

Burnout em estudantes: Adaptação Brasileira do Oldenburg Burnout Inventory – Student Version

Fabiola Rodrigues Matos¹

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba/MG, Brasil

Alexsandro Luiz De Andrade

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil

Resumo

Os estudantes que visam ingressar no ensino superior podem enfrentar pressão em diversos contextos, o que ocasiona um período estressante e até mesmo adoecedor. O objetivo deste artigo foi buscar evidências de validade e precisão para o Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (OLBI-S) no contexto brasileiro. Participaram 2016 estudantes, sendo 79,1% mulheres, idade média de 18,7 ($DP = 3,16$), provenientes de todas as regiões do Brasil. Os resultados indicaram que o instrumento apresentou indicadores de validade e confiabilidade para estrutura bidimensional (exaustão e desengajamento). Evidências convergentes do construto são apresentadas com medidas de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e positivos. Discutem-se dimensões teóricas e práticas do uso do instrumento, bem como implicações para intervenção de saúde no contexto dos estudos.

Palavras-chave: Estresse Ocupacional, Estudantes, Ensino Superior, Psicometria

Abstract: Burnout in students: Brazilian Adaptation of Oldenburg Burnout Inventory – Student Version

Students who aim to enter higher education may face pressure in different contexts, which can lead to a stressful and even sickening period. The objective of this article was to seek evidence of validity and accuracy for the Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (OLBI-S) in the Brazilian context. 2016 students participated, 79.1% women, average age 18.7 ($SD = 3.16$), from all regions of Brazil. The results indicated that the instrument presented validity and reliability indicators for a two-dimensional structure (exhaustion and disengagement). Converging evidence of the construct is presented with measures of anxiety, depression, stress, negative and positive affects. Theoretical and practical dimensions of using the instrument are discussed, as well as implications for health intervention in the context of the studies.

Keywords: Occupational Stress, Students, University education, Psychometrics

Resumen: Burnout en estudiantes: Adaptación brasileña del inventario Oldenburg Burnout Inventory – Student Version

Estudiantes que aspiran ingresar a la educación superior pueden enfrentar presiones en diferentes contextos, que puede conducir a un período estresante e incluso repugnante. El objetivo de este artículo fue buscar evidencia de validez y precisión del Oldenburg Burnout Inventory – Student Version (OLBI-S) en el contexto brasileño. Participaron 2016 estudiantes, 79,1% mujeres, edad promedio 18,7 ($DE = 3,16$), de todas regiones de Brasil. Resultados indicaron que el instrumento presentó indicadores de validez y confiabilidad para estructura bidimensional (agotamiento y desvinculación). Se presenta evidencia convergente del constructo con medidas de ansiedad, depresión, estrés, afectos negativos y positivos. Se discuten las dimensiones teóricas y prácticas del uso del instrumento, así como las implicaciones para la intervención en salud en el contexto de los estudios.

Palabras clave: Estrés ocupacional, Estudiantes, Educación universitaria, Psicometría

¹ Endereço para correspondência: Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituiutaba. R. Ver. Geraldo Moisés da Silva, s/n, Universitário, Ituiutaba/MG, 38302-192. E-mail: fabiola.matos@uemg.br

A Síndrome de *Burnout* está entre os tópicos de pesquisa mais populares em psicologia da saúde ocupacional, sendo o estresse seu principal preditor, bem como as altas demandas de trabalho e falta de recursos (Adil & Baig, 2018; Matos & Andrade, 2023). De forma geral, é caracterizada como uma resposta emocional crônica ao estresse extremo frente a situações vivenciadas no cotidiano (Harrison, 1999), manifestando-se como um processo de exaustão (Jagodics & Szabó, 2022).

Freudenberger (1974) iniciou os estudos sobre esse fenômeno, assim como Maslach (1976) investigava esta temática, ambos trabalhando de forma independente nos Estados Unidos (Schuster & Dias, 2018). A primeira definição do construto foi proposta por Maslach e Jackson (1981), que entendiam o *burnout* como uma síndrome psicológica composta pelas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional, relacionando a ocorrência como comum em trabalhos de assistência humana (Jackson & Szombathelyi, 2022).

Assim, conforme o modelo composto por três dimensões, a exaustão emocional é identificada como um elemento central da Síndrome de *Burnout*, resultante de um estresse ocupacional de longo prazo e de um esgotamento dos recursos emocionais, físicos e pessoais (Sinval et al., 2019). A despersonalização representa uma resposta negativa, insensível ou excessivamente desapegada de outras pessoas, bem como a pessoa pode vivenciar a presença de resistência ou até repulsa à atividade laboral, consistindo em distanciamento mental (Vazquez et al., 2019). A última dimensão, realização profissional ou ineficácia profissional, por sua vez, envolve sentimentos de competência e incompetência no trabalho, assim como sentimento de frustração e descontentamento com o desempenho no trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Patricio et al., 2022).

Para prevenir ou reduzir o *burnout*, é importante avaliar adequadamente, por meio de instrumento psicométrico com confiabilidade e evidências de validade adequadas. A medida de autorrelato *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que foi originalmente desenvolvido por Maslach e Jackson (1981), tornou-se mundialmente conhecida como a pioneira em avaliação, utilizando o modelo proposto de três dimensões, conforme supracitado. Porém, com o desenvolvimento de novos estudos, autores (Cordes & Dougherty, 1993; Kalliath, 2000) argumentaram que um modelo de dois fatores, incluindo apenas exaustão emocional e despersonalização/desengajamento poderia ser mais apropriado, compreendendo que a realização profissional é identificada conceitualmente como um traço de personalidade semelhante à autoeficácia e não característica específica de *burnout* (Ogunsuji et al., 2022).

Por outro lado, Demerouti et al. (2001) observaram que todos os itens das três dimensões do MBI eram apresentados na mesma direção, sendo exaustão e despersonalização enquanto questões negativas e realização profissional com questões positivas. Este modo de formulação

unidirecional de itens dentro de subescalas poderia produzir um agrupamento artificial de fatores responsáveis pelas escalas formuladas de forma positiva e negativa. Outra crítica considerada envolve que as escalas de três dimensões não consideravam a exaustão física e cognitiva em sua mensuração, fomentando o desenvolvimento de escalas que as consideraram. Dessa forma, um novo modo de compreender a Síndrome de *Burnout* foi estudado e desenvolvido pela primeira vez por Demerouti et al. (2001), sendo compreendida duas dimensões, exaustão e desengajamento, no *Oldenburg Burnout Inventory* que foi validado para uso por funcionários em diferentes áreas ocupacionais em diferentes partes do mundo (Ogunsuji et al., 2022).

Apesar de predominarem no campo organizacional, as pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout* não se restringem a ele, havendo crescentes investigações sobre este fenômeno em estudantes (Bumbacco & Scharfe, 2020; E. R. M. de Matos & Matos, 2022; F. R. Matos & Andrade, 2023). *Burnout* estudantil é um problema de saúde bastante investigado nas últimas décadas, caracterizado pela vivência de respostas emocionais e psicológicas desadaptativas a situações estressantes que perduram por muito tempo, sendo estudado no âmbito do ensino médio e graduação (Fiorilli et al., 2022). Os estudantes, assim como os profissionais, estão sobrecarregados e submetidos ao estresse crônico (Shadid et al., 2020). Assim, o *burnout* estudantil refere-se à exaustão devido às atividades educacionais, havendo atitude cínica e desapegada em relação ao estudo e sentimento de incompetência como estudante, avaliando de modo negativo o contexto educacional (Schaufeli et al., 2002; Palosç et al., 2019).

O estudante está imerso em períodos prolongados de exposição em sala de aula, que muitas vezes são ambientes altamente exigentes, onde o indivíduo não apenas constrói o aprendizado, mas faz parte dele, enfrentando uma série de imposições ou demandas (Estrada-Araoz, et al., 2023). Somado a isso, estão submetidos a tarefas como assistir às aulas, atingir objetivos específicos, passar em exames, além de enfrentar pressões socioeconômicas, preocupações sobre o futuro profissional e múltiplas relações com colegas e professores (Emerson et al., 2023). O constante esforço de adaptação ao ambiente e à exigência dos processos de ensino e aprendizagem pode ser percebido como um importante fator estressor que, se persistir ao longo do tempo, pode ocasionar a Síndrome de *Burnout* (Uribe & Illesca, 2017).

Altos níveis de problemas de saúde mental em estudantes estão relacionados a níveis mais altos de *burnout* no contexto dos estudos, está associado a sintomas depressivos (Emerson et al., 2023) e a alterações do sono (Lehto et al., 2019). Além do sofrimento psicológico, o *burnout* também está associado a dimensões educacionais, como atrasos em relação aos estudos, baixo desempenho acadêmico, diminuição de aspirações educacionais e do

engajamento escolar (Estrada-Araoz et al., 2023; Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002). Logo, os estudantes que sofrem de *burnout* podem demonstrar falta de interesse nas atividades da classe, ausências recorrentes, comportamentos irresponsáveis, bem como afetar a saúde posteriormente, enquanto adultos (Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002).

Os sintomas de *burnout* são comuns em estudantes do ensino médio e graduação, por exemplo, independentemente do contexto de estudo ou disciplina (Fiorilli et al., 2022). Pesquisas abordam a presença da Síndrome em estudantes matriculados em diversos cursos, como veterinária (Emikpe et al., 2022), odontologia, medicina e enfermagem (Pinto et al., 2018). É possível, também, encontrar estudos relacionando *burnout* com estudantes do ensino médio (Farina et al., 2020) e pós-graduandos (Hassnain & Ali, 2023). Assim, a Síndrome de *Burnout* afeta diversas dimensões do trabalho escolar, bem como a saúde posterior dos estudantes como adultos, sendo crucial que os sintomas sejam identificados precocemente e os professores tenham conhecimento sobre o assunto (Schaufeli et al., 2002; Fiorilli et al., 2017).

Em termos de avaliação e mensuração da Síndrome de *Burnout* no contexto dos estudos, atualmente quatro instrumentos se destacam. Tem-se então: *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002), que, apesar da sua extensa utilização, é criticado por uma série de falhas na sua versão original (Demerouti et al., 2003); *School Burnout Inventory* (SBI; Salmela-Aro et al., 2009) mensura o *burnout* no ambiente escolar (Salmela-Aro et al., 2009); *Copenhagen Burnout Inventory – Student Survey* (CBI-SS; Campos et al., 2013), o qual avalia o construto através das dimensões de *burnout* pessoal, relacionado a estudos, relacionado a colegas e relacionado a professores (Campos et al., 2013).

Destaca-se, enfim, o *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (OLBI-S; Reis et al., 2015) que foi adaptado do estudo de Demerouti, et al. (2003) para mensuração do fenômeno em estudantes universitários. A escala foi desenvolvida em sua versão original (Demerouti et al., 2003) com o objetivo de superar as lacunas psicométricas da *Maslach Burnout Inventory* (MBI, Maslach & Jackson, 1986). Houve, também, mudança nas dimensões entre as escalas mencionadas visando a melhor qualidade na mensuração do construto, sendo o desengajamento a primeira dimensão da escala, caracterizado como o distanciamento ocupacional e atitudes negativas para com o objeto de trabalho, o conteúdo ou a ocupação em geral; e a exaustão, como uma consequência de longo prazo a certas exigências desfavoráveis de trabalho, que gera sentimentos de vazio, sobrecarga de trabalho, necessidade de descanso e exaustão física (Schuster & Dias, 2018; Sinval et al., 2019).

O *Oldenburg Burnout Inventory* apresenta, atualmente, um crescimento gradativo quanto ao seu uso, com mais de 60 estudos que o utilizam em diversas versões e

amostras (Sinval et al., 2019). Sua versão para estudantes foi adaptada em alguns países, como: Brasil e Portugal (Campos et al., 2012), Suécia (Rudman et al., 2014), Estados Unidos (Loscalzo et al., 2023), Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015) e Malásia (Mahadi et al., 2018). Apesar de haver uma pesquisa realizada por Campos et al. (2012) para a adaptação transcultural para o português, ainda não há nenhum estudo que apresente a adaptação do OLBI-S para estudantes de pré-vestibular e em que a população seja exclusivamente brasileira. O objetivo desta pesquisa é levantar as evidências de validade do *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (OLBI-S) em uma amostra de estudantes brasileiros que visam ingressar no ensino superior.

Considerando que o modelo de construção do OLBI-S foi orientado a partir das dimensões tradicionais de *burnout* (Reis et al., 2015), espera-se, em hipótese 1 (H1), que OLBI-S adaptado ao contexto brasileiro para estudantes que visam ingressar no ensino superior apresente evidências de validade e precisão similares ao modelo original da Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015). Estudos demonstraram a relação de estudantes que visam adentrar ao ensino superior com o estresse, ansiedade e depressão (Andrade et al., 2016; Kaufman, 2019; Sato et al., 2022). Sabendo que o estresse, a ansiedade e a depressão podem ser ocasionados pela Síndrome de *Burnout* (Von Harscher et al., 2018) e com o intuito de explorar as relações existentes entre os construtos, tem-se como hipótese 2 a expectativa de haver relação positiva e significativa entre *burnout* estudantil e estresse (H2a), ansiedade (H2b) e depressão (H2c).

Por fim, tendo em vista que dimensões afetivas são objeto de interesse de pesquisas com amostras de estudantes de pré-vestibular, objetiva-se também compreender a relação entre *burnout* estudantil, afetos positivos e negativos. Sabendo que níveis elevados de afetos positivos indicam a experimentação frequente de alegria, confiança e engajamento no cumprimento de tarefas, enquanto altos escores em afetos negativos revelam experiências repetidas de tristeza, desânimo e preocupação (Snyder & Lopez, 2009), tem-se a expectativa que *burnout* estudantil apresentará relação positiva e significativa com afetos negativos (H3a) e negativa e significativa com afetos positivos (H3b).

Método

Participantes

A amostra foi composta por 2016 indivíduos que visavam ingressar no ensino superior, sendo a maioria mulheres (79,1%; $N = 1593$) e média de idade de 18,77 ($DP = 3,16$). Os participantes eram provenientes de 26 estados brasileiros e Distrito Federal, com destaque para os estados de Espírito Santo ($N = 409$; 20,3%), São Paulo

($N = 270$; 13,4%) e Minas Gerais ($N = 261$; 12,9%). No que diz respeito ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras ($N = 1957$; 97,1%), seguida de união estável ($N = 31$; 1,5%). Do total de respondentes, 86,6% não trabalhavam e 98,7% não possuíam filhos. Por fim, em relação ao período que o estudante busca aprovação nas provas de vestibular, tem-se que 31,1% está se preparando para as provas de vestibular em um período de 6 meses a 1 ano, seguido de 24,1% que está de 1 a 2 anos. No processo analítico dos dados, o total de participantes foi dividido em duas amostras: amostra 1 (procedimentos de AFE) e amostra 2 (procedimento de CFA e análise de correlações).

Procedimentos de adaptação da escala

No processo de adaptação do instrumento para o contexto da língua portuguesa do Brasil, foi solicitada primeiramente autorização dos autores da versão original do OLBI-S (Reis et al., 2015). Procedimento autorizado,

iniciou-se esta pesquisa com a tradução e adaptação semântica dos itens do instrumento, conforme orientações técnicas do *International Test Commission* (2017) e Borsa e Seize (2017). Esta etapa foi conduzida por dois tradutores independentes e com adequado conhecimento na língua inglesa e psicologia. Em seguida, realizou-se uma síntese das versões traduzidas e um julgamento dos itens por três especialistas na metodologia do estudo e no tema geral da pesquisa, avaliando, assim, a qualidade da tradução, bem como pertinência do conteúdo dos itens para o contexto de estudantes que prestam vestibular no Brasil. Posteriormente, o instrumento passou por uma tradução reversa de um especialista em inglês, a qual foi comparada independentemente por segundo avaliador nativo com a versão original de Reis et al. (2015). Assim, definiu-se a versão preliminar da escala, que foi respondida num estudo piloto com uma amostra de 12 alunos de pré-vestibular (2 homens e 10 mulheres). Os resultados preliminares apontaram uma boa versão da escala, a qual é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Itens originais e traduzidos do Oldenburg Burnout Inventory-Student Version (Reis et al., 2015)

Item original	Item traduzido	Código
1. I always find new and interesting aspects in my studies	1. Eu sempre encontro aspectos novos e interessantes em meus estudos	BE1
2. It happens more and more often that I talk about my studies in a negative way	2. Está ficando mais frequente eu falar sobre meus estudos de forma negativa	BE2
3. Lately, I tend to think less about my academic tasks and do them almost mechanically	3. Ultimamente, tenho a tendência de pensar menos nas minhas tarefas acadêmicas e fazê-las quase que de forma mecânica	BE3
4. I find my studies to be a positive challenge	4. Vejo meus estudos como um desafio positivo	BE4
5. Over time, one can become disconnected from this type of study	5. Com o tempo, vou perdendo o interesse nos estudos	BE5
6. Sometimes I feel sickened by my studies	6. Às vezes os meus estudos me fazem mal	BE6
7. This is the only field of study that I can imagine myself doing	7. Este é o único tipo de estudo que eu posso me imaginar fazendo	BE7
8. I feel more and more engaged in my studies	8. Eu me sinto cada vez mais envolvido nos meus estudos	BE8
9. There are days when I feel tired before I arrive in class or start studying	9. Há dias em que me sinto cansado antes de chegar na aula ou de começar a estudar	BE9
10. After a class or after studying, I tend to need more time than in the past in order to relax and feel better	10. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu preciso de mais tempo que antigamente para descansar e me sentir melhor	BE10
11. I can tolerate the pressure of my studies very well	11. Eu posso tolerar muito bem a pressão dos meus estudos	BE11
12. While studying, I often feel emotionally drained	12. Enquanto estudo, muitas vezes me sinto emocionalmente esgotado	BE12

Tabela 1 (continuação)

Itens originais e traduzidos do Oldenburg Burnout Inventory-Student Version (Reis et al., 2015)

Item original	Item traduzido	Código
13. After a class or after studying, I have enough energy for my leisure activities	13. Depois de uma aula ou depois de estudar, eu tenho energia suficiente para minhas atividades de lazer	BE13
14. After a class or after studying, I usually feel worn out and weary	14. Depois de uma aula ou depois de estudar, geralmente me sinto desgastado e cansado	BE14
15. I can usually manage my study-related workload well	15. Eu geralmente consigo gerenciar bem a minha carga de estudo	BE15
16. When I study, I usually feel energized	16. Quando estudo, geralmente me sinto energizado	BE16

Instrumentos

1. *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version* (Reis et al., 2015): Possui 16 itens (disposto na Tabela 1), respondidos por escala do tipo Likert (1 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente). Composto pelas dimensões de exaustão e desengajamento, possuindo boa consistência interna no estudo com amostra de estudantes alemães e gregos (desengajamento $\omega = 0,98$; exaustão $\omega = 0,99$).

2. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes (EDA-E-A) - (Patias et al., 2016): Composta por três subescalas para avaliar sintomas de depressão (ex. “Eu não conseguia ter sentimentos positivos”; $\alpha = 0,90$), ansiedade (ex. “Eu percebi que estava com a boca seca”; $\alpha = 0,83$) e estresse (ex. “Eu tive dificuldade para me acalmar”; $\alpha = 0,86$). Cada subescala contém sete itens, respondidos por uma escala tipo Likert de quatro pontos (0 = Não aconteceu comigo nessa semana a 3 = Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana).

3. Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (Segabinazi et al., 2012): Constituída de 28 adjetivos descritores de estados afetivos subjetivos positivos (ex.: alegre, amoroso e disposto; $\alpha = 0,88$) e negativos (ex.: chateado, culpado e impaciente; $\alpha = 0,88$). Os itens são respondidos conforme escala Likert de cinco pontos (variando de 1 = Nem um pouco a 5 = MUITÍSSIMO).

Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

A pesquisa foi submetida inicialmente ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição dos autores e foi aprovada sob CAAE: OMITIDO. Os participantes manifestaram sua concordância em responder à pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, foram informados sobre o objetivo da pesquisa, garantindo em todos os momentos a preservação do sigilo das respostas individuais. Desenvolveu-se um formulário no aplicativo *Google Docs*, com os

instrumentos utilizados. O convite para participar da pesquisa foi disponibilizado por meio de um link de acesso, sendo enviado por mensagens no *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*. Convites personalizados também foram enviados para psicólogos e diretores de escolas de ensino médio e turmas de pré-vestibular. Antes de acessar ao questionário, os participantes eram solicitados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, só era permitido o acesso ao questionário àqueles que concordavam em participar da pesquisa, de forma voluntária.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente foram avaliados casos omissos e discrepantes. Com a devida preparação do banco de dados, a amostra foi dividida em partes equivalentes para Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Sequencialmente, foi executada uma análise paralela para decisão da quantidade de fatores a serem extraídos, realizando concomitantemente a extração dos fatores sugeridos via AFE, a partir da matriz de correlação policórica (Hoffmann et al., 2013), com extração dos fatores pelo método *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA). O software utilizado neste procedimento foi o Factor versão 10.10 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017).

Posteriormente, realizou-se a replicação da estrutura interna resultante da AFE e modelos concorrentes por procedimento de AFC, utilizando o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV). Foram testados três modelos distintos para verificar qual melhor se ajustava aos dados: modelo de um fator (buscando verificar a unidimensionalidade da escala); dois fatores (conforme composição dos itens da escala original); e dois fatores (conforme resultado da distribuição de itens da AFE realizada neste estudo). Para avaliar o ajuste dos modelos, utilizou-se a recomendação de Brown (2006), analisando, então, o índice $SB\chi^2$ nos graus de liberdade ($SB\chi^2/df$); o *Root-Mean-Square*

Error of Approximation (RMSEA); *Tucker-Lewis Index* (TLI), e *Comparative Fit Index* (CFI) (Byrne, 2010). Esta etapa da análise de dados foi realizada no *software R* (R Core Team, 2017), utilizando o pacote *Lavaan*. A consistência interna do instrumento foi mensurada por meio da análise dos indicadores de precisão Ômega com apoio do *software R*, sendo valores acima de 0,70 considerados evidências de confiabilidade adequada (Peters, 2014). Visando avaliar a invariância dos parâmetros dos itens entre os grupos separados por sexo, foi utilizada a Análise Fatorial Multigrupo (Franco et al., 2017) no *software R* (R Core Team, 2017). Nesta análise, foram testadas a invariância configural, invariância métrica e a escalar entre participantes do sexo masculino e feminino. Finalmente, para levantamento de evidências convergentes do OLBI-S, foi realizado cálculo das correlações do instrumento com os escores globais das medidas a ele relacionadas, tendo-se considerado como fracas as correlações menores que 0,30, como moderadas, as de 0,30 a 0,50 e, como fortes, as acima de 0,50 (Mukaka, 2012).

Resultados

Evidências da estrutura interna do *Oldenburg Burnout Inventory – Student Version*

Inicialmente analisou-se a qualidade da matriz de dados para procedimentos de Análise Fatorial Exploratória. A matriz de dados foi considerada fatorizável, indicando interpretabilidade da matriz de correlação dos itens por meio dos resultados do teste de esfericidade de Bartlett (14.232,5, $gl = 120$, $p < 0,001$) e KMO (0,91). No processo de decisão da estrutura fatorial, verificou-se, a partir da análise paralela, a solução de dois fatores como representativos para os dados da primeira parte da amostra, com variância explicada de 55,92%. Porém, ao

se extrair a solução sugerida, um item não obteve carga fatorial satisfatória (BE7). Assim sendo, foi testada uma nova AFE com a retirada desse item, a qual apresentou bons resultados, sendo o teste de esfericidade de Bartlett (14.067,6, $gl = 105$, $p < 0,001$), KMO (0,91) e variância explicada de 63,03%. A Tabela 2 apresenta itens e cargas fatoriais extraídas.

O Fator 1 ou dimensão de desengajamento, agrupa itens que avaliam distanciamento do ato de estudar, do conteúdo educacional, havendo consequentes negativos, descrentes ou irônicos de comportamentos relacionados ao estudo. Assim, oito itens representam este fator, sendo cinco com conteúdo positivo (ex. BE1- “Eu sempre encontro aspectos novos e interessantes em meus estudos”) e três elaborados de maneira negativa (ex. BE2- “Está ficando mais frequente eu falar sobre meus estudos de forma negativa”). Este fator apresentou boa confiabilidade ($\alpha = 0.83$; $\Omega = 0.83$). Por outro lado, a dimensão de exaustão (F2), com sete itens que representam sentimentos gerais de vazio, sobrecarga, necessidade de descanso, e exaustão física e/ou emocional, sendo dois itens formulados positivamente (ex. BE11- “Eu posso tolerar muito bem a pressão dos meus estudos”) e cinco com sentido negativo (ex. BE14- “Depois de uma aula ou depois de estudar, geralmente me sinto desgastado e cansado”) demonstrou também boa confiabilidade ($\alpha = 0.81$; $\Omega = 0.81$).

É importante ressaltar que três itens não carregaram no fator de origem: BE6; BE15 e BE16. Na escala original, BE6 pertence à dimensão de desengajamento, bem como BE15 e BE16 representam exaustão na escala de origem. Após essa análise de conteúdo dos itens, realizada pelos autores, decidiu-se mantê-los conforme sugestão da Análise Fatorial Exploratória, devido à sua relevância no instrumento e resultados psicométricos no primeiro estudo de adaptação ao contexto brasileiro.

Tabela 2
Cargas fatoriais do modelo reduzido conforme Análise Fatorial Exploratória

Itens	F1 Desengajamento	F2 Exaustão
BE1*	0.75	0.21
BE2	-0.66	0.17
BE3	-0.40	0.09
BE4*	0.86	0.14
BE5	-0.74	0.07
BE6	-0.23	0.47
BE8*	0.91	0.22
BE9	-0.01	0.76
BE10	-0.03	0.70
BE11*	0.18	-0.43
BE12	-0.02	0.77
BE13*	-0.06	-0.71

Tabela 2 (continuação)

Cargas fatoriais do modelo reduzido conforme Análise Fatorial Exploratória

Itens	F1	F2
	Desengajamento	Exaustão
BE14	0.08	0.92
BE15*	0.50	-0.10
BE16*	0.53	-0.13
Coeficiente alfa de Cronbach	0.83	0.81
Coeficiente Ômega	0.83	0.81

Nota. * = itens com pontuação reversa

Análise Fatorial Confirmatória

Buscando avaliar a melhor estrutura do OLBI-S ao contexto brasileiro, procedeu-se o teste de três modelos via Análise Fatorial Confirmatória (CFA). Testou-se o modelo unidimensional (Modelo 1) verificando se o *burnout* estudantil seria representado em apenas um fator; o Modelo 2 baseado na estrutura da escala de origem da Alemanha e Grécia (Reis et al., 2015); e, por fim, o Modelo 3, oriundo dos procedimentos analíticos da primeira parte do estudo (AFE).

Foram estimados os indicadores de ajuste e precisão, ao nível de significância $p < 0,001$, para os três modelos e suas respectivas dimensões.: Modelo 1 (RMSEA (90% IC) = .122 (.113-.130); TLI = .805; CFI = .831; Ω F1 = .414); Modelo 2 (RMSEA (90% IC) = .105 (.097-.114); TLI = .854; CFI = .875; Ω F1 = .365; Ω F2 = .287); e Modelo 3 (RMSEA (90% IC) = .077 (.068-.087); TLI = .929; CFI = .940; Ω F1 = .831; Ω F2 = .818). Assim, o Modelo 3 foi o de melhor ajuste entre as proposições testadas, visto que valores inferiores a 0,08 para *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) são considerados aceitáveis, bem como para *Normed Fit Index* (TLI) e *Comparative Fit Index* (CFI) são considerados como satisfatórios os valores acima de 0,9 (Hair et al., 2005). O Modelo 1 e 2 apresentaram valores inferiores aos citados, além de baixos índices de precisão, conforme coeficiente Ômega. Assim, houve a decisão de escolha do Modelo 3, visto que este demonstrou índices adequados quanto à estrutura interna, bem como uma natureza original ao contexto da amostra, identificada a partir da Análise Fatorial Exploratória.

Baseando-se no modelo de melhor ajuste, foi procedida a análise da invariância configural, métrica e escalar do OLBI-S por sexo (homens e mulheres). Os dados revelam, então, invariância configural ($\chi^2/gl = 2.10$; RMSEA (90% IC) = .074 [.064-.085]; TLI = .87), métrica ($\chi^2/gl = 2.01$; RMSEA (90% IC) = .071 [.061-.082]; TLI = .88 CFI.89; Δ CFI = 0,00) e escalar ($\chi^2/gl = 1.97$; RMSEA (90% IC) = .070 [.060-.080]; TLI = .89 CFI.89; Δ CFI = 0,00) para variável sexo.

Evidências convergentes

Finalmente, buscado evidências convergentes do instrumento com outros construtos, foram testadas correlações de Pearson com medidas já adaptadas ao contexto brasileiro de fenômenos relevantes à rede axiológica de avaliação do *burnout* estudantil (estresse, depressão, ansiedade e afetos). Observaram-se correlações convergentes, com índice de significância para $p < 0,001$, entre as diferentes dimensões do OLBI-S, com os construtos de ansiedade, depressão, estresse, afetos negativos e afetos positivos. A dimensão exaustão se associou de maneira moderada com estresse ($r = 0,39$), ansiedade ($r = 0,37$), depressão ($r = 0,42$), afetos negativos ($r = 0,46$), além da relação moderada e negativa, com afetos positivos ($r = -0,43$). Por outro lado, desengajamento esteve relacionado de maneira fraca com estresse ($r = 0,22$), ansiedade ($r = 0,16$), moderada com depressão ($r = 0,38$), possuindo ainda correlação moderada com afetos negativos ($r = 0,31$) e negativa e moderada com afetos positivos ($r = -0,43$).

Discussão

O presente artigo teve como objetivo principal adaptar para o contexto brasileiro o *Oldenburg Burnout Inventory – Student Survey* desenvolvido por Reis et al. (2015). No estudo, foram evidenciadas propriedades iniciais de validade (semântica, construto, estrutura interna e convergência) para o Brasil, além da precisão das suas subdimensões, bem como realizados testes de invariância do construto entre homens e mulheres. Os resultados obtidos oferecem evidências positivas de validade do OLBI-S, além de indicadores de precisão que suportam a adequação e possibilidade de uso da versão em português do Brasil da escala.

Sinval et al. (2019) apontam que alguns estudos utilizaram o OLBI, em sua versão direcionada a profissionais, sem levar em consideração as etapas recomendadas para adaptar um instrumento para um país ou cultura diferente daquela para a qual foi originalmente desenvolvido, havendo falta de compromisso com diretrizes adequadas no processo de tradução e adaptação para uma nova amostra.

Este fato trouxe dificuldade para comparações entre pesquisas e ao desenvolvimento de instrumentos com boas evidências de validade para mensuração do construto em questão. Assim sendo, neste estudo, procurou-se seguir o processo metodológico de tradução e adaptação do itens, utilizando todas as etapas tradicionais recomendadas na literatura (Borsa et al., 2012; *International Test Commission*, 2017), em que os resultados dos procedimentos fatoriais exploratórios e confirmatórios apontam indicadores adequados tanto no ajuste do modelo estrutural, quanto invariância nos parâmetros métricos entre sexo e índices de precisão resultantes (Byrne, 2016; Damásio, 2013; Nimón & Reio, 2011; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016).

Por seguir a literatura científica atualizada para o processo de tradução e adaptação dos itens, o instrumento deste estudo traz um diferencial relevante, com menor viés de erros, destacando-se dos demais apresentados. Corroborando com a qualidade psicométrica mencionada, a redução de um item neste estudo atendeu as dimensões psicométricas de validade de construto e precisão. O item BE7 “Este é o único tipo de estudo que posso me imaginar fazendo” não apresentou resultado satisfatório nesta pesquisa, bem como vem sendo descartado de outros estudos, como na Malásia (Mahadi et al, 2018), e em Brasil e Portugal (Campos et al, 2012) por não se adequar corretamente à escala. É importante ressaltar que outros três itens se manifestaram em dimensões diferentes: BE6- “Às vezes os meus estudos me fazem mal”, BE15- “Eu geralmente consigo gerenciar bem a minha carga de estudo”, BE16- “Quando estudo, geralmente me sinto energizado”. A decisão por manter os itens na escala ocorreu devido à relevância do conteúdo que cada um possui, bem como à avaliação qualitativa dos autores na qual se verificou a similaridade dos itens para a dimensão na qual eles se apresentaram. Por exemplo, no BE6, observa-se a relação entre a percepção dos estudos fazerem mal ao indivíduo e a exaustão, visto que é caracterizada pela sobrecarga e cansaço físico e mental. Da mesma forma, os itens BE15 e BE16 estão associados à dimensão de desengajamento, provavelmente por trazerem aspectos, em seu conteúdo, que dizem respeito ao distanciamento (ou aproximação) dos estudos, seja pela possível organização de demandas de estudo ou no quanto o indivíduo consegue ter energia e entusiasmo para estar engajado em suas tarefas educacionais.

Confirmando a primeira hipótese (H1), o modelo de dois fatores da escala atende orientações teóricas gerais do construto, alinhando com investigações ao redor do mundo (Sinval et al., 2019). No que se refere à Hipótese 2, que envolvia a expectativa de haver relação positiva e significativa entre *burnout* estudantil e estresse (H2a), ansiedade (H2b) e depressão (H2c), houve confirmação das correlações positivas e significativas esperadas entre os construtos. Observou-se que desengajamento apresentou correlação fraca com estresse, ansiedade e moderada

com depressão, bem como exaustão apresentou correlação moderada com estresse, ansiedade e depressão. Apesar da magnitude dessas correlações, todas foram significativas, corroborando com estudos que indicam relações entre *burnout* e estresse, ansiedade e depressão (Von Harscher, et al., 2018). Assim, em consonância a esta pesquisa e à vivência dos estudantes, compreende-se que quando uma pessoa está constantemente exposta à ansiedade e ao estresse, ela pode perder a confiança e ficar deprimida, o que aumenta o estresse e diminui o desempenho, aumentando também sintomatologia do *burnout* (Zakeri et al., 2021).

Observou-se, por fim, no que confere à Hipótese 3, que esta foi confirmada, visto que *burnout* estudantil apresentou relação positiva e significativa com afetos negativos (H3a) e negativa e significativa com afetos positivos (H3b), de forma moderada em ambos. Os afetos positivos e negativos são disposições para experimentar estados afetivos agradáveis ou aversivos, sendo uma adaptação bem-sucedida ao estresse. Neste cenário, o afeto positivo elevado e o afeto negativo reduzido podem ser fatores que auxiliam na regulação emocional e que impactam a exaustão ocasionada pelo *burnout* (Schoeps et al., 2021). Esses resultados condizem com o *burnout* representar um sentimento de esgotamento e a atitude negativa para com o contexto educacional.

É necessário ressaltar que o instrumento reduzido aqui adaptado não é uma confrontação ao modelo desenvolvido por Campos et al. (2012), mas sim uma opção de escala desenvolvida com estudantes brasileiros que enfrentam o processo de preparação para o ensino superior, uma fase que requer atenção para com a saúde mental desses indivíduos. A amostra deste estudo faz parte de contextos diversos, havendo estudantes de diferentes classes socioeconômicas, que utilizam todo o tempo do dia para estudar ou que estudam esporadicamente, que possuem filhos ou não, que fazem cursos específicos ou estudam sozinhos, que estão no ensino médio ou indo para a segunda graduação, enfim, apenas têm em comum o desejo de ingressar em um curso do ensino superior. Essa diversidade da amostra pode acarretar respostas discrepantes nas medidas utilizadas neste estudo, como citado anteriormente sobre os itens que se apresentaram em dimensões diferentes das originais e a magnitude das correlações entre os construtos de interesse.

Considerações Finais

No contexto de pesquisa sobre hábitos de estudos, altos índices de *Burnout* estão relacionados a problemas de saúde mental, provocando prejuízos que vão além do sofrimento psicológico, bem como afetar a saúde posteriormente, enquanto adultos (Fiorilli et al., 2017; Schaufeli et al., 2002). A detecção precoce de níveis de *burnout* sintomáticos pode ser um indicador de possíveis

problemas em um determinado ambiente, possibilitando intervenções preventivas e o desenvolvimento programas educacionais voltados à formação integral de estudantes (Uribe & Illesca, 2017). A adaptação do OLBI-S para o contexto brasileiro, por realizar todas as etapas sugeridas pela literatura científica e apresentar qualidade psicométrica, destaca-se como escala apta à mensuração de *burnout* estudantil.

Além disso, os achados do presente estudo visam estimular programas de intervenção de carreira ou em orientação profissional com temáticas de saúde mental. Sabendo, por exemplo, que o processo de orientação profissional auxilia na prática preventiva do estresse e traz promoção de saúde (Ramos et al. 2018), a identificação de níveis de exaustão ou desengajamento fornecerá embasamento para um olhar mais cuidadoso à rotina de estudos do indivíduo. Apesar das contribuições já citadas, as principais limitações desta pesquisa estão relacionadas

à dificuldade de dispor de medidas em língua portuguesa que forneçam mais evidências convergentes e divergentes de construto, além da amostra possuir maior concentração em estados do sudeste, podendo haver pouca representatividade em relação às regiões brasileiras. Avaliação da precisão da medida por métodos de comparação do escore ao longo do tempo também não foi realizada, sugerindo-se para futuros estudos a avaliação da confiabilidade por métodos do tipo teste-reteste. Futuros estudos podem, ainda, avaliar se o *burnout* estudantil prediz desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão em estudantes brasileiros no período de provas para o ingresso no ensino superior. Além disso, pesquisas longitudinais podem oferecer auxílio para o desenvolvimento de intervenções que colaborem para melhor vivência deste período pelos estudantes. Por fim, espera-se, de modo geral, colaborações no âmbito dos cuidados com a saúde mental, além de possíveis orientações e intervenções de carreira.

Referências

- Adil, M. S., & Baig, M. (2018). Impact of job demands-resources model on burnout and employee's well-being: Evidence from the pharmaceutical organisations of Karachi. *IIMB Management Review*, *1*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.01.004>
- Andrade, T. M., Souza, V. N., & Castro, N. R. (2016). Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *Revista Científica Univicosa*, *8*(1), 595-600. <https://academico.univicosa.com.br/revista/index.php/RevistaSimpac/article/view/706>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paideia*, *22*(53), 423-432. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Borsa, J. C., & Seize, M. M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. In J. C. Borsa, & B. F. Damásio. *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp.15-38). Artmed.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
- 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 and Practice*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1521025120961012>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Taylor and Francis.
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory – student version: cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *25*(4), 709-718. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400010>
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory – student version: adaptation and transcultural validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(1), 87-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100010>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, *18*(4), 621-656. <https://doi.org/10.5465/AMR.1993.9402210153>
- Damásio, B. F. (2013). Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico-USF*, *18*(2), 211-220.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Emerson, D. J., Hair, J. F. & Smith, K. J. (2023). Psychological Distress, Burnout, and Business Student Turnover: The Role of Resilience as a Coping Mechanism. *Research in Higher Education, 64*, 228-259. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09704-9>
- Emikpe, B. O., Asare, D. A., Emikpe, A. O., Botchway, L. A. N., & Bonney, R. A. (2022) Prevalence and associated risk factors of burnout amongst veterinary students in Ghana. *PLoS ONE, 17*(7): e0271434. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271434>
- Estrada-Araoz, E. G., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., Larico-Uchamaco, G. R., & Paricahua-Peralta, J. N. (2023). Examining the Relationship Between Academic Burnout and the University Student's Engagement: A Cross-Sectional Study on the Return to Face-to-Face Classes. *Journal of Law and Sustainable Development, 11*(2), e424. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i2.424>
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology, 11*, 897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>
- Ferrando, P.J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema, 29*(2), 236-241. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' Burnout at University: The Role of Gender and Worker Status. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(18), 11341.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Franco, V. R., Valentini, F. & Iglesias, F. (2017). Introdução à análise fatorial confirmatória. In B. F. Damásio; J. C. Borsari. (Org.). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp. 295-322). Vetor.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues, 30*(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management, 30*(3), 25-28.
- Hauck Filho, N. (2019). Editorial. *Avaliação Psicológica, 18*(1). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1801.ed>
- Hassnain, M., & Ali, A. (2023). Physical Activity and Academic Burnout among Postgraduate Students of Life Science Disciplines. *Pakistan Languages and Humanities Review, 7*(2), 754-764. [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-II\)67](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-II)67)
- Hoffmann, A. F., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2013). Correlaciones Policóricas y Tetracóricas En Estudios Factoriales Exploratorios y Confirmatorios. *Ciencias Psicológicas, 8*(2), 151-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545415005>
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). Recuperado de www.InTestCom.org.
- Jackson, K. M., & Konczosné Szombathelyi, M. (2022). Student Burnout in Higher Education: From Lockdowns to Classrooms. *Education Sciences, 12*(12), 842. <https://doi.org/10.3390/educsci12120842>
- Kaufman, S. (2019). A vivência do stress em adolescentes pré-vestibulandos [Trabalho de conclusão de curso, graduação, Faculdade Pernambucana de Saúde]. Repositório dos Trabalhos de Conclusão de Cursos da Faculdade Pernambucana de Saúde. <http://tcc.fps.edu.br:80/jspui/handle/fpsrepo/669>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: a demand-resource model approach. *Trends in Psychology, 1*-20. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Kalliath, T. J., Driscoll, P. O., Gillespie, D. F., & Bluedorn, A. C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work & Stress, 14*(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/026783700417212>

- Lehto, J. E., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep science (Sao Paulo, Brazil)*, *12*(1), 10-14. <https://doi.org/10.5935/1984-0063.20190051>
- Loscalzo, Y., Rice, KG & Giannini, M. (2023). Psychometric properties of the Italian oldenburg burnout inventory (student version) and measurement invariance with the USA. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05020-2>
- Mahadi, N. F., Chin, R. W. A., Chua, Y. Y., Chu, M. N., Wong, M. S., Yusoff, M. S. B.,... & Lee, Y. Y. (2018). Malay language translation and validation of the Oldenburg Burnout Inventory measuring burnout. *Education in Medicine Journal*, *10*, 27-40. <https://doi.org/10.21315/eimj2018.10.2.4>
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behaviour*, *9*, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: research manual*. Consulting Psychologists Press.
- Matos, F. R., & Andrade, A. L. De. (2023). Psychological resources and student burnout among pre-university students. *Psico-USF*, *28*(2), 321-332. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280209>
- Matos, E. R. M. de, & Matos, F. R. (2022). Instrumentos de Mensuração da Síndrome de Burnout Estudantil: Revisão Integrativa de Literatura. *Revista de Psicologia Da IMED*, *14*(1), 121. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2022.v14i1.4314>
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics Corner: a guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawai Medical Journal*, *24*(3), 69-71.
- Nimon, K., & Reio, T. G. (2011). Measurement invariance: A foundational principle for quantitative theory building. *Human Resource Development Review*, *10*(2), 198-214. <https://doi.org/10.1177/1534484311399731>
- Ogunsuji, O., Ogundipe, H., Adebayo, O., Oladehin, T., Oiwoh, S., Obafemi, O., ... & Atilola, O. (2022). Internal reliability and validity of copenhagen burnout inventory and oldenburg burnout inventory compared with maslach burnout inventory among Nigerian resident doctors: A pilot study. *Dubai Medical Journal*, *5*(2), 89-95. <https://doi.org/10.1159/000521376>
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, *60*, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Patias, N. D., Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, *21*(3), 459-469. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>
- Patrício, D. F., Barbosa, S. da C., Silva, R. P. da., & Silva, R. F. da. (2021). Dimensões de burnout como preditoras da tensão emocional e depressão em profissionais de enfermagem em um contexto hospitalar. *Cadernos Saúde Coletiva*, *29*(4), 575-584. <https://doi.org/10.1590/1414-462X202129040441>
- Peters, G.-J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach’s alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *The European Health Psychologist*, *16*(2), 56-69. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/h47fv>
- Pinto, P. S., Nunes, F. M. R., Campos, D. S., Freitas, R. H. B., Bonan, P. R. F., & Batista, A. U. D. (2018). Síndrome de Burnout em estudantes de Odontologia, Medicina e Enfermagem: uma revisão da literatura. *REFACS (online)*, *6*(2), 238-248. <https://doi.org/10.18554/refacs.v6i2.2822>
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/>
- Ramos, F. P., De Andrade, A. L., Pereira, J., Ramallete, J. N. L., Pírola, G. P., & Egert, C. (2018). Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(2), 221-232. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p221>
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, *02*(01), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001>

- Rudman, A., Gustavsson, P., & Hultell, D. (2014). A prospective study of nurses' intentions to leave the profession during their first five years of practice in Sweden. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 612-624. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.09.012>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J.E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Sato, C. S. L., Gonçalves, R. M. D., Macêdo, A. E. G., & Macêdo, C. G. (2022). Sintomas depressivos: estudo exploratório em jovens vestibulandos para o curso de medicina no interior da Amazônia. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 15(3), e9742. <https://doi.org/10.25248/reas.e9742.2022>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *A Cross National Study*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernandez, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schuster, M. S., & Dias, V. V. (2018). Oldenburg Burnout Inventory - validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 553-562. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.27952015>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100002&lng=pt&tlng=pt
- Shadid, A., Shadid, A. M., Shadid, A., Almutairi, F. E., Almotairi, K. E., Aldarwish, T., ... Khan, S. U. (2020). Stress, Burnout, and Associated Risk Factors in Medical Students. *Cureus*, 12(1), e6633. <https://doi.org/10.7759/cureus.6633>
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural Adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in psychology*, 10, 338. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00338>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. S. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Artmed.
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Uribe, M. A. T., M., & Illesca, M. P. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 234-241. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.005>
- Vazquez, A. C. S., Santos, A. S., Da Costa, P. V., Freitas, C. P. P.de, Witte, H. de, & Schaufeli, W. B. (2019). Trabalho e bem-estar: Evidências da relação entre Burnout e satisfação de vida. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 372-381. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18917.05>
- Von Harscher, H., Desmarais, N., Dollinger, R., Grossman, S., & Aldana, S. (2018). The impact of empathy on burnout in medical students: new findings. *Psychology, Health & Medicine*, 23(3), 295-303. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1374545>
- Zakeri, M. A., Rafsanjanipoor, S. M. H., Zakeri, M., & Dehghan, M. (2021). The relationship between frontline nurses' psychosocial status, satisfaction with life and resilience during the prevalence of COVID-19 disease. *Nursing Open* 2021, 1-11. <https://doi.org/10.1002/nop2.832>

Recebido: 10/11/2023

1ª reformulação: 26/01/2024

Aceito: 19/02/2024

Sobre os autores:

Fabiola Rodrigues Matos é psicóloga, docente do curso de psicologia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mestre pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ituiutaba/MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2828-2869>.

E-mail: fabiola.matos@uemg.br

Alexsandro Luiz de Andrade é professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia e Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista produtividade Cnpq e apoio pesquisa FAPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-0363>.

E-mail: alex.psi.andrade@gmail.com