da informação recolhida junto dos Titulares dos Dados. Entre outras, estão implementadas as seguintes medidas técnicas e organizacionais para garantir a segurança e confidencialidade dos dados pessoais: segurança física (através de controlo de acessos), separação lógica dos registos, passwords de acesso e níveis de acesso, *firewalls* e programas antivírus.

9- OS SEUS DIREITOS

Todos os dados pessoais são tratados de acordo com os termos do previsto no Regulamento UE 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, tendo os titulares dos dados pessoais direito de aceder, livremente e sem restrições, confirmando, retificando, apagando ou bloqueando os dados que hajam facultado, bem como o direito à portabilidade e à limitação do tratamento no que disser respeito ao Titular dos Dados, ou do direito de se opor ao tratamento, podendo exercê-lo por escrito, pessoalmente nas nossas instalações ou através do email onunes@autonoma.pt, sem qualquer encargo.

O Titular dos dados tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer altura, devendo para o efeito contactar-nos através do endereço onunes@autonoma.pt

O Titular dos Dados tem o direito de apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados ou a qualquer outra autoridade de controlo.

DATA: ____/____/____

NOME: _____

ASSINATURA : _____

Os Investigadores: _____

Obrigada pela sua participação!!

Se tiver interesse em tomar conhecimento dos resultados deste estudo poderá contactar os investigadores através dos emails: tbrandao@autonoma.pt e hugo6191@live.com.pt. No final do projeto, ser-lhe-á enviada uma súmula dos principais resultados obtidos.

Online:

Convidamo-lo a participar na investigação "Vinculação, regulação emocional e níveis de burnout em estudantes universitários", um projeto de dissertação no âmbito do mestrado Psicologia Clínica e do Aconselhamento na Universidade Autónoma de Lisboa.

Este questionário destina-se a estudantes do ensino superior não abrangidos pelo estatuto trabalhador-estudante.

. Toda a informação fornecida será mantida anónima e confidencial.

Apenas os resultados globais da investigação serão tornados públicos, em apresentações ou publicações de carácter científico, preservando sempre o anonimato dos participantes.

A participação neste questionário é voluntária. Em qualquer momento pode desistir da sua participação e solicitar junto do investigador que a informação por si fornecida seja removida e eliminada deste estudo.

Este projeto teve a aprovação da Comissão de Ética do CIP - Centro de Investigação da Universidade Autónoma de Lisboa.

Equipa de investigação: Professora Doutora Tânia Brandão (tbrandao@autonoma.pt).

Hugo Marques – hugo6191@live.com.pt

Secção A: Consentimento Informado

Declaro que tenho mais de 18 anos e aceito participar neste estudo de investigação. Compreendo a natureza e o objetivo do estudo. Sei que posso suspender o preenchimento deste questionário online a qualquer momento e que os meus dados são anónimos, confidenciais e serão usados apenas para fins de investigação científica.

Pretendo prosseguir e participar neste estudo

Sim

Não – terminar questionário

INSTRUMENTOS:

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICOS

Experiências nas Relações Próximas – Estruturas Relacionais (ERP-ER)

O Questionário de Regulação Emocional Cognitiva (CERQ) (subescalas ruminação e colocar em perspetiva)

Questionário de Regulação Emocional (ERQ) (subescala supressão)

Escala de Autoeficácia Emocional de Stanford (SESES) (subescala comunicação das emoções)

Motivos associados à Regulação Emocional (ERGS)

Inventário de *Burnout* de *Copenhaga* (CBI) (adaptado para estudantes universitários com as subescalas *burnout* pessoal e *burnout* relacionado com a universidade)

Obrigada pela sua participação!!

Se tiver interesse em tomar conhecimento dos resultados deste estudo poderá contactar os investigadores através dos emails: tbrandao@autonoma.pt; hugo6191@live.com.pt. No final do projeto, ser-lhe-á enviada uma súmula dos principais resultados obtidos.

Anexo 2- Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____ anos

Sexo: Masculino ____ Feminino ____

Estado Civil: Solteiro ____ Casado ____ União de facto ____ Outro ____

Atualmente tem uma relação estável?

___ Não

___ Sim, há ___ anos e ___ meses (por favor indique um número)

Tem filhos?

___ Não

___ Sim, tenho ___ filho(s)

É a primeira vez que frequenta o ensino superior?

___ Não

___ Sim

Grau que frequenta: Licenciatura ___ Mestrado ___

Ano que frequenta: ___ ano

Curso que frequente: _____

Vive com: _____

É estudante deslocado? (ou seja, saiu da casa dos seus pais/familiares para vir estudar?)

___ Sim. Há quanto tempo? _____

___ Não

Obrigado pela sua contribuição!