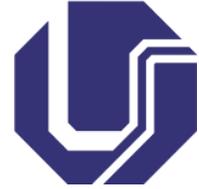




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



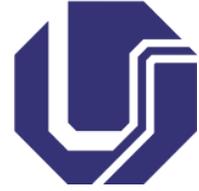
Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos

Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior

**Uberlândia
2015**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos

Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia-Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada.

Linha de Pesquisa: Processos Organizacionais.

Orientador(a): Profa. Dra. Áurea de Fátima Oliveira.

**Uberlândia
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R175b Ramos, Daniela Aparecida de Sousa Moreira, 1985-
2015 Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior / Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos. - 2015. 102 f. : il.

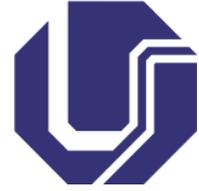
Orientador: Áurea de Fátima Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Burnout (Psicologia) - Teses. 3. Estudantes universitários - Pesquisa - Teses. 4. Psicologia aplicada - Teses. I. Oliveira, Áurea de Fátima. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos

Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada.

Linha de Pesquisa: Processos Organizacionais.

Orientador(a): Profa. Dra. Áurea de Fátima Oliveira.

Banca Examinadora

Uberlândia, 06 de novembro de 2015.

Profa. Dra. Áurea de Fátima Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Sinésio Gomide Júnior (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Ione Vasques-Menezes (Examinadora)
Universidade Salgado de Oliveira

Prof. Dr. Claudio Vaz Torres (Suplente)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Helenides Mendonça (Suplente)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**Uberlândia
2015**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me possibilitado concluir mais esta etapa em minha vida profissional, que em meio a tantas bênçãos obtidas, me auxiliou na força, mantendo saúde e possibilitando paciência durante todo este processo.

Agradeço ainda ao meu marido, Samuel, pelo companheirismo e compreensão ao longo dessa caminhada, aos meus pais, Hiléia e Samuel, que me ensinaram que a educação é único investimento real que podemos fazer e a todos os meus familiares e amigos que compreenderam meus momentos de ausência para a dedicação a este estudo.

Agradeço também àqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a conclusão deste estudo. Em especial, aos colegas de trabalho da Divisão de Assistência ao Estudante, que tanto me incentivaram na qualificação profissional e aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, dispendendo parte de seu tempo em responder aos questionários.

Agradeço ao Coordenador, aos professores, aos técnicos-administrativos e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia que participaram deste caminhar, em especial à minha orientadora, Dra. Áurea de Fátima Oliveira, pelos momentos compartilhados, pelos ensinamentos e pela disponibilidade sempre, assim como aos professores Dr. Sinésio Gomide Junior e à Dra. Heila Magali da Silva Veiga, que muito me ensinaram nas disciplinas cursadas e contribuíram de modo importante durante a banca de qualificação.

*As pessoas felizes lembram o passado com
gratidão, alegram-se com o presente e encaram o
futuro sem medo.*

Epicuro

RESUMO

O burnout em estudantes é um processo evidenciado pela exaustão física e mental frente às demandas do estudo, por atitude cínica e comportamentos de distanciamento referentes ao contexto acadêmico e por sentimentos de ineficácia e incompetência no que diz respeito a ser estudante. Devido à escassez de estudos nacionais sobre o burnout em estudantes universitários e sua importância na vida atual e profissional deste público, este estudo investigou a influência de variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), da percepção de suporte social e das crenças de autoeficácia na formação superior no desenvolvimento do burnout. A amostra, por conveniência, constituiu-se por 274 estudantes universitários, com idade média de 23 anos ($DP = 5,61$), maioria do gênero feminino, solteiros e que moram com a família. A maioria dos estudantes ingressou há menos de dois anos na instituição e ainda se encontrava nos períodos de formação básica (trinta primeiros meses do curso). Foram utilizados instrumentos fidedignos e confiáveis na coleta de dados, analisados por meio de estatística descritiva, cálculo de confiabilidade das escalas e regressão múltipla padrão, tendo as dimensões de burnout como variável-critério. A confiabilidade das escalas para a amostra foi superior a 0,70. Dentre os resultados, observou-se que a amostra encontra-se em risco de desenvolvimento do burnout considerando os escores moderados na dimensão exaustão emocional, primeira a surgir conforme o modelo de desenvolvimento do burnout. Ainda verificou-se que a idade, o tempo de permanência no curso, o gênero e a autoeficácia acadêmica explicaram 11% da variância da dimensão exaustão emocional; o tempo de permanência no curso e a autoeficácia na gestão acadêmica também influenciaram 20% da variância das atitudes cínicas e dos comportamentos de distanciamento dos estudantes e, por fim, o tempo de permanência no curso e a autoeficácia acadêmica contribuíram em 39% da variância dos sentimentos de competência e de realização pessoal do estudante. As dimensões da percepção de suporte social não explicaram o desenvolvimento de burnout nesta amostra. A conclusão do estudo aponta a importância da idade, do tempo de permanência no curso e das crenças de autoeficácia na formação superior no que se refere ao desenvolvimento do burnout, sugerindo a necessidade de programas que subsidiem ações que auxiliem os estudantes tanto no ingresso quanto na conclusão do curso, objetivando a prevenção do burnout e a promoção de qualidade de vida no contexto universitário, contribuindo, assim, para a formação profissional dos estudantes. Recomenda-se a realização de estudos abrangendo novas amostras, bem como a investigação de outras variáveis que possam intermediar e influenciar o desenvolvimento do burnout no contexto do ensino superior.

Palavras-chave: burnout, suporte social, autoeficácia, ensino superior.

ABSTRACT

Student burnout is a process evidenced by the physical and mental exhaustion meet the demands of the study, by cynical attitude and behavior of detachment for the academic context, by feelings of ineffectiveness and incompetence with regard to student. Due the lack of national studies on burnout in university students and its importance in current and professional life of the public, this study investigated the influence of demographic variables (gender, age, sports practice and period of the course), the perception of social support and self-efficacy beliefs in higher education in the development of burnout. The sample, for convenience, constituted by 274 university students with a mean age of 23 years ($SD = 5.61$), mostly female, single and living with family. Most students enrolled for less than two years at the institution and were still in the basic training periods (first thirty months of the course). Trustworthy and reliable instruments for data collection were used, analyzed using descriptive statistics, reliability of scales and standard multiple regression, having the dimensions of burnout as variable-criterion. The reliability of scales for the sample was above 0.70. Among the results, it was observed that the sample is at risk of developing burnout considering the moderate scores on emotional exhaustion, first to appear as burnout development model. Still it was found that age, period of the course, gender and academic self-efficacy explained 11% of the variance in dimension emotional exhaustion; period of the course and academic management self-efficacy also influenced 20% of the variance of cynical attitudes and distancing behaviors of students and, finally, the period of the course and academic self-efficacy contributed 39% of variance of feelings of competence and personal student achievement. The dimensions of perceived social support did not explain the development of burnout in this sample. The conclusion of the study points out the importance of age, period of the course and self-efficacy beliefs in higher education with regard to the development of burnout, suggesting the need for programs that support actions that help students both in entry and in completion of the course, aiming at the prevention of burnout and promoting quality of life in the university context, thus contributing to the training of students. It is recommended to carry out studies covering new samples, as well as research of other variables that may mediate and influence the development of burnout in the higher education context.

Key-words: burnout, social support, self-efficacy, higher education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior	39
TABELA 2 – Dados demográficos (gênero, instituição de ensino, área do conhecimento, idade e tempo de permanência no curso)	40
TABELA 3 – Nome, composição dos instrumentos, número de itens e índices de fidedignidade resultantes dos estudos de validação	43
TABELA 4 – Confiabilidade dos instrumentos para a amostra neste estudo	51
TABELA 5 – Descrição estatística das variáveis em estudo	52
TABELA 6 – Coeficientes de correlação (r) entre as variáveis	63
TABELA 7 – Resumo das análises de regressão múltipla para as variáveis-critério exaustão emocional, cinismo e eficácia profissional	70

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
LISTA DE TABELAS	07
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I REVISÃO DA LITERATURA	14
1.1 Burnout Acadêmico	14
1.2 Percepção de Suporte Social	23
1.3 Autoeficácia na Formação Superior	31
CAPÍTULO II MÉTODO	36
2.1 Definição das variáveis	38
2.2 Participantes do estudo	39
2.3 Instrumentos	41
2.4 Procedimentos de coleta de dados	45
2.5 Procedimento de análise dos dados	47
CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
3.1 Análise exploratória dos dados	49
3.2 Análise descritiva dos dados	52
3.3 Teste de diferença das médias (<i>t de Student e ANOVA</i>)	56
3.4 Correlação entre as variáveis do estudo	61
3.5 Análises de regressão múltipla padrão (<i>enter</i>)	69
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO 1 Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	90
ANEXO 2 Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
ANEXO 3 Instrumentos	95
ANEXO 4 Questionário de caracterização sociodemográfica	99

INTRODUÇÃO

A educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa e tem possibilitado mobilidade social, ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho assim como melhoria das condições de vida das pessoas.

Um desses processos formativos envolve o ensino superior que, segundo a Lei nº. 9394 (1996), compreende os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior público e privado. Para o ingresso, o estudante necessita ter concluído o ensino médio e, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), espera-se que jovens entre os 18 e 24 anos estejam cursando o ensino superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) demonstram que, em 2012, o percentual de pessoas frequentando a educação superior representou quase 30% da população brasileira nesta faixa etária.

Ainda, dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais de ensino superior demonstraram que 75% dos estudantes universitários são jovens de até 24 anos, com uma idade de maior concentração em torno dos 21 anos (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior [ANDIFES], 2011).

Diversos podem ser os motivos de ingresso e permanência no ensino superior, mas de modo geral, há a busca por maior qualificação, competência e formação profissional em atendimento às exigências do mercado de trabalho, sendo o ensino superior o início de um processo de formação, onde, estar na universidade, por si só, pode se mostrar como um contexto potencializador de crises e vulnerabilidades, bem como fontes de desafios de desenvolvimento

do indivíduo (Santos, 2001), e o sucesso acadêmico apresenta-se como uma interação de fatores pessoais, sociais e associados ao contexto universitário.

Os dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras também apontaram que mais de um terço dos estudantes trabalham e outro um terço realiza atividades acadêmicas remuneradas (como estágios e iniciação científica), além das atividades inerentes à formação no ensino superior, como a frequência às aulas e o comprometimento com os estudos (ANDIFES, 2011).

Quanto às dificuldades emocionais que podem interferir no desempenho acadêmico, 43% dos estudantes afirmaram haver dificuldades significativas quanto à adaptação a novas situações envolvendo, por exemplo, a adaptação à cidade, à moradia, ou à separação da família (ANDIFES, 2011). Assim, 44% dos estudantes alegaram apresentar alterações do sono e sintomas depressivos, com prejuízos significativos à vida acadêmica, tais como desmotivação para estudar, baixo desempenho acadêmico, reprovações e risco de jubramento (ANDIFES, 2011).

A literatura também aponta que muitos transtornos mentais podem desenvolver no início da idade adulta (Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007) e o meio universitário pode ser uma representação bastante precisa da realidade de jovens. Fisicamente, os estudantes apresentam-se frequentemente como uma população saudável, com pouca incidência de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, o que não acontece do ponto de vista emocional, pois o indivíduo ainda se encontra em desenvolvimento, experimentando autonomia e necessidade de maturidade, vivenciando vulnerabilidades diversas.

Assim, há estudos que apontam um adoecimento psíquico do estudante universitário com a presença de níveis significativos de ansiedade e depressão (Cavestro & Rocha, 2006; Hafen, Reisbig, White, & Rush, 2006), uso e abuso de álcool e outras drogas (Chiapetti & Serbena, 2007; Horta, Horta, & Horta, 2012; Kerr-Correa, Andrade, Bassit, & Boccuto, 1999) e ideação

suicida (Micin & Bagladi, 2011). Hafen et al. (2006), por exemplo, verificaram que a saudade de casa (*homesickness*), a saúde física e as dificuldades de aprendizagem foram fatores antecedentes de depressão e ansiedade em estudantes de medicina veterinária do primeiro ano. Já no estudo de Christensson, Vaez, Dickman, e Runeson (2011), os resultados demonstraram que a carga de estudos, a insatisfação com a educação, as baixas crenças de autoeficácia e os conflitos interpessoais foram associados à alta prevalência de depressão entre os estudantes de enfermagem.

O estudante, ao ingressar no ensino superior, necessita lidar tanto com as mudanças decorrentes do próprio desenvolvimento quanto com as exigências do estudo, com as novas responsabilidades, com a pressão por resultados e pelo sucesso acadêmico (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Assim, analisando a permanência no ensino superior e as altas demandas pelo desempenho acadêmico para uma formação qualificada, muitos jovens, dependendo de suas características individuais e sociais, podem desenvolver sintomas compatíveis a um quadro de estresse que, se cronicado e associado a outras variáveis, pode culminar na síndrome de burnout.

Estudos recentes propuseram-se a avaliar a síndrome de burnout em estudantes universitários, reconhecendo o ensino superior como uma atividade pré-profissional (Dórea, 2007; Marcó & Ramos, 2010; Tarnowski & Carlotto, 2007). Maroco (n.d., como citado em Moreira, 2012) ao analisar níveis de burnout em estudantes de diversas áreas do ensino superior, concluiu que 15% dos estudantes apresentavam níveis moderados a elevados de burnout. Metade apresentou nível baixo de eficácia profissional, o que poderia levá-los a desistir do curso, abrindo mão do investimento realizado pelo estudante, pela família e pelo Estado. Para o investigador, o burnout, associado às exigências acadêmicas e à dificuldade em lidar com a situação, pode levar

ao abuso de substâncias químicas e, em casos mais graves, a problemas físicos e psicológicos e até tentativas de suicídio.

Cushman e West (2006), ao investigarem 354 estudantes universitários, concluíram que, aproximadamente, 67% afirmaram ter vivenciado burnout na universidade e metade destes atribuiu o desenvolvimento da síndrome à sobrecarga de tarefas acadêmicas, seguido por influências externas, como questões familiares, financeiras e dificuldades de gerenciamento do tempo. Assim, o burnout pode ter como consequências a diminuição do desempenho acadêmico, prejuízos na memória, redução da autoestima e aumento da evasão de curso (Morgan, Bruin, & Bruin, 2014).

A produção nacional sobre burnout em estudantes do ensino superior está em fase inicial e os estudos existentes, em sua maioria, o descrevem associado a variáveis sociodemográficas, como idade (Borges & Carlotto, 2004; Carlotto, Nakamura, & Câmara, 2006), acadêmicas e momento do curso (Fogaça et al., 2012; Tarnowski & Carlotto, 2007) e enfrentamento (Carlotto, Câmara, Otto, & Kauffmann, 2010). Já a literatura internacional associa o burnout a outras variáveis como autoeficácia (Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2010; Capri, Ozkendir, Ozkurt, & Karakus, 2012; Rigg, Day, & Adler, 2013; Yang & Farn, 2005), traços de personalidade (Jacobs & Dodd, 2003; Morgan & Bruin, 2010; Zhang, Gan, & Cham, 2007) e suporte social (Alarcon, Edwards, & Menke, 2011; Jacobs & Dodd, 2003).

Assim, considerando a hipótese da presença de burnout no ensino superior, os estudos nacionais sobre o tema e em consonância com pesquisas internacionais que investigam relacionamentos entre o burnout acadêmico e variáveis diversas, esta pesquisa analisa a influência de variáveis demográficas, da percepção de suporte social e das crenças de autoeficácia na formação superior no desenvolvimento do burnout em uma amostra de estudantes do ensino superior em uma cidade do interior de Minas Gerais.

A importância deste estudo centra-se na construção de conhecimento e na possibilidade de, a partir dos resultados, subsidiar ações que possam minimizar a incidência ou o impacto do desenvolvimento do burnout em estudantes universitários, promovendo bem-estar, percepção de suporte social e crenças de autoeficácia na formação superior. Também é oportuno pesquisas que investiguem a realidade vivenciada pelos discentes, no sentido de compreendê-la, para atuar em situações estressoras que possam afetar a saúde, interferir nas expectativas, resultando em fracasso acadêmico e abandono escolar.

Frente a isso, o capítulo I aborda a discussão apresentada pela literatura sobre as variáveis burnout, percepção de suporte social e crenças de autoeficácia na formação superior. O capítulo II versará sobre os objetivos e o método de investigação e, em sequência, os principais resultados, a discussão dos dados e a conclusão do estudo.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Burnout Acadêmico

Burnout é um termo de origem inglesa, composto pelas palavras *Burn* que significa “queimar” e *Out* que quer dizer “fora”, “exterior”. Popularmente, refere-se àquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia. Aplicado aos indivíduos, alude àquilo ou àquele que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental (Benevides-Pereira, 2002).

A partir dos anos 1970, iniciaram-se os estudos sobre o burnout, um fenômeno psicossocial associado ao estresse crônico decorrente do contexto do trabalho. A literatura aponta Freudenberger (1974) como o primeiro teórico a utilizar o termo burnout para se referir aos sintomas de exaustão, desilusão e isolamento, além de sentimentos de fracasso causados por um excessivo desgaste de energia e recursos (Carlotto & Câmara, 2008a), embora tenham sido Maslach, Pine, e Cherniss os teóricos que popularizaram o conceito, reconhecendo-o como uma importante questão social (Carlotto & Câmara, 2006).

Para Maslach, Schaufeli, e Leiter (2001), os últimos anos de pesquisa sobre burnout estabeleceram a complexidade do construto ao colocar a experiência do estresse como única dentro do contexto organizacional e da relação das pessoas com o seu trabalho. Enquanto o estresse é uma resposta do indivíduo associada à necessidade de adaptação frente a um obstáculo ou a um desafio com objetivo de manter o equilíbrio entre os recursos pessoais e as demandas do

ambiente, o burnout é uma resposta ao estresse crônico, associada ao contexto do trabalho, cujas variáveis individuais e psicossociais se intercorrelacionam.

Para Schaufeli e Buunk (2003), a maioria das definições do processo de burnout postula que o burnout inicia-se com o estresse resultante da diferença entre as expectativas e os ideais do indivíduo e a experiência cotidiana da realidade profissional, sendo que o modo como o indivíduo lida com o estresse do trabalho torna-se crucial no desenvolvimento do burnout.

Assim, a partir de uma perspectiva interpessoal, as pesquisas sobre o relacionamento das pessoas com o seu contexto e colegas de trabalho propiciaram uma conceituação do burnout como uma síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crônicos associados ao trabalho (Maslach et al., 2001). Desse modo, é reconhecido como uma resposta gradual às demandas emocionais decorrentes do contexto laboral (Schaufeli & Buunk, 2003), representado pelas dimensões: (a) exaustão emocional, (b) sentimentos de despersonalização (posteriormente denominado cinismo e descrença) e distanciamento do trabalho e (c) um sentimento de ineficácia profissional e de baixa realização pessoal (Maslach et al., 2001).

Diversos modelos teóricos tem sido propostos para explicar o desenvolvimento do burnout. Para Maslach e Jackson (1981), indivíduos com sintomas de burnout apresentam uma perda da motivação e sentimentos progressivos de inadequação e fracasso, resultantes da discordância entre os ideais individuais e a realidade da vida laboral.

Como resultado das exigências, da sobrecarga e dos conflitos interpessoais no trabalho, associado à falta de recursos pessoais, os profissionais sentem-se exaustos emocionalmente, primeira dimensão a surgir, e, em resposta à exaustão, o indivíduo tende a se distanciar, enquanto uma estratégia de enfrentamento, surgindo a despersonalização. A despersonalização, para Schaufeli e Buunk (2003), embora seja um recurso de enfrentamento, deteriora e empobrece o

relacionamento com o ambiente de trabalho e os clientes, e o indivíduo passa, então, a apresentar uma reduzida realização pessoal, se autoavaliando como ineficaz profissionalmente.

No modelo de Golembiewsky, Munzenreider, e Stevenson de 1983, o burnout é analisado também como um processo, sendo a despersonalização a primeira fase a surgir, e a exaustão emocional, a fase mais grave (Fonte, 2011). Já no modelo de Leiter de 1983, a exaustão emocional assume uma importante posição, estando associada a altos níveis de despersonalização e a baixos níveis de realização pessoal (Richardson & Burke, 1995). Assim, como no modelo de Maslach e Jackson (1981), a despersonalização é uma tentativa ineficaz de lidar com os sentimentos de exaustão surgidos no relacionamento interpessoal (Fonte, 2011).

Schaufeli e Buunk (2003) ainda acrescentam que a falta de reciprocidade e a comparação social também se relacionam ao desenvolvimento do burnout. Conforme a teoria da inequidade de Adams (Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2009), as pessoas buscam por relacionamentos recíprocos, sendo provável, ao longo do exercício profissional, que o trabalhador possa desenvolver sentimentos de falta de reciprocidade, tanto a nível interpessoal como a nível organizacional, resultando em exaustão emocional e despersonalização (Schaufeli & Buunk, 2003).

Ao adotar o modelo proposto por Maslach e Jackson (1981), o burnout é um construto composto por três dimensões interdependentes. A primeira dimensão a surgir é a exaustão emocional, que envolve diminuição de energia, de entusiasmo e sentimentos de esgotamento de recursos, aos quais se somam o de frustração e tensão, pois os trabalhadores passam a perceber que já não possuem condições de despender mais energia para a realização do seu trabalho. A despersonalização, posteriormente denominada de cinismo e descrença, caracteriza-se pelo distanciamento emocional e impessoal do trabalhador com o seu trabalho e/ou clientes. Por último, a falta de realização pessoal (também denominada reduzida eficácia profissional) revela-

se pela tendência da pessoa em se autoavaliar de modo negativo, tornando-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimentando um declínio no sentimento de competência e êxito (Carlotto & Câmara, 2006).

Maslach et al. (2001) apontaram que a exaustão e a despersonalização são dimensões fortemente relacionadas, pois enquanto a primeira reflete o estresse crônico relacionado ao fazer da profissão, embora não aponte os aspectos críticos do relacionamento das pessoas com o trabalho, a despersonalização é uma reação imediata à exaustão. Isso porque, ao experimentar a exaustão, as pessoas distanciam-se emocional e cognitivamente do trabalho e dos serviços prestados como um meio de lidar com a sobrecarga laboral. Ainda, para esses autores, é complexa a relação entre a ineficácia (reduzida realização pessoal) e estas dimensões: se por um lado, demandas crônicas que interferem na exaustão ou no cinismo minam o senso de eficácia, por outro, estas mesmas dimensões interferem na eficácia profissional. Assim, a falta de eficácia pode surgir como resultado da carência de recursos, ao passo que a exaustão e o cinismo podem ser decorrentes da sobrecarga de trabalho e conflitos sociais (Maslach et al., 2001).

Os estudos iniciais sobre burnout envolveram os trabalhadores vinculados a profissões com intenso contato humano (Maslach & Jackson, 1981), como profissionais da saúde e da educação e, desde a década de 1990, há pesquisas que incluem os estudantes como uma população suscetível ao desenvolvimento da síndrome (Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoerberlein, 1995; Koeske & Koeske, 1991; Neumann, Finaly-Neumann, & Reichel, 1990; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Conforme Moneta (2011), o fundamental na extensão do burnout profissional para o burnout no contexto acadêmico é quando o estudo implica uma exposição sistemática e prolongada ao estresse como ocorre em um trabalho.

Assim, os estudantes representam um papel concreto na instituição de ensino e executam atividades que lhe exigem algum tipo de esforço (Bresó, 2008) e, semelhante aos trabalhadores,

também estão vulneráveis ao desenvolvimento do burnout, considerando que as atividades acadêmicas são psicologicamente próximas a uma atividade de trabalho, compostas por atribuições e responsabilidades, avaliações constantes, contato interpessoal frequente e necessidade de gerenciamento de tempo (Bresó, Salanova, & Schaufeli, 2007; Moneta, 2011; Neumann et al., 1990; Schaufeli et al., 2002).

Além disso, os estudantes estão envolvidos em uma estrutura organizacional com atividades obrigatórias (Campos & Maroco, 2012) e, frequentemente, encontram-se submetidos às variáveis organizacionais e sociais semelhantes às dos trabalhadores da instituição, como os professores (Juncá, 2012), que também podem estar acometidos pelo burnout, conforme estudos diversos (Carlotto & Câmara, 2007; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Sousa & Mendonça, 2009).

Ainda, conforme Bresó (2008), embora não haja uma relação direta do estudo com o dinheiro como acontece com o salário em um trabalho, os estudantes mantêm uma relação de compensação direta e indireta com a universidade, evidenciado pelo apoio econômico, bolsas de estudo, prêmios e/ou resultados acadêmicos. Assim, o relacionamento do estudante com a instituição de ensino permite investigar as respostas de indivíduos a partir da tensão e as suas implicações para a sua sensação de bem-estar com os estudos.

Comumente, avalia-se o burnout por meio do Maslach Burnout Inventory (MBI), criado por Maslach, Jackson, e Leiter (1996) que, conforme Schaufeli e Buunk (2003), é o instrumento validado mais utilizado para avaliar o burnout, sendo usado por cerca de 90% das pesquisas sobre o fenômeno. O MBI mantém a estrutura tridimensional, como proposto por Maslach e Jackson (1981), e há três versões distintas, conforme a área profissional investigada: MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), para profissionais da área da saúde; MBI-Educators Survey (MBI-ES), para trabalhadores em contextos educacionais; e MBI-General Survey (MBI-GS), adaptada

aos trabalhadores em geral (Maroco & Tecedor, 2009). O MBI-HSS e o MBI-ES apresentam as escalas exaustão emocional, despersonalização e (reduzida) realização pessoal, sendo o MBI-GS mais genérico, composto pelas dimensões exaustão, cinismo e (reduzida) eficácia profissional (Schaufeli & Buunk, 2003).

Desde os anos 2000 a possibilidade de avaliação do burnout ampliou-se também para a realidade discente, por meio do estudo de Schaufeli et al. (2002) que, a partir do MBI-GS, propuseram a adaptação e a validação do Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). Nesta versão, o fator despersonalização foi denominado cinismo, sendo o burnout em estudantes também um processo, caracterizado pela exaustão física e mental frente às demandas do estudo, por uma atitude cínica e comportamentos de distanciamento referente ao contexto acadêmico, com questionamentos quanto ao significado e ao valor dos estudos e por sentimentos de ineficácia e incompetência no que diz respeito a ser estudante (Bresó et al., 2007; Schaufeli et al., 2002).

Diversos estudos tem apresentado as propriedades psicométricas e os processos de validação do MBI-SS para aplicação em estudantes de diferentes países, como o Brasil (Campos & Maroco, 2012, Carlotto & Câmara, 2006), a China (Hu & Schaufeli, 2009) e Portugal (Maroco & Tecedor, 2009). Em todos estes estudos, mantém-se o modelo tridimensional do burnout e nas versões em português (Brasil e Portugal), a dimensão cinismo passou a ser chamada de descrença.

Dominguez, Hederich e Sañudo (2010) em uma revisão apontaram que variáveis do contexto acadêmico (como relacionamentos distantes e pouca comunicação com os professores, sobrecarga de disciplinas e carga horária, excesso de demandas acadêmicas), do contexto social (como não participar de atividades culturais e de lazer, ambientes competitivos, pouco apoio familiar e dos amigos) e variáveis intrapessoais (gênero, baixa autoeficácia, dificuldades de

gerenciamento do tempo e altas expectativas de êxito) associam-se ao desenvolvimento do burnout em estudantes.

No que se refere a variáveis individuais que possam influenciar no desenvolvimento do burnout, Zhang et al. (2007) encontraram um relacionamento entre perfeccionismo negativo e burnout, e Yang e Farn (2005) e Schaufeli e Salanova (2007) demonstraram que as crenças de autoeficácia dos estudantes também estão associadas ao burnout. Além disso, Boudreau, Santen, Hamphill, e Dobson (2004) afirmaram haver um relacionamento positivo entre burnout e baixo suporte social, principalmente dos diretores, professores, familiares e amigos.

Estudos também tem apresentado a influência de variáveis demográficas, como idade e gênero, no desenvolvimento do burnout (Garrosa, Moreno-Jiménez, Liang, & González, 2008, Rigg et al., 2013, Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008). Em geral, as pesquisas demonstram que, quanto ao gênero, as estudantes vivenciam mais burnout (Salmela-Aro et al., 2008) ou apresentam níveis mais elevados na dimensão exaustão quando comparadas aos estudantes homens (Campos, Jordani, Zucoloto, Bonafé, & Maroco, 2012; Dórea, 2007; Paro et al., 2014). No estudo de Durán, Extremera, Fernández-Berrocal, & Montalbán (2006), por exemplo, a idade impactou negativamente nos níveis de exaustão e positivamente nos de cinismo e o gênero influenciou os níveis de cinismo em estudantes universitários. Entretanto, no estudo de Rigg et al. (2013), a idade e os níveis de exaustão foram diretamente associados, demonstrando que estudantes com maior idade tendem a apresentar maiores níveis de esgotamento emocional decorrente das demandas acadêmicas.

Boechat e Ferreira (2014) também verificaram que a idade impacta diretamente nos níveis de eficácia e, quanto ao gênero, os resultados sugerem que as mulheres tendem a se sentirem mais eficazes e realizadas profissionalmente (dimensão eficácia). Resultados semelhantes também foram encontrados por Cecil, McHale, Hart, & Laidlaw (2014), que demonstraram terem

os homens tendência a apresentar maiores níveis de cinismo e menores níveis de realização profissional quando comparados às mulheres.

Ano de estudo e comportamentos de saúde (como prática de atividade física) também foram associados ao desenvolvimento do burnout (Carlotto et al., 2006; Cecil et al., 2014, Martínez, Aytés, & Escoda, 2008). Cecil et al. (2014) afirmaram que o ano de estudo influenciou significativamente nos níveis de exaustão, cinismo e realização pessoal nos estudantes de medicina pesquisados, revelando baixos níveis de exaustão nos estudantes do terceiro ano e altos níveis de cinismo nos do quinto ano quando comparados aos estudantes do primeiro ano. Ainda, os autores relataram haver um aumento nos níveis de realização pessoal a cada ano cursado, além de níveis moderados ou baixos de atividade física serem indicativos de níveis baixos de realização pessoal.

Estudos apontam que o burnout é um fator preditor da tendência ao abandono ou da intenção de deixar o curso (Bask & Salmela-Aro, 2013; Martinez & Pinto, 2005; Moneta, 2011). Martinez e Pinto (2005), em uma pesquisa com 1988 estudantes espanhóis e portugueses, demonstraram o burnout como um preditor do desempenho, expectativas de sucesso e tendência ao abandono. Para estes autores, as crenças de autoeficácia apresentaram-se como importantes fatores protetores ao desenvolvimento do burnout.

Em seu estudo, Moneta (2011) pesquisou a relação entre necessidade de realização, burnout e intenção de abandonar os estudos. Por meio de modelagem de equação estrutural, a necessidade de realização mostrou-se como variável mediadora entre o burnout e a intenção de deixar o curso, sendo um fator de prevenção a cada componente do burnout (exaustão emocional, cinismo e redução da eficácia). Neste modelo, exaustão emocional, cinismo e redução da eficácia estão relacionados diretamente: exaustão emocional promove o cinismo e o cinismo pode levar a uma baixa eficácia e tanto o cinismo quanto a baixa eficácia contribuem para a intenção de deixar

o curso. Assim, os resultados sugerem que as características, os antecedentes e os consequentes do burnout relacionados ao estudo são similares ao burnout relacionado ao trabalho.

Considerando as variáveis associadas ao desenvolvimento de burnout, estudos nacionais (Carlotto & Câmara, 2008b; Carlotto et al., 2006) demonstraram que a intenção de abandonar o curso associa-se positivamente às dimensões exaustão emocional e descrença e negativamente à eficácia profissional, isto é, o estudante deseja permanecer no curso quando se sente eficaz enquanto estudante.

A dimensão eficácia profissional é explicada pela intenção de permanecer no curso, possuir uma atividade de lazer, ter experiência profissional na área e satisfação com o curso (Carlotto & Câmara, 2008b). Tais resultados demonstram a necessidade de o estudante se engajar em outras atividades, além da vida acadêmica como um meio de obter outros reforçadores sociais para equilibrar as exigências e as tensões inerentes, possivelmente, à realidade estudantil.

A percepção de suporte social também se mostrou importante no estudo de Carlotto et al. (2010), uma vez que a deficiência no suporte social parece ser um estressor acadêmico, confirmando o fator protetor e preventivo do suporte social no desenvolvimento do burnout. Estudos internacionais também compartilham essa perspectiva (Alarcon et al., 2011; Jacobs & Dodd, 2003; Lee, Koeske, & Sales, 2004; Yang & Farn, 2005).

Assim, no estudo de Lee et al. (2004), o suporte social moderou e diminuiu o efeito dos sintomas de estresse em estudantes participantes de intercâmbios acadêmicos e culturais. Nesta investigação, os estudantes que relataram perceber níveis elevados de suporte social apresentaram níveis significativamente menores de estresse de aculturação quando comparados àqueles que referiram baixos níveis de suporte social.

No estudo de Yang e Farn (2005), a percepção de suporte social e as crenças de autoeficácia correlacionaram-se negativamente ao burnout, indicando que quanto maiores a

percepção de suporte social e as crenças de autoeficácia, menor o índice de burnout em estudantes. Os autores, ao procederem à análise de regressão apresentando o burnout como variável dependente, encontraram que 59% da variância do burnout em estudantes são explicadas pelo suporte social, masculinidade, feminilidade e autoeficácia, sendo o apoio social e as crenças de autoeficácia as variáveis antecedentes de maior destaque.

1.2 Percepção de Suporte Social

O papel da percepção de suporte social para a saúde e bem-estar dos indivíduos tem sido estudado nas diversas áreas da psicologia e das ciências da saúde. É sabido que a década de 1970 e os anos seguintes foram importantes para o desenvolvimento do conceito de suporte social, sendo compreendido, inicialmente, como um recurso que auxilia o indivíduo no enfrentamento e na adaptação às mudanças, protegendo-o ao longo das transições e ciclos de vida (Cobb, 1976). Soma-se ainda o fato de o suporte social percebido gerar efeitos benéficos na saúde integral das pessoas (Rodriguez & Cohen, 1998).

Cobb (1976) foi um dos primeiros teóricos a afirmar a importância do suporte social nos indicadores de saúde das pessoas. Para o autor, o suporte social auxilia na manutenção de comportamentos de adesão a tratamentos de saúde e no gerenciamento de crises e protege o indivíduo no enfrentamento de mudanças ao longo da vida, tais como desemprego, perdas (luto) e as consequências do envelhecimento. Ainda, o suporte social modera o efeito do estresse cotidiano, tem consequência direta na saúde, é importante para o desenvolvimento das pessoas e é promovido pelos membros da família e pelas interações sociais em geral (Cobb, 1976).

Embora o conceito de suporte social seja abrangente e às vezes pouco preciso (Campos, 2010), é consensual a importância das interações sociais para a prevenção do adoecimento e para

a promoção de saúde e bem-estar nos indivíduos (Cobb, 1976). Além disso, conforme Campos (2007), é da natureza do homem a formação de vínculos com seus semelhantes como um meio de busca por apoio e ajuda e, mesmo quando adulto, o homem “precisa do outro para sentir-se amado, estimado, valorizado, compreendido, informado e cuidado” (p. 113).

Assim, mesmo que não haja um conceito único definidor do termo suporte social, a maioria da literatura associa o conceito aos sentimentos de estima e de pertencimento em uma rede social, compreendendo rede como a estrutura que dá origem ao suporte social (Zanini, Verolla-Moura, & Queiroz, 2009). Campos (2010) também afirma que é necessário que a rede social, além de ser percebida como disponível e satisfatória, propicie a oportunidade de relacionamentos de apoio, não bastando apenas o indivíduo estar inserido em um contexto social. Desse modo, os sistemas de suporte implicam a manutenção de vínculos que contribuam significativamente para a integridade física e psicológica do indivíduo (Campos, 2007).

As definições de suporte social existentes associam o conceito ora à estrutura ora à funcionalidade das interações sociais promotoras de suporte social. Assim, Sarason, Levine, Basham, e Sarason (1983) definem o suporte social como a existência ou a disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, que são compreensíveis, se preocupam, valorizam e gostam do outro. Cobb (1976), por sua vez, refere-se ao suporte social como o conjunto de informações que leva o indivíduo a acreditar que é apoiado, amado, estimado, valorizado e que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas. Observam-se semelhanças nestas perspectivas, principalmente quanto ao fato de o afeto nas interações sociais mediar a percepção de suporte social por parte do indivíduo, ou seja, a pessoa percebe a existência de suporte social quando ela sente que está em uma rede de interação composta por pessoas em quem ela pode confiar e que a estimam.

Cramer, Henderson, e Scott (1997) propõem a ideia de suporte social percebido e de suporte social recebido. O primeiro refere-se à percepção que o indivíduo tem do suporte social disponível quando dele necessita e o segundo diz respeito àquele que é efetivamente recebido por alguém. Desse modo, em situações em que as pessoas têm limitações funcionais, o suporte social recebido ou tangível é o mais utilizado (Maroco, Campos, Vinagre, & Pais-Ribeiro, 2014), considerando-se a necessidade de um suporte imediato e, por conseguinte, objetivo.

O conceito de suporte social é multidimensional e associa-se aos recursos materiais e psicológicos acessíveis às pessoas por meio de suas redes sociais (Siqueira, 2008). Assim, o suporte social supre as necessidades individuais quando as pessoas estão em interação social. Para Campos (2010), as interações sociais acontecem desde entre duas pessoas dentro de uma família, por exemplo, até uma rede social, constituída por grupos ou comunidades.

Cohen, Gottlieb, e Underwood (2000) também apontam que o suporte social é disponível por meio de contextos de relacionamentos informais e não profissionais, sendo qualquer processo em que os relacionamentos sociais possam promover saúde e bem-estar frente a situações estressoras, eventos de vida, doenças e mudanças relacionadas ao desenvolvimento.

Pensando nas necessidades individuais quando em interação social, as crenças de estima e de pertencimento estão presentes na concepção de suporte social de Cobb (1976), que propõe três componentes considerados essenciais de suporte: o emocional, o valorativo e o comunicacional, prevalecendo as trocas afetivas, os cuidados mútuos e a comunicação franca e precisa entre as pessoas (Campos, 2010).

Assim, para Cobb (1976), o suporte social envolveria três classes de crenças que informam o indivíduo: 1) de que há pessoas que se preocupam com ele e que ele é amado; 2) de que é apreciado e valorizado em seu meio; e 3) de que pertence a uma rede social com comunicação e obrigações mútuas. Thoits (1982) acrescentou às ideias de Cobb (1976) o

conceito de suporte instrumental, compreendendo-o como os recursos disponibilizados pelas redes de apoio. A partir de então, conforme Siqueira (2008), as concepções de suporte social orientaram-se pela tipologia de suporte disponibilizado pelas redes sociais, bem como pelas necessidades individuais satisfeitas.

Rodriguez e Cohen (1998) descrevem que o suporte emocional, o instrumental (ou estrutural) e o informacional são os tipos de suporte mais estudados. O suporte emocional revela o que as pessoas fazem ou dizem a alguém, como aconselhamento, escuta aos problemas, comportamentos de empatia, sendo percebido como expressão de carinho, cuidados e preocupação do outro. O suporte instrumental (ou estrutural) envolve as ajudas tangíveis ou práticas que outras pessoas ou instituições podem fornecer a alguém, empréstimos de dinheiro ou ajudas com tarefas diárias. O suporte informacional é quando outras pessoas fornecem informações importantes ao indivíduo durante o processo de solução de problemas ou tomada de decisão (Siqueira, 2008).

Para Siqueira (2008), é possível reunir estas três categorias em duas dimensões de suporte social, a saber, suporte emocional (afetivo) e suporte prático (caráter utilitário). O suporte emocional avalia a percepção do indivíduo sobre a possibilidade de doação de recursos afetivos pela rede social, que incluem compreensão, atenção e preocupação. Esta dimensão envolve a crença do indivíduo de que ele pode contar com alguém afetivamente próximo quando necessitar ou para compartilhar momentos importantes de sua vida. Já o suporte prático engloba o suporte instrumental e o suporte informacional e fornece ao indivíduo uma sensação de segurança e tranquilidade por ele perceber ter ou encontrar pessoas que possam lhe oferecer recursos de informação e de solução de problemas.

Sobre o desenvolvimento de medidas de suporte social, Siqueira (2008) afirma dificuldades de encontrar resultados consensuais, considerando as diferentes concepções de

suporte social que sustentam as medidas existentes. Além disso, os instrumentos de avaliação de suporte social existentes, ora avaliam o suporte a nível estrutural associado à rede e ao número de pessoas que se vinculam ao indivíduo, ora avaliam o suporte a nível funcional relacionado à percepção do indivíduo em ter pessoas com quem pode contar caso necessite e ao nível de satisfação do indivíduo com o suporte (Siqueira & Padovam, 2008).

Compreendendo a dimensionalidade do conceito de suporte social e reconhecendo sua importância para o enfrentamento às adversidades do cotidiano das pessoas, três modelos teóricos auxiliaram os pesquisadores a investigarem os efeitos do suporte social sobre a saúde frente a eventos estressores: 1) modelo do efeito direto, 2) modelo de proteção ao estresse e 3) modelo de estressores-recursos conjugados (Rodriguez & Cohen, 1998).

O modelo do efeito direto (*the main effect model*) pressupõe que os recursos sociais disponíveis aos indivíduos apresentam um efeito benéfico sobre a saúde, independentemente de as pessoas vivenciarem ou não situações adversas (Cohen & Wills, 1985). No modelo de proteção ao estresse (*the stress buffering hypothesis*), o suporte social atua como amortecedor das consequências negativas de eventos adversos sobre o bem-estar físico e psicológico, tendo assim, efeito moderador do estresse (Cohen & Wills, 1985). Já o modelo de estressores-recursos conjugados propõe que os efeitos protetores de suporte social contra o estresse atuam na medida em que o indivíduo percebesse os recursos de suporte existentes como adequados às suas necessidades (Cohen & Wills, 1985).

Os três modelos apresentam o impacto benéfico do suporte social sobre o bem-estar das pessoas e, conforme Cohen e Wills (1985),

as funções específicas do suporte são responsivas a eventos estressantes, enquanto a integração em rede social opera para manter sentimentos de estabilidade e autoestima, independente do nível de estresse; assim, a integração em rede social e o suporte

funcional parecem representar diferentes processos nos quais os recursos sociais influenciam o bem-estar (p. 349).

Em relação aos estudos sobre a percepção de suporte social, Zanini et al. (2009), ao utilizarem o Questionário de Suporte Social adaptado para a população brasileira, demonstraram que variáveis sociodemográficas, personalidade e psicopatologias podem afetar o modo como as pessoas percebem o suporte social. De um modo geral, indivíduos mais jovens, casados, que não moram sozinhos e praticam alguma atividade (físicas, religiosas ou artísticas, por exemplo), sem transtornos mentais e com boa saúde física autorreferida apresentam maior probabilidade de perceber o suporte social recebido. Quanto ao gênero, Zanini et al. (2009) encontraram que as mulheres tendem a perceber significativamente mais apoio social do tipo interação social positiva e maior apoio social material quando comparadas aos homens.

O conceito de suporte social associado a outras variáveis é investigado pela literatura nacional e internacional em diversas populações. No contexto do ensino superior, estudos demonstrando a importância do suporte social foram conduzidos, associando-o a temáticas como solidão (Bernardon, Babb, Hakim-Larson, & Gragg, 2011), relacionamentos de amizade (DeSousa & Cerqueira-Santos, 2012), saúde mental (Hefner & Eisenberg, 2009; Silva, Cerqueira & Lima, 2014) e adaptação no ensino superior (Pinheiro & Ferreira, 2005; Taylor, Doane, & Eisenberg, 2014).

Pinheiro e Ferreira (2005) investigaram a percepção de suporte social à adaptação dos estudantes no ensino superior, demonstrando que quanto maior for a percepção de suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências acadêmicas dos estudantes, especialmente aquelas relacionadas à boa adaptação no curso e na instituição.

Os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, frequentemente reorganizam sua rede de suporte social juntamente com a aquisição de maior independência dos familiares e o encontro

com os novos colegas na universidade (Bernardon et al., 2011). Assim, a transição para o ensino superior pode trazer muitos efeitos sociais positivos, embora para alguns estudantes, a entrada na universidade possa levar a sentimentos de solidão com a redução ou perda de um sistema de suporte social estável (Bernardon et al., 2011).

Quanto à saúde mental, Silva et al. (2014) estudaram a prevalência de sofrimento psíquico entre estudantes de medicina e avaliaram sua associação com o apoio social, mensurado por meio da Escala de Apoio Social, que avalia cinco dimensões funcionais do suporte social: material, afetivo, emocional, interação social positiva e informação. Os resultados demonstraram o apoio social insuficiente como fator de risco para o desenvolvimento de transtornos mentais comuns, sugerindo a importância de intervenções direcionadas à melhoria da qualidade das interações sociais entre os estudantes.

Hefner e Eisenberg (2009) também estudaram a percepção de suporte social e a saúde mental de estudantes universitários e concluíram que os estudantes com baixa qualidade de suporte social estavam mais vulneráveis a apresentar alguma dificuldade ou problema de saúde mental. Os autores demonstraram, ainda, que a percepção de suporte social foi negativa e significativamente associada às medidas de saúde mental, principalmente depressão e tanto o suporte estrutural quanto o funcional foram independentemente associados a uma melhor saúde mental. Assim, a elevada percepção de suporte social correlacionou-se fortemente à baixa probabilidade de depressão, ansiedade, suicídio e transtorno alimentar, independente da frequência de contatos sociais e outras características individuais (Hefner & Eisenberg, 2009).

Há ainda investigações que apontam o relacionamento entre a percepção de suporte social e o desenvolvimento do burnout em estudantes do ensino superior (Jacobs & Dodd, 2003; Rigg et al., 2013; Yang & Farn, 2005). No estudo de Yang e Farn (2005), a percepção do suporte social apresentou-se como uma das variáveis preditoras do desenvolvimento de burnout em estudantes.

Similarmente, Rigg et al. (2013) apontaram que a percepção do suporte da família e do orientador mostrou-se positivamente relacionada a comportamentos de engajamento, e a percepção do suporte social do orientador impactou negativamente nos sintomas de exaustão emocional. Desse modo, estudantes que percebem mais suporte da família e do contexto universitário tendem a engajar mais nos estudos e aqueles que sentem mais suporte do orientador vivenciam menos sintomas de exaustão.

Jacobs e Dodd (2003) demonstram que o suporte social, principalmente de amigos, pode proteger o estudante do desenvolvimento de burnout. Os autores encontraram que elevados níveis de suporte social associaram-se a menores índices de exaustão emocional e cinismo e a um maior senso de realização pessoal nos estudantes pesquisados.

Hefner e Eisenberg (2009), Jacobs e Dodd (2003) e Rigg et al. (2013), ao avaliarem a percepção de suporte social em seus respectivos estudos, utilizaram o *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988), instrumento que avalia a percepção do indivíduo sobre a qualidade do suporte social recebido dos amigos, da família e de outras pessoas importantes. Rigg et al. (2013) ainda acrescentaram a estas dimensões a percepção do suporte social do orientador na pesquisa realizada.

Considerando os instrumentos nacionais de mensuração do suporte social, utilizou-se, neste estudo, a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS), construída e validada por Siqueira (2008). A amostra de validação da escala foi composta, em sua maioria, por jovens universitários, sendo um instrumento válido e preciso para a avaliação da percepção de suporte emocional e de suporte prático, consistente com as teorias de Cobb (1976) e Thoits (1982) sobre a tipologia do suporte social.

1.3 Autoeficácia na Formação Superior

Desde a década de 1970 Bandura tem desenvolvido uma teoria sobre o comportamento e a motivação humana, na qual as crenças que as pessoas apresentam sobre si mesmas são elementos centrais no exercício do controle e da agência pessoal (Pajares, 1996). Segundo a Teoria Social Cognitiva, a agência humana acontece por meio da influência do indivíduo sobre o próprio comportamento e as circunstâncias de vida, sendo o indivíduo produto e produtor do seu ambiente e do seu sistema social (Bandura, 2008).

A Teoria Social Cognitiva parte da ideia da natureza recíproca entre os determinantes do comportamento humano (fatores pessoais, fatores ambientais e o comportamento humano). Sendo assim, o modo como o indivíduo interpreta os resultados de seu desempenho informa e altera o seu ambiente e suas crenças que, por sua vez, informa e altera o comportamento futuro (Pajares & Olaz, 2008).

A autoeficácia é uma das crenças que os indivíduos apresentam sobre si mesmo e refere-se aos julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho (Bandura, 1997). Estas crenças são percepções dos indivíduos sobre suas próprias capacidades e sustentam a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, tendo um papel importante no modo como as pessoas organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam (Bandura, 2008; Pajares & Olaz, 2008).

Além disso, as crenças de autoeficácia são importantes no modo como os indivíduos regulam seus pensamentos e comportamentos (Pajares & Olaz, 2008), afetando as escolhas que os indivíduos fazem, determinando quanto esforço as pessoas dedicarão a uma atividade, o grau de persistência e o quanto serão resilientes frente a obstáculos e a situações adversas (Azzi &

Polydoro, 2006). A autoeficácia ainda influencia os padrões de pensamento e as reações emocionais dos indivíduos e relaciona-se aos níveis de estresse, depressão e burnout (Rigg et al., 2013).

As crenças de autoeficácia são desenvolvidas e mantidas a partir de quatro fontes principais de informação – a experiência direta ou de domínio, a experiência vicária ou modelação social, a persuasão social e os estados emocionais e fisiológicos – que auxiliam o indivíduo a avaliar o seu nível de autoeficácia (Bandura, 1977). Conforme Bresó et al. (2010), a experiência de domínio e os estados emocionais são importantes no desenvolvimento, no fortalecimento e na promoção de crenças de autoeficácia, pois baixos níveis de ansiedade, estresse e fadiga correlacionam-se negativamente a altos níveis de autoeficácia.

A autoeficácia é uma variável pesquisada em contextos como educação (Ambiel & Noronha, 2011; Ourique & Teixeira, 2012), saúde (Dodt et al., 2013; Silvia & Lautert, 2010) e trabalho (Fontes, Neri, & Yassuda, 2010). No contexto educacional a autoeficácia é um tipo específico de crença que afeta a motivação, a aprendizagem e a realização dos estudantes (Pajares, 1996). Isso porque níveis elevados de percepção de autoeficácia associam-se a comportamentos de esforço, persistência e estabelecimento de propósitos mais condizentes com o aprender e com o interesse em cumprir as metas (Martinelli & Sassi, 2010).

São vários os estudos sobre crenças de autoeficácia no contexto do ensino superior associado, por exemplo, a variáveis como procrastinação (Katz, Eilot, & Nevo, 2014; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008) e burnout (Bresó et al., 2010; Rigg et al., 2013; Yang & Farn, 2005). Para Hsieh, Sullivan, e Guerra (2007), as crenças de autoeficácia, como a avaliação dos estudantes sobre suas próprias competências, são importantes, pois frente às demandas acadêmicas, o modo como os estudantes abordam as tarefas e como eles se percebem desempenham um papel significativo no seu sucesso acadêmico. Ainda, conforme Bandura

(1997) e Pajares (1996), a autoeficácia é um antecedente do bem-estar do estudante, e mudanças nos níveis de autoeficácia estão relacionadas a mudanças em estados emocionais, como burnout e engajamento (Salanova, Bresó, & Schaufeli, 2005).

Considerando a associação entre crenças de autoeficácia e burnout, Gil-Monte, García-Juesas e Hernández (2008) analisaram a influência da sobrecarga de trabalho e das crenças de autoeficácia sobre a síndrome de burnout em uma amostra de 714 enfermeiros de diferentes hospitais. Verificou-se que a sobrecarga de trabalho e a autoeficácia foram variáveis preditoras das dimensões exaustão emocional e realização pessoal no trabalho. A autoeficácia apresentou-se como variável moderadora na relação com a sobrecarga de trabalho e a dimensão exaustão emocional, indicando que a autoeficácia percebida é um fator de prevenção ao aparecimento do burnout, contribuindo para a diminuição do impacto da sobrecarga de trabalho sobre esta síndrome.

Capri et al. (2012), ao pesquisarem 354 estudantes universitários, encontraram correlações significativas entre crenças de autoeficácia geral, satisfação com a vida e burnout. Os escores dos estudantes quanto às crenças de autoeficácia, à satisfação com a vida e à subescala eficácia do MBI-SS foram positivamente correlacionados. Encontrou-se também correlação negativa entre os escores de satisfação com a vida e as dimensões exaustão emocional e cinismo. Os autores afirmaram que a relação significativa entre as crenças de autoeficácia geral e a subescala eficácia é esperada, pois a autoeficácia geral é aplicada em um contexto mais amplo quando comparada com a subescala eficácia, que é aplicada à condição de estudante.

Em 2013 Rigg e colaboradores avaliaram a influência do engajamento, da autoeficácia e da percepção do suporte social sobre a exaustão emocional, uma das dimensões do burnout, em estudantes universitários. A autoeficácia, avaliada por meio da subescala eficácia profissional da versão do Maslach Burnout Inventory para estudantes, impactou negativa e significativamente à

exaustão emocional, demonstrando que os estudantes que se sentem mais autoeficazes estão menos suscetíveis à exaustão emocional, tendem a ser mais motivados e a apresentar mais comportamentos de engajamento em relação aos estudos.

Bresó et al. (2010) também demonstraram ser possível promover crenças de autoeficácia e comportamentos de engajamento, melhorar o desempenho acadêmico e diminuir índices de burnout acadêmico em estudantes participantes de um programa de intervenção cognitivo-comportamental. Os resultados evidenciaram a importância das crenças de autoeficácia para a promoção de qualidade de vida do estudante, sugerindo que as baixas crenças de autoeficácia desempenhariam um papel antecedente no desenvolvimento do burnout em estudantes. Resultados semelhantes também foram encontrados no estudo de Yang e Farn (2005).

Os estudos anteriormente citados, embora tenham utilizado diferentes instrumentos para a mensuração do construto autoeficácia, foram baseados nos pressupostos adotados por Bandura (1997) para a definição de crenças de autoeficácia e a contribuição de tais crenças para a agência e a motivação humana. Além disso, conforme Bandura (2006), ao construir instrumentos de mensuração de autoeficácia, é necessário que a escala construída seja direcionada ao domínio interesse do estudo, uma vez que o interesse é investigar o julgamento das pessoas em relação à sua capacidade para as ações relativas ao domínio pesquisado (Bandura, 2006)

Nesse sentido, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) propuseram o conceito de autoeficácia na formação superior e, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, conceituaram a autoeficácia na formação superior como as “crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (p. 268). Este construto, que será utilizado nesta pesquisa, é multidimensional e avalia a percepção do estudante sobre sua autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação,

autoeficácia em ações proativas, autoeficácia na interação social e autoeficácia na gestão acadêmica.

Ao utilizar o conceito de autoeficácia na formação superior, Sousa, Bardagi, e Nunes (2013) compararam a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de 204 estudantes cotistas e não cotistas. Os resultados demonstraram não haver diferenças significativas nas médias de autoeficácia geral entre estudantes cotistas e não cotistas. Entretanto, os estudantes cotistas apresentaram média mais baixa na dimensão autoeficácia na interação social e na dimensão interpessoal das vivências acadêmicas, sugerindo que a dificuldade dos cotistas nas relações interpessoais possa ser decorrente do preconceito e da desconfiança enfrentados pelo sistema de cotas no Brasil.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Neste capítulo serão apresentados o objetivo, as variáveis investigadas e o detalhamento da amostra de participantes. Também serão descritos os instrumentos de medida utilizados e, por fim, enunciados os procedimentos de coleta de dados e as análises estatísticas.

O objetivo principal é testar um modelo em que as variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), a percepção de suporte social e as crenças de autoeficácia na formação superior contribuem para a explicação do burnout em estudantes. Este projeto está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia, conforme Resolução nº. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, com CAAE nº 35001214.6.0000.5152.

O modelo de investigação tem como variáveis-critério as dimensões de burnout (exaustão emocional, cinismo/descrença e eficácia profissional). As variáveis explicativas incluem as variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), a percepção de suporte social (percepção de suporte prático e percepção de suporte emocional), as crenças de autoeficácia na formação superior (autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica), conforme Figura 1.

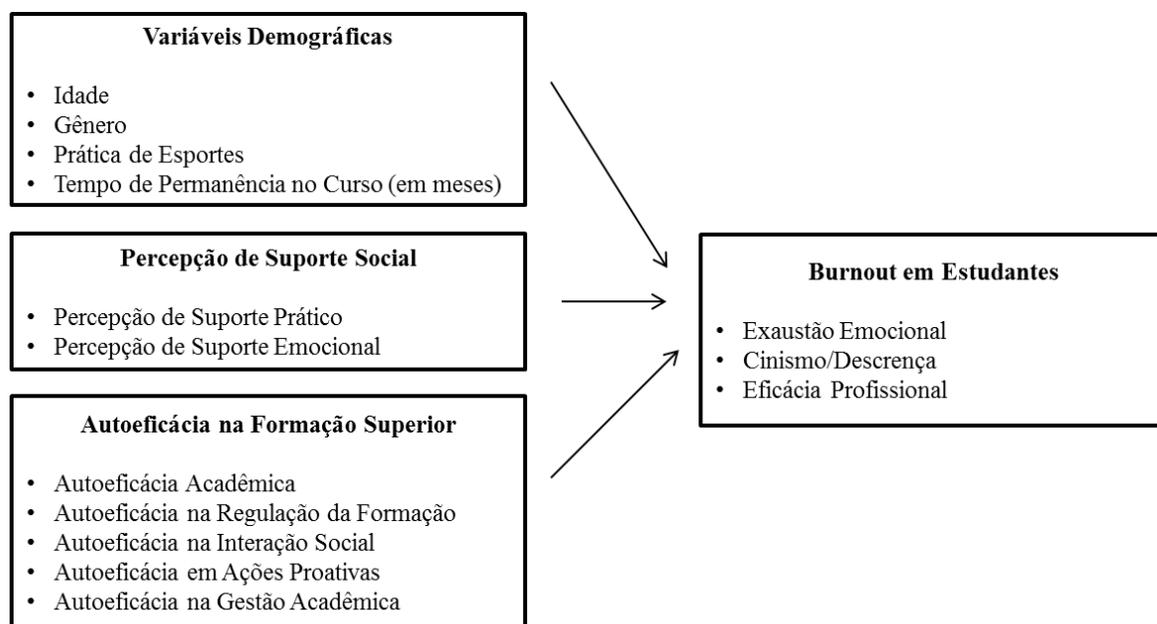


Figura 1. Modelo de investigação

Os objetivos específicos incluem:

- Descrever as características sociodemográficas da amostra.
- Determinar se há a incidência da síndrome de burnout em estudantes do ensino superior.
- Comparar as médias da amostra nas dimensões do burnout e nas variáveis acadêmicas, conforme o gênero, as grandes áreas do conhecimento como propostas pelo CNPQ e o tipo de instituição de ensino (se pública ou particular).
- Verificar as correlações existentes entre as dimensões do burnout, variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), a percepção de suporte social e as crenças de autoeficácia na formação superior.

2.1 Definições das variáveis

2.1.1 Burnout acadêmico

É um construto composto pelas dimensões exaustão emocional, cinismo/descrença e eficácia profissional (Maslach et al., 2001). No contexto acadêmico, os estudantes com sintomas de burnout sentem-se exaustos emocionalmente, desenvolvem uma atitude cínica e distanciada frente às exigências dos estudos e se percebem como incompetentes enquanto estudantes (Schaufeli et al., 2002).

2.1.2 Percepção de Suporte Social

A percepção de suporte social envolve duas dimensões: percepção de suporte emocional e percepção de suporte prático. O suporte emocional envolve a crença do indivíduo quanto à possibilidade de encontrar, entre as pessoas de sua rede social, disposição para reagir e superar as possíveis dificuldades no âmbito afetivo, ou para dividir e compartilhar as alegrias advindas de suas realizações, conquistas e sucessos pessoais. Já o suporte prático refere-se à segurança e à tranquilidade percebida pelo indivíduo ao acreditar que existem, entre os integrantes de sua rede social, pessoas com disposição para suprir alguma necessidade de ordem prática, tais como empréstimo de bens materiais, sugestões e esclarecimentos (Siqueira, 2008).

2.1.3 Autoeficácia na Formação Superior

A autoeficácia na formação superior envolve as crenças do estudante em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). A Tabela 1 descreve as cinco dimensões que compõem a medida:

TABELA 1

Dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior.

Subescalas	Descrição
Autoeficácia acadêmica	Confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso.
Autoeficácia na regulação da formação	Confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira.
Autoeficácia na interação social	Confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais.
Autoeficácia em ações proativas	Confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.
Autoeficácia na gestão acadêmica	Confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.

2.2 Participantes do estudo

Responderam aos questionários 297 estudantes, maioria mulheres (61,5%), com idade entre 18 a 48 anos ($M = 23,22$ anos; $DP = 5,61$), com maior concentração até 25 anos (78,8%), conforme a Tabela 2. Estes dados coincidem com as estimativas do IBGE (2010), os dados do INEP (2013) e o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES, 2011), que afirmam que é esperado que jovens entre 18 e 24 anos estivessem cursando o ensino superior, sendo que aproximadamente 75% dos jovens matriculados em instituições federais de ensino superior são jovens de até 21 anos. Quanto ao estado civil, 45% afirmaram ser solteiros, 87,9% relataram não ter filhos e 77,3% moram com a família.

TABELA 2

Dados demográficos (gênero, instituição de ensino, área do conhecimento, idade e tempo de permanência no curso).

Variáveis		f	%	Média	Desvio padrão
Gênero	Masculino	114	38,5		
	Feminino	182	61,5		
Instituição de ensino	Pública	176	59,3		
	Particular	121	40,7		
Área de conhecimento	Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar	44	14,8		
	Ciências da vida	84	28,3		
	Humanidades	169	56,9		
Idade	18-25anos	215	78,8		
	26-30anos	30	11,0		
	> 31anos	28	10,3		
				23,22	5,61
Prática de esportes	Nunca	128	46,7		
	De 2 a 3 vezes por semana	112	40,9		
	Todos os dias da semana	34	12,4		
Tempo de permanência no curso (em meses)				20,79	12,37

Nota. Dados da pesquisa.

Os estudantes que aceitaram voluntariamente a participar do estudo estavam matriculados em diferentes cursos das grandes áreas do conhecimento (CNPQ): 14,8% ($n = 44$) em cursos de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, como cursos de Física e Engenharias; 28,3% ($n = 84$) de Ciências da Vida, como Ciências Biológicas, Enfermagem e Educação Física; e 56,9% ($n = 169$) de Humanidades, como Psicologia e Artes.

Ressalta-se que 47,8% e 43,1% dos participantes, respectivamente, frequentavam aulas em período integral e noturno, 59,3% estavam matriculados em instituição pública e 40,7% em instituição particular. Quanto ao tempo de permanência no curso, avaliada em meses, observou-se que, em média, havia 21 meses que os estudantes estavam na instituição de ensino, variando entre

seis a 66 meses de permanência. Assim, a maioria dos estudantes ingressou há menos de dois anos na instituição (44,7%) e ainda se encontravam nos períodos de formação básica (89,3%), ou seja, estão entre os trinta primeiros meses do curso.

Embora a maioria dos participantes estivesse matriculada nos períodos iniciais da formação, quase 70% ($n = 204$) dos estudantes afirmaram participar de atividades extracurriculares, como grupos de estudos/pesquisas e programas/projetos de extensão. Apenas 23% dos estudantes relataram receber algum tipo de bolsa da instituição, como assistência estudantil ($n = 43$), iniciação científica/extensão ($n = 15$) e monitoria ($n = 5$).

Sobre saúde, mais de 40% dos estudantes afirmaram praticar algum tipo de esporte ao menos duas vezes por semana, que é um indicador importante na promoção de saúde e prevenção do adoecimento e, aproximadamente, 56% relataram experienciar algumas vezes dificuldades emocionais decorrentes do estudo.

2.3 Instrumentos

Os instrumentos da pesquisa, as dimensões e a confiabilidade de cada escala estão apresentados na Tabela 3.

2.3.1 Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS).

O MBI-SS foi inicialmente proposto por Schaufeli et al. (2002) em uma amostra de estudantes europeus. Nesta pesquisa, empregou-se a versão do MBI-SS em português traduzida e validada por Carlotto & Câmara (2006). É uma escala tipo Likert de autoavaliação, na qual é solicitado ao indivíduo, a partir de afirmações como “sinto-me emocionalmente esgotado pelos meus estudos” (exaustão emocional), “Eu questiono o sentido e a importância de meus estudos”

(cinismo/descrença) e “considero-me um bom estudante” (eficácia), decidir, em uma escala de sete pontos variando de 0 (nunca) a 6 (todos os dias), a frequência como se sente em cada uma das 15 afirmações. Schaufeli et al. (2002) apontam que é indicativo de burnout quando existem médias altas na dimensão exaustão emocional ou cinismo ou média baixa na dimensão eficácia, significando que um alto ou baixo score em uma dimensão é um indicador suficiente para o risco de burnout. A confiabilidade do MBI-SS para estudantes brasileiros é satisfatória, considerando o estudo de Campos e Maroco (2012), que realizaram a adaptação transcultural da versão em português e encontraram os valores de alfas variando de 0,85 (dimensão eficácia profissional) a 0,90 (dimensão cinismo/descrença), conforme Tabela 3.

2.3.2 Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS).

Escala tipo Likert, de quatro pontos, em que os respondentes informam a frequência (nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre) com que percebem a possibilidade de contar com o apoio de alguém quando precisam. Frases como “dá sugestões sobre lugares para eu me divertir”, “ajuda-me na execução de tarefas” e “toma conta de minha casa em minha ausência” compõem a dimensão suporte prático (19 itens) e sentenças do tipo “demonstra carinho por mim”, “está ao meu lado em qualquer situação” e “preocupa-se comigo” compõem a dimensão suporte emocional (10 itens). O alfa de Cronbach da dimensão percepção de suporte prático é de 0,91 e o da dimensão percepção de suporte emocional é de 0,92.

Para a análise das médias fatoriais, considerou-se que valores entre 1,0 e 2,9 indicam baixa frequência de percepção de ocorrência de suportes prático ou emocional, enquanto valores iguais ou superiores a 3,0 sinalizam frequência mais consistente da existência de ocorrência de oferta de suporte prático ou emocional na vida do respondente (Siqueira, 2008).

TABELA 3

Nome, composição dos instrumentos, número de itens e índices de fidedignidade resultantes dos estudos de validação.

Instrumento e Autor	Dimensões do Instrumento	Itens	Número de Itens	Alfa de Cronbach
Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS, Carlotto & Câmara, 2006; Campos & Maroco, 2012)	Exaustão emocional	1, 4, 6, 8, 12	05	0,89
	Cinismo/Descrença	2, 9,10,14	04	0,90
	Eficácia profissional	3, 5, 7, 11, 13, 15	06	0,85
Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS, Siqueira, 2008)	Percepção de Suporte Prático	1, 2, 3, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28 e 29	19	0,91
	Percepção de Suporte Emocional	4, 6, 7, 9, 10, 14, 17, 20, 24 e 26	10	0,92
Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS, Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010)	Autoeficácia acadêmica	1, 2, 3, 4, 11, 12, 14, 24, 32	09	0,88
	Autoeficácia na regulação da formação	8, 9, 10, 16, 19, 22, 31	07	0,87
	Autoeficácia na interação social	5, 6, 13, 17, 23, 28, 29	07	0,80
	Autoeficácia em ações proativas	7, 15, 20, 25, 30, 33, 34	07	0,85
	Autoeficácia na gestão acadêmica	18, 21, 26, 27	04	0,80

Nota. Elaborado pelo autor.

2.3.3 Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS).

Nesta escala, é solicitado ao estudante indicar, em uma escala tipo Likert de 10 pontos (que varia de pouco a muito), o quanto ele se percebe capaz de realizar situações como “quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação” (autoeficácia acadêmica), “quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais (autoeficácia na regulação da formação), “quando eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim” (autoeficácia na interação social), “o quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação” (autoeficácia em ações proativas) e o “quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo meu curso” (autoeficácia na gestão acadêmica).

Para a análise dos escores, Guerreiro-Casanova (comunicação pessoal, 11 de maio, 2015), considerando o ponto médio da escala (5,5), orienta que médias abaixo desse valor indicariam crenças de autoeficácia fracas, entre 5 e 6, crenças frágeis, e médias acima de 7 sugeririam crenças fortes, próximo ao desejado. A confiabilidade das dimensões da EAFS é superior a 0,70, variando de 0,80 (autoeficácia na interação social) a 0,88 (autoeficácia acadêmica).

2.3.4 Questionário de caracterização sociodemográfica

O questionário (Anexo 4) é composto por características sociodemográficas (gênero, idade, situação conjugal, com quem reside), acadêmicas (curso matriculado, horário das aulas, instituição de ensino, participação em atividades extracurriculares) e psicossociais (como o estudante classifica o desempenho no curso, nível de satisfação com o curso, frequência com que o estudante pensa em desistir do curso, frequência com que o estudante se dedica a atividades esporte e/ou de lazer).

2.4 Procedimentos de coleta de dados

2.4.1 Definição do número amostral

Tendo em vista que o objetivo principal do estudo é investigar a influência de variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), da percepção de suporte social e das crenças de autoeficácia na formação superior na explicação do burnout em estudantes, a definição do número de participantes é importante, considerando as suposições das técnicas estatísticas a serem utilizadas. Nesse sentido, utilizou-se, para a definição do número amostral, dos pressupostos de Pallant (2007), do cálculo do poder do teste do Programa Gpower e das considerações de Abbad e Torres (2002).

Pallant (2007) propõe que o tamanho da amostra seja determinado pelo número de variáveis independentes (neste estudo, cinco dimensões de autoeficácia na formação superior, duas dimensões de percepção de suporte social e quatro variáveis demográficas – gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), com, no mínimo, 15 casos por preditor. Portanto, a amostra não deveria ser inferior a 165 participantes. O cálculo do poder do teste realizado com o auxílio do Programa Gpower para indicação do tamanho necessário da amostra, considerando o efeito médio ($f^2 = 0,15$; $p < 0,05$), indicou a necessidade de 178 casos. Contudo, Abbad e Torres (2002) observam que o poder estatístico é drasticamente reduzido quando se utilizam amostras menores que 175 participantes, mesmo quando são encontrados efeitos de grande magnitude e medidas altamente confiáveis. Assim, o número mínimo de 178 participantes satisfaz as regras propostas pela literatura.

2.4.2 Abordagem dos participantes e coleta dos dados.

Os estudantes foram abordados em locais públicos de convivência, e após a confirmação da realmente serem estudantes universitários, foram convidados a participar do estudo. Por se tratar de um estudo correlacional e considerando a amostragem por conveniência (não-probabilística), não foi necessária a abordagem dos sujeitos voluntários em seus ambientes de estudo, dispensando, assim, a declaração da instituição de ensino superior como co-participante para a realização do estudo. Foram excluídos os estudantes menores de 18 anos e aqueles que tivessem qualquer tipo de vínculo direto com os pesquisadores, como os matriculados em disciplinas lecionadas pela orientadora e/ou estudantes que participavam do Programa de Atendimento Psicológico em que a mestranda trabalha.

Aos estudantes que aceitaram participar, apresentaram-se os objetivos da pesquisa, principalmente seu caráter acadêmico, a participação voluntária, o sigilo das informações, com possibilidade mínima de identificação, e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 2), que foi lido e assinado pelo jovem. O local e o horário do preenchimento dos instrumentos de coleta de dados foram combinados entre o pesquisador e os estudantes convidados anuentes.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário com três partes: (1) o TCLE, (2) os instrumentos, com as respectivas instruções e o modo de respostas e (3) o questionário de caracterização sociodemográfica. As respostas dos questionários foram tratadas estatisticamente, com possibilidade mínima de identificação dos participantes, considerando que, durante o preenchimento dos instrumentos de pesquisa, o TCLE foi separado do material restante. Uma cópia do TCLE foi entregue ao participante e a outra foi arquivada, de acordo com as instruções do CEP, Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

O estudante foi orientado quanto à liberdade de desistência do estudo, caso o desejasse. Ainda, na hipótese de ele demonstrar sinais de ansiedade, preocupação ou qualquer mal estar, o pesquisador investigou se o mesmo gostaria de continuar ou se pretendia desistir. O questionário parcialmente respondido foi descartado diante do participante, sem qualquer tipo de ônus ou penalidade ao mesmo.

2.5 Procedimento de Análise dos Dados

Os dados foram registrados em uma planilha e analisados por meio do programa *Statistical Package of Social Science* (SPSS, versão 20). A análise exploratória objetivou verificar a precisão da entrada de dados, as respostas omissas, os casos extremos, a normalidade das variáveis e a verificação dos pressupostos necessários à aplicação das técnicas multivariadas. A confiabilidade de cada uma das escalas foi calculada por meio do alfa de Cronbach.

Descreveu-se a amostra por meio de estatísticas descritivas (média, desvio padrão e frequência) e verificaram-se as correlações entre as variáveis por meio da correlação de Pearson. O teste de diferença de médias foi realizado por meio do teste *t student* e da análise da variância (ANOVA). Verificou-se o teste do modelo mediante análise de regressão múltipla padrão para examinar quais variáveis se constituíram como melhores preditoras de cada dimensão do burnout em estudantes do ensino superior.

Segundo Tabachnick e Fidell (2001, p. 112) na análise de regressão podem ser usadas variáveis independentes contínuas ou dicotômicas. A variável inicialmente discreta pode ser usada, se primeiro for convertida em um conjunto de variável dicotômica, usando a variável dummy (1 e 0). Field (2009) assume que outros valores podem ser usados, não sendo necessário usar somente os valores um e zero. Para as análises de regressão, quanto ao gênero, considerou

um (1) masculino e dois (2) feminino. Quanto ao tempo de permanência no curso, cada semestre foi contabilizado como equivalente a seis meses. Para a prática de esportes, o escore um (1) refere-se ao estudante que não pratica nenhum tipo de esporte ao longo da semana e dois (2) para aquele que pratica esporte mais de duas vezes por semana.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo investigou a influência de variáveis demográficas (gênero, idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso), da percepção de suporte social e das crenças de autoeficácia na formação superior no desenvolvimento do burnout em estudantes de universidades pública e particular de uma cidade do interior de Minas Gerais. Nesse sentido, esta seção apresenta os resultados principais organizados a partir da análise exploratória dos dados, da análise descritiva, do teste de diferença das médias entre níveis de burnout e das variáveis acadêmicas conforme o gênero, a instituição de origem e as áreas de conhecimento, da correlação e do modelo de regressão linear múltipla padrão juntamente com as discussões pertinentes.

3.1 Análise exploratória dos dados

3.1.1 Dados omissos

Em seguida à digitação dos dados no arquivo do programa SPSS, observou-se que não havia erros de digitação e os dados omissos foram inferiores a 5% da amostra. Em consonância com Pasquali (2015) e Tabachnick e Fidell (2001), os dados omissos foram substituídos pela média.

3.1.2 Valores extremos (Outliers)

Ao analisar os valores discrepantes de casos univariados, observaram-se oito casos extremos, que foram eliminados da amostra, referentes a itens das escalas de burnout e de

autoeficácia na formação superior. Para a identificação dos casos extremos multivariados, utilizou-se a distância de Mahalanobis (Pasquali, 2015; Tabachnick & Fidell, 2001) e, com base no χ^2 calculado ($\chi^2 = 122,36$; $gl = 78$; $p < 0,001$), verificou-se que 18 casos apresentavam-se superiores ao estabelecido. Os casos multivariados também foram eliminados e 274 casos compuseram a amostra final da pesquisa.

3.1.3 Normalidade dos dados

Observou-se a normalidade dos dados por meio dos índices de assimetria e curtose, tendo em vista os parâmetros definidos por Miles e Shevlin (2001), que consideram aceitáveis os índices entre 1 e 2. Ainda Pasquali (2015) e Tabachnick e Fidell (2001) afirmam que em amostras grandes, acima de 200 casos, os desvios de assimetria e curtose apresentam menor impacto quanto à normalidade dos dados, uma vez que quanto maior a amostra, maior a possibilidade de que as distribuições das médias das variáveis estejam normalmente distribuídas.

3.1.4 Multicolinearidade

Observa-se a multicolinearidade por meio da matriz de correlação, dos valores da tolerância e do fator de inflação da variância (FIV) vistos nos resultados da análise de regressão. Assim, não foi observada, por meio da matriz de correlação (Tabela 6), a existência de multicolinearidade entre as variáveis, considerando que os coeficientes de correlação encontrados foram inferiores a 0,80, como indicado por Field (2009). Considerando que os valores da tolerância menores de que 0,10 e valores de FIV maiores que 10 são indicativos de multicolinearidade, neste estudo, os resultados indicaram não haver multicolinearidade entre as variáveis estudadas.

3.1.5 Confiabilidade das variáveis em estudo

Segundo Hair, Anderson, Tatham, e Black (2005), o coeficiente Alfa de Cronbach é um indicador consistente para a análise da confiabilidade de uma escala, e mesmo não havendo um padrão absoluto, valores de alfa iguais ou superiores a 0,70 refletem fidedignidade aceitável, sendo possível diminuir este limite até 0,60 em pesquisas de cunho exploratório sem prejuízo nos resultados. Nesse sentido, a Tabela 4 apresenta a confiabilidade de cada um dos instrumentos para a amostra deste estudo.

TABELA 4

Confiabilidade dos instrumentos para a amostra deste estudo.

Instrumentos	Dimensões	Nº. Itens	Alfa original	Alfa reavaliado
Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)	Exaustão	5	0,89	0,76
	Cinismo/descrença	3 ¹	0,90	0,81
	Eficácia	6	0,85	0,78
Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)	Percepção de suporte prático	19	0,91	0,92
	Percepção de suporte emocional	10	0,92	0,92
Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS)	Autoeficácia acadêmica	9	0,88	0,89
	Autoeficácia na regulação da formação	7	0,87	0,90
	Autoeficácia na interação social	7	0,80	0,81
	Autoeficácia em ações proativas	7	0,85	0,86
	Autoeficácia na gestão acadêmica	4	0,80	0,84

Nota. Dados da pesquisa.

Nas escalas deste estudo todos os alfas foram satisfatórios, variando de 0,76 a 0,92, observando a manutenção dos índices obtidos pelas autoras nas escalas de percepção de suporte social e de autoeficácia na formação superior. Entretanto, observou-se um decréscimo de confiabilidade nos índices da escala de burnout em relação ao estudo de validação.

¹ No fator descrença/cinismo da escala MBI-SS, excluiu-se o item 2, considerando o acréscimo do alfa nesta dimensão (de 0,73 para 0,81).

3.2 Análise descritiva dos dados

A descrição estatística das variáveis estudadas (burnout, percepção de suporte social e crenças de autoeficácia na formação superior) (Tabela 5) foi realizada por meio do cálculo da média aritmética dos pontos atribuídos pelos participantes aos itens de cada fator, encontrando, assim, as médias fatoriais, conforme as instruções dos respectivos autores das escalas. Os resultados das variáveis demográficas (idade, gênero, tempo de permanência no curso e prática de esportes) encontram-se na seção participantes e na Tabela 2.

TABELA 5

Descrição estatística das variáveis em estudo.

Variável	Ponto médio da escala	Média	Desvio Padrão
Burnout			
Exaustão emocional	3	3,73	1,24
Cinismo/Descrença		1,63	1,56
Eficácia profissional		4,67	0,87
Percepção de suporte social			
Percepção de suporte prático	2,5	2,75	0,59
Percepção de suporte emocional		3,00	0,66
Autoeficácia na formação superior			
Autoeficácia acadêmica	5,5	7,81	1,21
Autoeficácia na regulação da formação		7,72	1,46
Autoeficácia na interação social		8,10	1,23
Autoeficácia em ações proativas		7,21	1,45
Autoeficácia na gestão acadêmica		8,08	1,38

Nota. Dados da pesquisa.

Quanto ao burnout no contexto acadêmico, observou-se que para a dimensão exaustão emocional ($M = 3,73$; $DP = 1,24$) os estudantes tendem a sentirem-se esgotados emocionalmente em decorrência das exigências do estudo algumas vezes ao mês ou, pelo menos, uma vez por semana. Com relação ao cinismo/descrença ($M = 1,63$; $DP = 1,56$), os estudantes apresentam,

uma vez ao mês ou menos, atitudes cínicas e comportamentos de distanciamento em relação aos estudos. Observa-se que em ambas as dimensões os valores dos desvios-padrão são elevados, especialmente no caso da dimensão cinismo/descrença, indicando tratar-se de amostra heterogênea. Quanto à percepção dos participantes de estarem sendo competentes enquanto estudantes, dimensão eficácia profissional ($M = 4,67$; $DP = 0,87$), a média indicou que a percepção dos estudantes quanto a esta dimensão é presente algumas vezes por semana.

É interessante destacar que, quanto às médias obtidas nas dimensões do burnout, os estudantes apresentaram escores moderados na dimensão exaustão emocional, escores baixos na dimensão cinismo e escores elevados na dimensão eficácia profissional. Percebeu-se que a amostra não apresenta escores que possibilitem a identificação do burnout, embora encontre-se em risco considerando os escores encontrados na dimensão exaustão. O modelo de desenvolvimento do burnout (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002) aponta a exaustão como condição necessária, mas não suficiente, para o surgimento do burnout.

Quando os estudantes precisam contar com o apoio de alguém, observou-se que eles tendem a perceber muitas vezes o suporte social como disponível. A média fatorial da dimensão percepção de suporte prático ($M = 2,75$; $DP = 0,59$), que diz respeito à percepção de segurança e tranquilidade do indivíduo ao acreditar na existência, em sua rede social, de pessoas dispostas a suprir alguma necessidade de ordem prática, demonstrou que os participantes tendem a perceber muitas vezes a ocorrência da oferta desse tipo de suporte em sua vida.

Também a média fatorial da dimensão percepção de suporte emocional ($M = 3,0$; $DP = 0,66$) indicou que os estudantes percebem muitas vezes a possibilidade de encontrar, em sua rede social, pessoas disponíveis a auxiliá-lo no enfrentamento e na superação de dificuldades e

desafios no âmbito afetivo, ou para compartilhar as alegrias decorrentes de suas conquistas e sucessos pessoais.

Importante destacar que, quanto à percepção de suporte social, os estudantes pesquisados relataram perceber o suporte social, tanto o prático quanto o emocional, como disponível, e este dado corrobora a caracterização sociodemográfica da amostra que, em sua maioria, foi composta por estudantes solteiros (45%) e que ainda residem com a família (77,3%), destacando a importância da família como uma fonte de apoio social. No estudo de Pinheiro e Ferreira (2005) a percepção de suporte social influenciou variáveis relacionadas à adaptação acadêmica, em especial, as associadas ao bem-estar psicológico e ao relacionamento com os colegas.

Quanto às crenças de autoeficácia na formação superior, observou-se que, em média, os estudantes apresentam crenças desejáveis quanto à confiança para realizar as tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior. Na dimensão autoeficácia acadêmica ($M = 7,81$; $DP = 1,21$), os estudantes apresentaram crenças relativamente fortes quanto à capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, indicando que eles se sentem confiantes quanto à sua aprendizagem no contexto acadêmico.

Similarmente, na dimensão autoeficácia na regulação da formação ($M = 7,72$; $DP = 1,46$), os estudantes apresentaram crenças desejáveis quanto à confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira.

A média observada na dimensão autoeficácia na interação social ($M = 8,10$; $DP = 1,23$) foi a maior dentre as demais, indicando que os participantes confiam intensamente em sua capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. Estes dados sugerem que os estudantes mantêm relacionamentos satisfatórios entre os pares e docentes, relacionamentos estes importantes para a vivência no ensino superior e, posteriormente, no

mercado de trabalho, considerando o valor dos relacionamentos interpessoais no contexto do trabalho.

A média na dimensão autoeficácia em ações proativas ($M = 7,21$; $DP = 1,45$) foi a menor dentre as demais e indicou que os estudantes se percebem pouco capazes em aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. Estes dados coincidem com os dados demográficos, sendo esperado que os estudantes pesquisados ainda não se sintam confiantes em promover melhorias institucionais, considerando que a maioria, aproximadamente 89%, ainda está no período básico de formação, iniciando os primeiros contatos com os serviços oferecidos pela instituição e o meio acadêmico, bem como conhecendo ainda as possibilidades de frequentar programas, projetos, estágios, dentre outras atividades extracurriculares, que possam contribuir para sua carreira.

Por último, a média na dimensão autoeficácia na gestão acadêmica ($M = 8,08$; $DP = 1,38$) indicou que os estudantes se percebem como capazes de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, sugerindo que eles se sentem motivados e se esforçam no cumprimento das demandas pertinentes ao ensino superior.

Outras variáveis relacionadas também foram avaliadas por meio do questionário de caracterização sociodemográfica (Anexo 4), como a satisfação, as expectativas, o desempenho e os pensamentos de desistência do curso. Aproximadamente, 76,6% dos estudantes declararam sentirem-se muito ou plenamente satisfeitos com o curso matriculado. Quanto às expectativas iniciais, 8,5% afirmaram que o curso é pior, 40,1% afirmaram ser igual e 50,8% relataram que o curso é melhor que as expectativas que tinham quando no início. Mais de 70% dos estudantes classificaram o próprio desempenho no curso como bom ou excelente e 52,4% declararam nunca terem pensado em desistir do curso.

Os estudantes também responderam a frequência com que vivenciam dificuldades emocionais decorrentes do estudo e os resultados indicaram que, aproximadamente, 56% deles afirmaram experienciar algumas vezes dificuldades emocionais decorrentes do estudo e quase 20% utilizaram, algumas vezes, algum tipo de medicamento como recurso de enfrentamento às dificuldades emocionais vivenciadas. É importante destacar que não foi avaliado o que o estudante compreendia como dificuldades emocionais e nem se o medicamento em uso foi prescrito por um profissional, mas conforme a literatura (ANDIFES, 2011; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005), parece ser frequente a prevalência de sintomas emocionais ou transtornos mentais entre estudantes universitários. No estudo de Cerchiari et al. (2005), por exemplo, constatou-se uma prevalência de 25% de transtornos mentais menores associados ao ano de ingresso, à atividade remunerada e ao curso, sendo os distúrbios psicossomáticos os mais frequentes entre os estudantes pesquisados.

Sobre o uso de medicamento, a literatura aponta que a automedicação é frequente entre os estudantes (Albuquerque et al., 2015; Aquino, Barros, & Silva, 2010; Souza, 2014) e pesquisas recentes tem investigado o uso não terapêutico de estimulantes (como metilfenidato) para a melhoria do rendimento escolar e o aumento da concentração (Lage et al., 2015; Mendes, Troncoso, Nascimento, & Mühlbauer, 2015; Tsuda & Christoff, 2014).

3.3 Teste de diferença das médias (*t de Student* e ANOVA)

O teste *t* (*t de Student*) avalia as diferenças significativas entre valores (médias) em duas condições ou grupos (Dancey & Reidy, 2013) e neste estudo analisaram-se as diferenças de média entre o gênero e o tipo de instituição de ensino em relação às dimensões do burnout e às variáveis acadêmicas. Quanto ao gênero, encontraram-se diferenças significativas na dimensão

exaustão ($t(271) = -2,71; p = 0,007$), demonstrando que os homens ($M = 3,47; DP = 1,38$) apresentaram menores escores de exaustão quando comparados às mulheres ($M = 3,90; DP = 1,11$), sugerindo que eles tendem a se sentirem exaustos emocionalmente, no mínimo, algumas vezes por mês, enquanto que as mulheres tendem a apresentar exaustão ao menos uma vez por semana devido às exigências dos estudos. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Campos et al. (2012), Dórea (2007) e Paro et al. (2014), que também demonstraram que as mulheres tendem a relatar maior esgotamento emocional quando comparadas aos homens.

Não foram encontradas diferenças significativas entre o gênero e as dimensões cinismo/descrença e eficácia profissional, corroborando parcialmente os resultados dos estudos de Carlotto et al. (2006), Galán, Sanmartín, Polo, e Giner (2011) e Jacobs e Dodd (2003), que demonstraram não haver diferenças significativas entre o gênero e as subescalas do burnout. Yang (2004), por sua vez, ao considerar o escore total de burnout, concluiu que os homens tendem a apresentar mais burnout em relação às mulheres. Considerando a diversidade de resultados encontrados na literatura, estudos adicionais tornam-se necessários para compreender a existência de outras variáveis que possam intermediar a relação entre o gênero e as dimensões do burnout no contexto acadêmico.

Quanto ao tipo de instituição de ensino, a dimensão eficácia profissional apresentou diferenças significativas ($t(272) = -3,50; p = 0,001$), demonstrando que os estudantes de instituições particulares ($M = 4,89; DP = 0,85$) tendem a se sentirem mais eficazes e realizados pessoalmente quando comparados aos estudantes de instituições públicas de ensino superior ($M = 4,52; DP = 0,86$).

Também foi analisada a diferença das médias entre o gênero e o tipo de instituição de ensino, conforme as variáveis acadêmicas referentes à frequência com que o estudante apresenta dificuldades emocionais decorrentes do estudo, à frequência com que o estudante faz uso de

medicação em função das dificuldades emocionais, à frequência com que o estudante pensa em desistir do curso, ao modo como o estudante classifica o próprio desempenho, à expectativa atual do estudante quanto às expectativas iniciais e ao nível de satisfação do estudante quanto ao curso em que está matriculado. Quanto ao gênero, diferenças significativas foram encontradas na variável frequência com que o estudante apresenta dificuldades emocionais decorrentes do estudo ($t(269) = -4,07; p < 0,001$), indicando que as mulheres ($M = 2,16; DP = 0,72$) tendem a relatar mais dificuldades emocionais decorrentes do estudo quando comparadas aos homens ($M = 1,80; DP = 0,66$), corroborando os resultados já encontrados quanto à dimensão exaustão.

Quanto ao tipo de instituição de ensino, encontraram-se diferenças significativas entre as médias nas variáveis frequência com que o estudante apresenta dificuldades emocionais decorrentes do estudo ($t(270) = 3,77; p < 0,001$) e como o estudante classifica o próprio desempenho ($t(269) = 2,72; p = 0,007$). Os resultados indicaram que os estudantes de instituição pública tendem a apresentar mais dificuldades emocionais ($M = 2,16; DP = 0,75$) e uma pior autoavaliação quanto ao próprio desempenho ($M = 2,77; DP = 0,71$) quando comparados aos estudantes de instituição particular de ensino superior, que apresentaram média de 1,83 ($DP = 0,63$) na variável frequência com que apresenta dificuldades emocionais decorrentes do estudo e média de 2,98 ($DP = 0,59$) em como o estudante classifica o próprio desempenho. Estes resultados coincidem com os já citados quanto às diferenças entre a dimensão eficácia e o tipo de instituição de ensino.

Considerando que as instituições públicas e particulares possam apresentar objetivos e finalidades diversas e para isso apresentem projeto pedagógico próprio, os resultados desse estudo parecem refletir as diferenças quanto ao projeto pedagógico e as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no decorrer da formação do estudante nas diversas instituições de ensino superior, que possam influenciar a experiência acadêmica e interferir na percepção de

desempenho acadêmico e na frequência de dificuldades emocionais decorrente dos estudos na amostra pesquisada. Contudo, também é possível que características individuais, anteriores ao ingresso do estudante na instituição, possam interferir nos resultados encontrados, não sendo possível determinar quais outras variáveis influenciariam estes resultados, considerando o estudo transversal realizado.

Além disso, dados demográficos da amostra indicaram que a maioria dos estudantes matriculados em instituições particulares relataram exercer alguma atividade remunerada, como trabalho e, em consonância com o estudo de Cerchiari et al. (2005) que encontraram que a falta de uma atividade remunerada interfere negativamente na saúde mental dos estudantes, parece que o trabalho pode aproximar o estudante da realidade profissional e contribuir para maior percepção de competência e realização pessoal.

Quanto ao turno de estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre as dimensões do burnout e as médias dos estudantes matriculados em turnos integral e noturno, corroborando os resultados apresentados por Carlotto e Câmara (2008b). Em relação às variáveis sociodemográficas e acadêmicas, observaram-se diferenças significativas apenas na variável frequência de dificuldades emocionais decorrentes do estudo ($t(243) = 3,15; p = 0,002$), apresentando que os estudantes matriculados em curso de turno integral ($M = 2,18, DP = 0,75$) tendem a apresentar mais dificuldades emocionais quando comparados aos estudantes matriculados em turno noturno ($M = 1,90, DP = 0,64$).

A comparação das médias entre as dimensões do burnout e as variáveis acadêmicas, conforme as grandes áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, Ciências da Vida e Humanidades) foi possível por meio da análise de variância (ANOVA, teste de Tukey), que é semelhante ao teste t , porém possibilita a comparação entre três ou mais condições (Dancey & Reidy, 2013). Diferenças significativas foram encontradas entre a dimensão eficácia

($F(2,271) = 4,69; p = 0,01$) e as grandes áreas do conhecimento, indicando que as médias dos estudantes de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar na dimensão eficácia profissional ($M = 4,27; DP = 0,88$) são menores quando comparadas às dos estudantes de Ciências da Vida ($M = 4,77; DP = 0,80$) e de Humanidades ($M = 4,72; DP = 0,70$). Estes resultados sugerem que os estudantes da área de Exatas tendem a se sentirem menos capazes e menos realizados profissionalmente com os estudos quando comparados aos estudantes das demais áreas.

Quanto às variáveis acadêmicas e às áreas do conhecimento, encontrou-se que médias dos estudantes da área de Ciências da Vida e de Humanidades diferem-se quanto à expectativa atual do estudante quando comparado às expectativas iniciais ($F(2,268) = 3,99; p = 0,02$), indicando que os estudantes da área de Humanidades ($M = 2,38; DP = 0,66$) tendem a manter ou piorar as expectativas em relação ao curso quando comparados aos estudantes da área de Ciências da Vida ($M = 2,61; DP = 0,54$). Estes resultados sugerem que características próprias dos cursos e das profissões envolvidas tendem a diminuir as expectativas do estudante com curso, denotando, possivelmente, expectativas irrealistas do estudante, indecisão quanto à escolha profissional, desconhecimento quanto ao curso e às possibilidades de formação e empregabilidade na área, dentre outros aspectos.

Observou-se que as médias dos estudantes de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, em relação aos estudantes das demais áreas, diferem-se significativamente na variável como o estudante classifica o desempenho no curso ($F(2,268) = 11,49; p < 0,001$), indicando que o estudante de Ciências Exatas ($M = 2,38; DP = 0,89$) tende a classificar mais negativamente o próprio desempenho no curso quando comparado com as médias dos estudantes matriculados em Ciências da Vida ($M = 2,94; DP = 0,56$) e em Humanidades ($M = 2,92; DP = 0,62$). Tendo em vista estudos que apontam índices significativos de reprovação ou abandono em disciplinas específicas na área de Exatas (Lopes, 1999; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro,

2009), estes resultados sugerem que os participantes, além de classificarem o desempenho como regular, estejam, possivelmente, enfrentando dificuldades acadêmicas inerentes à própria formação.

As diferenças das médias encontradas indicaram, de modo geral, que as mulheres sentem-se mais esgotadas emocionalmente e relatam uma maior frequência de dificuldades emocionais decorrentes do estudo. Sobre o tipo de instituição de ensino superior, os estudantes de instituições públicas apresentaram níveis menores de eficácia e realização pessoal, relataram maior frequência de dificuldades emocionais decorrentes do estudo e classificaram mais negativamente o próprio desempenho acadêmico. Quanto às áreas de conhecimento, os estudantes de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar demonstraram menores níveis de eficácia profissional e classificaram o próprio desempenho como pior quando comparados às demais áreas. Sobre o turno de estudo, os estudantes que frequentam aulas em período integral tendem a apresentar mais dificuldades emocionais quando comparados aos estudantes matriculados em cursos de turno noturno.

3.4 Correlação entre as variáveis do estudo

Conforme Dancey e Reidy (2013), a correlação avalia a existência de relacionamento entre as variáveis e, por meio do coeficiente de correlação, representado por r , informa a direção (se positiva, negativa ou nula) e a força (ou magnitude) desse relacionamento. Quanto à magnitude, considerar-se-á neste estudo o proposto por Miles e Shevlin (2001), que classificam como baixo os intervalos de correlação entre 0,10 a 0,29, como moderado entre 0,30 a 0,49 e como elevado os valores superiores a 0,50. Embora a correlação não implique em causalidade, os

resultados foram descritos considerando o sentido da correlação assim como os indicadores extraídos da literatura referentes às variáveis de interesse deste estudo.

Assim, para a análise da correlação (Tabela 6) também foram incluídas, além das variáveis explicativas e da variável-critério, as variáveis sociodemográficas, como idade, prática de esportes e tempo de permanência no curso, obtidas pelo questionário de caracterização sociodemográfica (Anexo 4).

Como esperado, encontraram-se correlações significativas entre as dimensões de cada construto. Assim, as dimensões exaustão e cinismo/descrença apresentaram correlações positivas, demonstrando um padrão de variação em direções semelhantes. Ainda, ambas correlacionaram-se negativamente à dimensão eficácia profissional, indicando uma relação inversa, conforme apresentado na literatura (Jacobs & Dodd, 2003; Rigg et al., 2013). Encontraram-se também correlações positivas entre as duas dimensões da percepção de suporte social e, similarmente, entre as dimensões do construto autoeficácia na formação superior, demonstrando uma direção direta de variação.

TABELA 6

Coefficientes de correlação (r) entre as variáveis do estudo.

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Exaustão emocional	1												
2. Cinismo/descrença	0,45**	1											
3. Eficácia profissional	-0,19**	-0,42**	1										
4. Suporte prático	0,02 ns	-0,06 ns	0,12*	1									
5. Suporte emocional	-0,02 ns	-0,09 ns	0,17**	0,77**	1								
6. Autoeficácia acadêmica	-0,18**	-0,35**	0,61**	0,07 ns	0,12*	1							
7. Autoeficácia na regulação da formação	-0,12*	-0,33**	0,51**	0,14*	0,14*	0,72**	1						
8. Autoeficácia na interação social	-0,08 ns	-0,23**	0,42**	0,20**	0,22**	0,63**	0,60**	1					
9. Autoeficácia em ações proativas	-0,14*	-0,26**	0,49**	0,07 ns	0,05 ns	0,72**	0,76**	0,61**	1				
10. Autoeficácia na gestão acadêmica	-0,18**	-0,38**	0,51**	0,11 ns	0,15*	0,71**	0,69**	0,58**	0,71**	1			
11. Idade	-0,19**	-0,02 ns	0,13*	-0,13*	-0,12 ns	0,12 ns	0,09 ns	0,07 ns	0,12 ns	0,03 ns	1		
12. Tempo de permanência no curso (meses)	0,15*	0,31**	-0,24**	-0,01 ns	-0,01 ns	-0,21**	-0,26**	-0,09 ns	-0,24**	-0,24**	0,11 ns	1	
13. Prática de esportes	-0,15*	-0,07 ns	0,09 ns	0,05 ns	-0,03 ns	0,09 ns	0,05 ns	0,05 ns	0,05 ns	0,02 ns	-0,03 ns	-0,06 ns	1

Nota. $n = 274$

ns = não significativa

** $p < 0,01$. * $p < 0,05$

Dentre as correlações significativas para a dimensão exaustão emocional, observaram-se correlações baixas e negativas associadas às dimensões autoeficácia acadêmica ($r = -0,18$; $p = 0,002$), autoeficácia na regulação da formação ($r = -0,12$; $p = 0,048$), autoeficácia em ações proativas ($r = -0,14$; $p = 0,018$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($r = -0,18$; $p = 0,003$). Nesse sentido, estima-se que à medida que o estudante apresenta níveis baixos de crenças em sua capacidade de organizar e executar tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior, mais ele tende a sentir-se exausto emocionalmente em decorrência das exigências do estudo. Resultados semelhantes foram encontrados por Yang (2004) e Yang e Farn (2005), ao demonstrarem, em seus estudos, que as crenças de autoeficácia e o burnout são construtos inversamente relacionados, indicando a importância das crenças de autoeficácia na proteção contra o desenvolvimento do burnout no contexto acadêmico.

A dimensão exaustão correlacionou-se significativamente às variáveis sociodemográficas idade ($r = -0,19$; $p = 0,002$), prática de esportes ($r = -0,15$; $p < 0,016$) e tempo de permanência no curso ($r = 0,15$, $p = 0,013$). Quanto à idade, os resultados sugerem que quanto mais jovem o estudante, maiores podem ser os níveis de cansaço emocional decorrente dos estudos. Estes resultados corroboram os apresentados na literatura (Carlotto et al., 2006; Carlotto & Câmara, 2008b), demonstrando que a idade e a dimensão exaustão são inversamente relacionadas, de modo que quanto mais jovem o indivíduo, maior a tendência de ele apresentar sintomas de exaustão. Para Maslach e Jackson (1981), a probabilidade de ocorrência do burnout nos primeiros anos de carreira profissional, muitas vezes em função dos déficits de recursos de enfrentamentos aos sintomas apresentados, pode levar a pessoa a abandonar a profissão escolhida.

Os níveis de exaustão e a prática de esporte associaram-se negativamente ($r = -0,15$; $p = 0,016$), indicando que os estudantes que mantêm uma prática de esporte relativamente frequente, de no mínimo duas vezes por semana, tendem a apresentar níveis menores de

exaustão emocional. No estudo de Cecil et al. (2014) com estudantes de medicina, baixos níveis de atividade física também foram associados a maiores níveis de esgotamento emocional decorrente dos estudos e a um menor escore na dimensão eficácia profissional.

Constatou-se também um relacionamento positivo entre o tempo de permanência no curso e a dimensão exaustão emocional ($r = 0,15$, $p = 0,013$), sugerindo que os sintomas de exaustão e cansaço emocional decorrentes das demandas acadêmicas tendem a aumentar ao longo dos meses de permanência do estudante no curso escolhido.

No que se refere às correlações da dimensão cinismo/descrença e as demais variáveis, observaram-se correlações significativas moderadas e negativas quanto a todas as dimensões do construto autoeficácia na formação superior, indicando que as crenças do estudante quanto à sua capacidade de realizar as tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior associam-se inversamente às atitudes cínicas e aos comportamentos distanciados do estudante no contexto acadêmico. Parece que à medida que o estudante não se percebe como eficaz para realizar as atividades do ensino superior, ele tende a questionar o sentido e a importância dos estudos para a sua vida, o que também pode ser próprio da fase de desenvolvimento humano no qual o ele se encontra.

A dimensão cinismo/descrença também se correlacionou positivamente ao tempo de permanência no curso ($r = 0,31$; $p < 0,001$), confirmando os resultados de Ceci et al. (2014), que sugerem que à medida que os estudantes desenvolvem suas atividades acadêmicas, sendo aprovados nos semestres letivos, iniciando fases mais profissionalizantes da formação, parece que os níveis de atitudes cínicas e comportamentos de distanciamento do curso tendem a aumentar. Investigações posteriores mostram-se necessárias, tendo em vista a importância de se compreender quais outros fatores possam estar relacionados ao aumento do cinismo/descrença no decorrer do curso.

Não foram encontradas correlações significativas entre as dimensões exaustão e cinismo/descrença e a percepção de suporte social (prático e emocional), contrariando os estudos que apontam a associação entre estas variáveis (Yang, 2004; Yang & Farn, 2005). Em função desse resultado, as dimensões da percepção de suporte social serão eliminadas da análise de regressão múltipla padrão para estas variáveis-critério. Hipóteses para este resultado incluem a pouca variação dos níveis de percepção de suporte social obtidos pela amostra, a média de idade dos participantes e o instrumento de medida utilizado que, possivelmente, não conseguiu abranger a importância da percepção do suporte social no contexto acadêmico relacionado às demandas dos estudos.

Nesse sentido, tendo em vista que a maioria dos participantes é predominantemente jovem (até 25 anos) e está nos períodos iniciais da formação superior, parece que a percepção de suporte social disponível avaliada pela EPSS (Siqueira, 2008) é o suficiente ou o inerente a este período de desenvolvimento em que os estudantes se encontram, não interferindo significativamente no desenvolvimento do burnout. Isso porque muitos ainda moram com os pais e/ou familiares (77,3%), dependendo financeira e emocionalmente deles para a permanência e a conclusão da formação superior. Entretanto, o suporte social da família pode interferir na dedicação aos estudos, como encontrado por Rigg et al. (2013).

Além disso, o burnout é um conceito associado ao excesso de demandas relacionadas ao contexto de estudo e o instrumento utilizado avaliou a percepção de suporte social de modo mais amplo. Tendo em vista que a percepção dos estudantes sobre o ambiente escolar apresenta uma influência significativa na experiência do burnout (Shih, 2015), outras variáveis que se referem ao suporte social no contexto escolar não foram avaliadas, como a percepção de suporte da instituição de ensino, dos professores e da coordenação de curso, sugerindo outros estudos que avaliem estas dimensões, como os realizados por Jacobs e Dodd (2003), Rigg et al. (2013), Yang (2004) e Yang e Farn (2005) no contexto internacional.

Por exemplo, nos estudos de Jacobs e Dodd (2003) e de Rigg et al. (2013), a percepção de suporte social dos amigos e do orientador, respectivamente, foram variáveis importantes na proteção contra o desenvolvimento do burnout nos estudantes pesquisados. Entretanto, a percepção de suporte da família não entrou nos modelos de regressão dos estudos citados, sugerindo que, para o contexto escolar, o suporte social oferecido pela família não impacta no desenvolvimento do burnout, uma vez que as demandas acadêmicas apresentam particularidades, como as relacionadas ao aprendizado, de cujo auxílio a família às vezes não pode participar.

Já no estudo de Yang e Farn (2005), o burnout e a percepção de suporte social foram variáveis inversamente relacionadas e, no modelo de regressão, a percepção de suporte social, seguida pelas crenças de autoeficácia foram as variáveis que mais explicaram o desenvolvimento do burnout nos estudantes pesquisados.

Encontraram-se também, quanto à dimensão eficácia profissional do construto burnout, correlações significativas, baixas e positivas quanto à percepção de suporte prático ($r = 0,12$; $p = 0,04$) e à percepção de suporte emocional ($r = 0,17$; $p = 0,005$). Estes resultados indicam que à medida que o estudante percebe a existência de pessoas em sua rede social disponíveis a atender as suas demandas de ordem prática e emocional, mais sentimentos de competência, realização pessoal e profissional tendem a estar presentes.

Associações significativas, elevadas e positivas também foram encontradas entre a eficácia profissional e as dimensões autoeficácia acadêmica ($r = 0,61$; $p < 0,001$), autoeficácia na regulação da formação ($r = 0,51$; $p < 0,001$), autoeficácia na interação social ($r = 0,42$; $p < 0,001$), autoeficácia em ações proativas ($r = 0,49$; $p < 0,001$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($r = 0,51$; $p < 0,001$). Estes resultados eram esperados, considerando-se a proximidade dos conceitos, e demonstram uma relação direta entre os sentimentos de competência e realização pessoal do estudante e as crenças do estudante em sua capacidade de

organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir as realizações frente às demandas acadêmicas pertinentes ao ensino superior.

Semelhante ao estudo de Paro et al. (2014), a idade e a dimensão eficácia ($r = 0,13$; $p = 0,036$) foram diretamente associadas, sugerindo que à medida que os anos passam, o estudante tende a adquirir experiência e maturidade, e a percepção de competência e realização pessoal quanto ao estudo tende a aumentar. Entretanto, a correlação entre eficácia profissional e tempo de permanência no curso ($r = -0,24$; $p < 0,001$) revelou que, no decorrer da formação, os estudantes tendem a diminuir os sentimentos de competência e realização pessoal. Tendo em vista que ao longo da formação é possível aos estudantes recorrer aos professores e orientadores frente às dificuldades acadêmicas, e a permanência na instituição pode ser uma segurança frente aos desafios do mercado de trabalho, parece que estes dados coincidem com as estatísticas atuais sobre o prolongamento da adolescência e o adiamento da entrada no mercado de trabalho por parte de muitos jovens (Tomás, Oliveira, & Rios-Neto, 2008).

Embora a princípio estes dados possam parecer contraditórios, talvez a relação negativa entre o tempo de permanência e a eficácia seja justificada pela relação positiva entre tempo e exaustão. Embora o estudante, com o avançar da idade desenvolva maturidade e sinta-se mais eficaz para desenvolver as demandas acadêmicas, estas demandas surgidas ao longo dos meses de permanência no curso, se associadas à falta de recursos pessoais, acabam interferindo nos sentimentos de competência e realização pessoal e no cansaço emocional decorrente dos estudos.

Idade e percepção de suporte social prático associaram negativamente ($r = -0,13$; $p = 0,039$) indicando quanto maior a idade, menor é a percepção de suporte prático encontrada nos estudantes pesquisados.

Correlações baixas e negativas também foram encontradas entre a variável tempo de permanência no curso e as dimensões autoeficácia acadêmica ($r = -0,21, p = 0,001$), autoeficácia na regulação ($r = -0,26, p < 0,001$), autoeficácia em ações proativas ($r = -0,24, p < 0,001$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($r = -0,24, p < 0,01$). Estes resultados sugerem que ao longo da formação, os estudantes tendem a reduzir a confiança em relação a demandas acadêmicas, principalmente as que envolvem a capacidade de aprender, de estabelecer metas, de aproveitar as oportunidades de formação e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas. Resultados semelhantes foram apresentados por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) que esclarecem que as médias entre as dimensões da autoeficácia na formação superior, em geral, tendem a diminuir do primeiro para o segundo semestre. Para estas autoras, no decorrer do primeiro ano de formação, as percepções dos estudantes tornam-se mais ajustadas ao contexto acadêmico bem como às suas capacidades.

3.5 Análises de regressão múltipla padrão (*enter*)

Diferentemente da correlação, e tendo a correlação como base, a regressão é uma técnica estatística que possibilita a explicação do relacionamento entre as variáveis tendo como pressuposto a análise do efeito ou do impacto de uma ou mais variáveis, denominada(s) antecedente(s), explicativa(s) ou previsora(s) sobre outra variável (dependente ou critério ou resultado) (Dancey & Reidy, 2013; Field, 2009).

Considerando que a análise de regressão possibilita descobrir o poder preditivo de variáveis (Field, 2009), este estudo investigou o efeito da percepção de suporte social, das crenças de autoeficácia na formação superior e de variáveis demográficas (idade, gênero, prática de esporte e tempo de permanência no curso) sobre as dimensões do burnout em estudantes universitários. Entretanto, as dimensões da percepção de suporte social foram

excluídas dos modelos de regressão para as variáveis-critério exaustão e cinismo/descrença, tendo em vista a ausência de correlações significativas entre estas variáveis (Tabela 6) e os escritos de Tabachnick e Fidell (2001), que afirmaram que os resultados de regressão são melhores quanto houver correlação forte entre as variáveis independentes e dependentes em estudo.

A Tabela 7 demonstra o resumo das análises de regressão múltipla padrão (*enter*) em que todos os previsores entram simultaneamente no modelo, não cabendo ao pesquisador a decisão de quais previsores entrarão (Field, 2009).

TABELA 7

Resumo das análises de regressão múltipla padrão para as variáveis-critério exaustão emocional, cinismo e eficácia profissional.

Variável-critério	Preditor	B	β	R múltiplo	R ² modelo	R ² ajustado
Exaustão	Idade	-0,05***	-0,20**	0,37***	0,13***	0,11***
	Tempo de permanência no curso	0,01*	0,12*			
	Gênero	0,48***	0,19**			
	Autoeficácia na gestão acadêmica	-0,19*	-0,21*			
Cinismo/descrença	Tempo de permanência no curso	0,03***	0,23***	0,47***	0,22***	0,20***
	Autoeficácia na gestão acadêmica	-0,32***	-0,28**			
Eficácia profissional	Tempo de permanência no curso	-0,01**	-0,12*	0,65***	0,42***	0,39***
	Autoeficácia acadêmica	0,32***	0,45***			

Nota. $n = 274$.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Exaustão teve como variáveis explicativas significativas as variáveis idade ($\beta = -0,20$; $t = 3,38$; $p = 0,001$), tempo de permanência no curso ($\beta = 0,12$; $t = 2,04$; $p = 0,043$), gênero ($\beta = 0,19$; $t = 3,22$; $p = 0,001$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($\beta = -0,21$; $t = 2,25$; $p = 0,025$), responsáveis por aproximadamente 11% da variância (R^2 ajustado = 0,11; $F(9, 264) = 4,61$; $p < 0,001$) dos sentimentos de cansaço e esgotamento emocional decorrente dos estudos. Idade e autoeficácia na gestão acadêmica explicaram negativamente o desenvolvimento da

exaustão, indicando que quanto maior a idade e maior a confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, menores os índices de esgotamento decorrente das demandas acadêmicas.

O coeficiente de regressão padronizado da idade ($\beta = -0,20$; $t = 3,38$; $p = 0,001$) indicou, em consonância com os estudos de Durán et al. (2006) e Garrosa et al. (2008), um padrão negativo de relacionamento entre a idade e a exaustão emocional, sugerindo que à medida que a idade aumenta, o esgotamento decorrente das exigências do estudo tende a diminuir. No entanto, este resultado destoa do demonstrado por Rigg et al. (2013), que observaram um impacto positivo entre a idade e os níveis de exaustão, indicando que à medida que a idade do estudante aumenta, somam-se também o cansaço físico e o emocional decorrentes das demandas acadêmicas. Nesse sentido, parece que outras variáveis também influenciam o papel da idade no desenvolvimento do burnout, necessitando de estudos posteriores, pois se por um lado, a pouca idade para lidar com as exigências do ensino superior parece relacionar-se à exaustão, por outro, as consequências do desenvolvimento do indivíduo, como aquisição de maior autonomia e responsabilidades, também se associam ao cansaço emocional.

Ainda, quanto maior o tempo de permanência no curso, mais elevados tendem a ser os níveis de exaustão nos estudantes pesquisados. O gênero ($\beta = 0,19$; $t = 3,22$; $p = 0,001$) também apresentou impacto positivo no desenvolvimento da exaustão nos estudantes, sugerindo a tendência de as mulheres vivenciarem mais exaustão que os homens. Entretanto, no estudo de Durán et al. (2006), o gênero não explicou o desenvolvimento da exaustão nos estudantes pesquisados.

As variáveis tempo de permanência no curso ($\beta = 0,23$; $t = 4,05$; $p < 0,001$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($\beta = -0,28$; $t = -3,16$; $p = 0,002$) explicaram aproximadamente 20% a variância da dimensão cinismo/descrença na amostra pesquisada (R^2

ajustado = 0,20; $F(9, 264) = 8,49$; $p < 0,001$). Os resultados demonstraram que quanto mais tempo os estudantes permanecem na instituição, mais eles tendem a apresentar atitudes cínicas e comportamentos de distanciamento em relação aos estudos. A autoeficácia na gestão acadêmica explicou negativamente o desenvolvimento da dimensão cinismo, sugerindo que à medida que o estudante apresenta crenças fortes ou uma confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, ele tende a demonstrar menos comportamentos de distanciamento e atitudes cínicas quanto ao estudo, encontrando, assim, um sentido para a sua formação.

A influência do semestre em curso nos níveis de cinismo/descrença também foi explicada nos estudos de Cecil et al. (2014) e Dyrbye et al. (2006) que demonstraram também haver uma tendência ao distanciamento dos estudantes no decorrer da formação acadêmica. Cecil et al. (2014) ainda encontraram que o gênero masculino também contribuiu para a explicação das atitudes cínicas e comportamentos de distanciamento em relação aos estudos nos discentes de medicina pesquisados.

A variância da dimensão eficácia profissional (R^2 ajustado = 0,39; $F(11, 262) = 16,98$; $p < 0,001$), que diz respeito aos sentimentos de competência e de realização pessoal do estudante foi explicada em 39% pelas variáveis tempo de permanência no curso ($\beta = -0,12$; $t = -2,42$; $p = 0,016$) e autoeficácia acadêmica ($\beta = 0,45$; $t = 5,54$; $p < 0,001$). Os resultados sugerem que é percebido um decréscimo nos sentimentos de realização com a formação escolhida ao longo da permanência do estudante na instituição de ensino, considerando que o estudante também tende a se distanciar dos estudos no decorrer da formação, como demonstrado na análise de regressão para a dimensão cinismo. Também a confiança percebida do estudante na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso (autoeficácia acadêmica) contribuiu direta e significativamente em níveis mais elevados de sentimentos de competência e realização com os estudos. A explicação elevada do modelo

justifica-se pelo fato de os conceitos serem relativamente próximos, embora diferentes, e os resultados confirmam a importância das crenças de autoeficácia na realização profissional dos indivíduos, uma vez que as crenças de autoeficácia no contexto escolar influenciam a motivação, a aprendizagem e a realização dos estudantes (Pajares, 1996).

Estes resultados são parcialmente consistentes com os encontrados por Durán et al. (2006), Cecil et al. (2014) e Dyrbye et al. (2006). No estudo de Durán et al. (2006), por exemplo, as crenças de autoeficácia geral também foram significativamente relacionadas à dimensão eficácia profissional. Cecil et al. (2014) e Dyrbye et al. (2006) demonstraram que estudantes em semestres mais avançados da formação tendem a apresentar maiores níveis de eficácia profissional quando comparados aos estudantes em períodos mais iniciais, o que contrasta com os resultados encontrados neste estudo, que parecem refletir características da amostra, considerando as análises anteriormente demonstradas, como decréscimo nos relatos de satisfação com o curso e uma pior classificação quanto ao desempenho por parte dos estudantes pesquisados.

De modo geral, o tempo de permanência no curso, a idade e a autoeficácia na gestão acadêmica foram as variáveis que mais contribuíram para a explicação das dimensões do burnout nos estudantes pesquisados. Estar há mais tempo no curso explicou níveis mais elevados de exaustão e cinismo/descrença e menores níveis de eficácia e realização pessoal, indicando, assim, a necessidade de compreender os fatores que possam estar associados ao distanciamento e à redução nos sentimentos de competência nos estudantes. Para Cerchiari et al. (2005), as garantias mínimas de realização pessoal e profissional oferecidas pela universidade e pela sociedade interferem nos sentimentos de insegurança do estudante quanto à inserção no mercado de trabalho.

O aumento na idade antecedeu níveis menores de esgotamento emocional quanto aos estudos, sugerindo que fatores individuais relacionados ao desenvolvimento possam

influenciar a experiência acadêmica dos estudantes pesquisados. Entretanto, outras investigações tornam-se necessárias para compreender como a idade influencia esta variável, considerando a dissonância dos estudos anteriormente citados.

As crenças de autoeficácia na formação superior também demonstraram ser um fator de proteção ao desenvolvimento do burnout nos estudantes pesquisados, uma vez que os resultados apontaram que quanto mais o estudante confia em sua capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos (autoeficácia na gestão acadêmica), menores podem ser os níveis de exaustão emocional e de cinismo/descrença e maiores os sentimentos de competência e de realização pessoal em relação à profissão escolhida. Nesse sentido, Salanova, Llorens e Schaufeli (2011) demonstraram a associação entre as crenças de autoeficácia e as emoções positivas (como excitação, satisfação e conforto) que, também, relacionam-se ao engajamento e ao desempenho nos contextos de trabalho.

A prática de atividade física não explicou as dimensões do burnout na amostra pesquisada, contrariando o estudo de Cecil et al. (2014), que encontraram que níveis baixos de atividade física explicaram níveis elevados de esgotamento físico e emocional e níveis baixos de sentimentos de competência e realização pessoal decorrente das demandas acadêmicas. A percepção de suporte social também não contribuiu para a explicação da dimensão eficácia profissional, contrariando os estudos que apontam o fator protetivo do suporte social no desenvolvimento do burnout (Jacobs & Dodd, 2003, Yang & Farn, 2005).

Considerando a variância explicada de cada um dos modelos de regressão e o impacto significativo das variáveis explicativas neste estudo, observa-se a necessidade de investigações futuras que verifiquem a influência de outras variáveis no desenvolvimento do burnout no contexto acadêmico. Isso porque, tendo em vista que o burnout é um problema do contexto social em que o indivíduo está inserido, os resultados deste estudo apontaram a associação de variáveis individuais com o desenvolvimento do burnout (gênero, idade e

autoeficácia), à exceção do tempo de permanência no curso. Outros pesquisadores também encontraram que variáveis individuais, como características de personalidade (Zhang et al., 2007, Garrosa et al., 2008, Yang, 2004), estilos de enfrentamento e lócus de controle (Gan, Shang & Zhang, 2007) também explicaram o desenvolvimento do burnout em estudantes.

Desse modo, constata-se a necessidade de pesquisas que investiguem o impacto de variáveis relacionadas ao contexto acadêmico no desenvolvimento do burnout. No estudo de Garrosa et al. (2008), por exemplo, a carga de trabalho, os conflitos interpessoais, a experiência com a dor e a morte contribuíram de modo distinto nas dimensões do burnout entre os estudantes de enfermagem pesquisados.

CONCLUSÃO

Considerando a possibilidade de desenvolvimento do burnout entre estudantes do ensino superior devido à fase pré-profissional a que estão submetidos, esta pesquisa investigou a influência de variáveis demográficas (idade, gênero, prática de esportes e tempo de permanência no curso), da percepção de suporte social e das crenças de autoeficácia na formação superior no desenvolvimento das dimensões do burnout (exaustão emocional, cinismo/descrença e eficácia profissional) em uma amostra de estudantes universitários de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Dentre os resultados, há indícios de que os estudantes apresentam-se em risco de desenvolvimento de burnout, tendo em vista os níveis moderados obtidos na dimensão exaustão emocional, que é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do burnout. Assim, é provável que os discentes apresentem sintomas físicos, psíquicos, emocionais e comportamentais que possam influenciar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida no contexto universitário. Nesse sentido, considerando que o sofrimento emocional decorrente do burnout pode persistir por anos e interferir na capacidade da pessoa de seguir uma vida profissional feliz, saudável e produtiva (Leiter & Maslach, 2015), aponta-se para a importância de não apenas reconhecer, mas também de estabelecer estratégias de intervenção que atenuem o impacto do burnout entre estudantes do ensino superior.

A variável tempo de permanência no curso contribuiu significativamente na explicação das dimensões do burnout, sugerindo que na medida em que transcorrem os meses de estudo na universidade, parece haver um aumento nos níveis de cansaço emocional e dos comportamentos de distanciamento do estudante e uma diminuição dos sentimentos de competência e realização profissional decorrente dos estudos. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de investigações posteriores que possibilitem a identificação de outras variáveis

que possam impactar e interferir na permanência do estudante no ensino superior. Além disso, programas institucionais de apoio aos estudantes calouros e veteranos mostram-se importantes tanto para a ambientação dos estudantes ingressantes no contexto do ensino superior, que precisam lidar com as expectativas, a adaptação e a aquisição de maior autonomia decorrente do ingresso, quanto para a preparação do estudante concluinte, que possivelmente se depara com as angústias e as incertezas decorrentes da finalização do curso e a inserção no mercado de trabalho.

Também em consonância com a literatura, os resultados destacaram a relevância das crenças de autoeficácia na proteção do desenvolvimento do burnout. Como sabido, as crenças de autoeficácia afetam a motivação e o desempenho dos indivíduos, e os achados neste estudo sugerem que altas crenças de autoeficácia estão associadas a menores níveis de exaustão emocional e de cinismo/descrença, interferindo diretamente nos sentimentos de realização profissional. Assim, é pertinente o desenvolvimento de ações que auxiliem no fortalecimento das crenças de autoeficácia na formação superior, especialmente as que estejam relacionadas ao desenvolvimento acadêmico e profissional e à promoção de bem-estar e qualidade de vida no contexto acadêmico.

Por outro lado, contestando a literatura, a percepção de suporte social não contribuiu para a explicação do desenvolvimento do burnout e, em função dos resultados encontrados, nota-se a necessidade de estudos que investiguem o relacionamento entre estas variáveis com o uso, por exemplo, de medidas de suporte que sejam mais próximas às especificidades do contexto acadêmico, como a percepção ou a satisfação com suporte oferecido pela instituição bem como o grau de satisfação com o relacionamento entre colegas, professores e outras instâncias acadêmicas. Isso porque o conceito de burnout está associado ao relacionamento da pessoa com o seu estudo, e o corpo de pesquisas existentes aponta para a importância do suporte social como amortecedor dos efeitos do estresse e do burnout.

Considerando a relevância dos achados neste estudo, ressalta-se que o mesmo apresenta limitações. Primeiro, o estudo transversal realizado em que os dados foram coletados em um único momento impede a compreensão da dimensão temporal do surgimento do burnout em estudantes. Segundo, a amostra por conveniência, portanto, não probabilística, limita a generalização dos resultados uma vez que os participantes representam uma parcela da população discente com características e especificidades que podem não condizer com outras populações de estudantes no âmbito nacional. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas com outros recortes metodológicos (como estudos longitudinais, amostragem probabilística) que consigam superar as limitações deste estudo e possam confirmar os resultados encontrados.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em psicologia organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos em Psicologia*, 7(spe), 19-29.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: a test of the conservation resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227.
- Albuquerque, L. M. A., Franco, R. C. C., Silva, L. L. C., Dantas, A. F. F. B., Alencar, J. L., & Sá, M. F. C. P. (2015). Avaliando a automedicação em estudantes de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *Medicina & Pesquisa*, 1(1), 39-50.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Construção de itens da escala de autoeficácia para a escolha profissional. *Psico-USF*, 16(1), 23-32.
- Aquino, D. S., Barros, J. A. C., & Silva, M. D. P. (2010). A automedicação e os acadêmicos da área de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(5), 2533-2538.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (2011). III Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF. Recuperado de http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: R. G. Azzi & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Autoeficácia e diferentes contextos* (pp. 9-24). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1995). Test-retest reliability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 667-672.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-42). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (Org.). (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bernardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J., & Gragg, M. (2011). Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science, 43*(1), 40-51.
- Boechat, M. A. M., & Ferreira, M. C. (2014). Preditores individuais e organizacionais do burnout em servidores públicos federais. *Psicologia, Saúde & Doenças, 15*(3), 738-750.
- Borges, A. M. B., & Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. *Aletheia, 19*, 45-56.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R., & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine, 44*(4), S75-S76.
- Bresó, E. E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: the predicting role of self-efficacy*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidad Jaume I de Castellón, Castellón, España. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/DoctoralThesisBreso.pdf>.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review, 56*(3), 460-478.
- Bresó, E., Schaufeli, W. S., & Salanova, M. (2010). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *High Education, 61*(4), 339-355.
- Campos, E. P. (2007). Grupos de suporte. In J. Melo Filho. *Grupo e corpo: psicoterapia de grupo com pacientes somáticos* (pp. 113-125). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Campos, E. P. (2010). Suporte social e família. In J. M. Filho & M. Burd. *Doença e família* (pp. 141-162). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Campos, J. A. D. B., & Maroco, J. (2012). Adaptação transcultural Portugal-Brasil do Inventário de Burnout de Maslach para estudantes. *Revista de Saúde Pública, 46*(5), 816-824.
- Campos, J. A. D. B., Jordani, P. C., Zucoloto, M. L., Bonafé, F. S. S., & Maroco, J. (2012). Síndrome de Burnout em graduandos de Odontologia. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 15*(1), 155-165.
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*(1), 968-973.

- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários. *Psico-USF*, 11(2), 167-173.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da síndrome de burnout em professores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 2(1), 101-110.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008a). Análise da produção científica sobre a síndrome de burnout no Brasil. *Psico*, 39(2), 152-158.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008b). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2010). Síndrome de burnout e coping em estudantes de psicologia. *Boletim de psicologia*, 59(131), 167-178.
- Carlotto, M. S., Nakamura, A. P., & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), 57-62.
- Cavestro, J. M., & Rocha, F. L. (2006). Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55(4), 264-267.
- Cecil, J., McHale, C., Hart, J., & Laidlaw, A. (2014). Behaviour and burnout in medical students. *Medical Education Online*, 19. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/meo.v19.25209>
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 413-420.
- Chiapetti, N., & Serbena, C. A. (2007). Uso de álcool, tabaco e drogas por estudantes da área de saúde de uma Universidade de Curitiba. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 303-313.
- Christensson, A., Vaez, M., Dickman, P. W., & Runeson, B. (2011). Self-reported depression in first-year nursing in relation to socio-demographic and educational factors: a nationwide cross-sectional study in Sweden. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(4), 299-310.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, S., L. G. Underwood & B. H. Gottlieb. *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Recuperado de http://books.google.com.br/books?id=I_0HZQXQk2gC&printsec=frontcover&dq=social+support&hl=pt-BR&sa=X&ei=tY_XU6eaBYThsASZ5oGgCw&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=social%20support&f=false

- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: A four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(6), 761-775.
- Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7(1), 23-31.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para Psicologia* (5ª ed.). Porto Alegre, RS: Penso.
- DeSousa, D. A., & Cerqueira-Santos, E. (2012). Relacionamentos de amizade íntima entre jovens adultos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 325-333.
- Dotz, R. C. M., Ferreira, A. M. V., Nascimento, L. A., Macêdo, A. C., Joventino, E. S., & Ximenes, L. B. (2013). Influência de estratégia de educação em saúde mediada por álbum seriado sobre autoeficácia materna para amamentar. *Texto Contexto Enfermagem*, 22(3), 610-618.
- Dominguez, C. C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados com su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Dórea, M. P. T. A. D. (2007). *Síndrome de Burnout no Corpo Discente de uma Faculdade Privada de Medicina da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(suplemento 1), 158-164.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, (38-39), 124-131.
- Fonte, C. (2011). *Adaptação e Validação para Português do Questionário de Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Fontes, A. P., Neri, A. L., & Yassuda, M. S. (2010). Enfrentamento de estresse no trabalho: relações entre idade, experiência, autoeficácia e agência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 620-633.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453-459.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping Flexibility and Locus of Control as Predictors of Burnout among Chinese College Students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), 1087-1098.
- Garcia, L. P., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Investigando o burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica Interação Psy*, 1(1), 76-89.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y., & González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: an exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 54(3), 418-427.
- Gil-Monte, P. R., García-Jueas, J. A., & Hernández, M. C. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería: a study in nursing professionals. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 113-118.
- Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Hafen, M., Reisbig, A. M. J., White, M. B. & Rush, B. R. (2006). Predictors of Depression and Anxiety in First-Year Veterinary Students: A Preliminary Report. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(3), 432-440.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E; Tatham, R. L., & Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hefner, J. & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499.
- Horta, R. L., Horta, B. L., & Horta, C. L. (2012). Uso de drogas e sofrimento psíquico numa universidade do Sul do Brasil. *Psicologia em Revista*, 18(2), 264-276.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academic*, 18(3), 454-476.
- Hu, Q. & Schaufeli, W.B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394-408.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da População Brasileira*, 27, Rio de Janeiro, Brasil.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). *Censo da Educação Superior*. Cidade, Brasil. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coleтив_a_censo_superior_2013.pdf.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Juncá, D. C. D. (2012). Entre as brasas e as cinzas? Notas introdutórias sobre a saúde no cenário universitário. *Vértices*, 14(1), 199-218.
- Katz, I., Eilott, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Kerr-Correa, F., Andrade, A. G. de, Bassit, A. Z., & Boccuto, N. M. V. F. (1999). Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da Unesp. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(2), 95-100.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991). Student “burnout” as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32(4), 415-431.
- Lage, D. C., Gonçalves, D. F., Gonçalves, G. O., Ruback, O. R., Motta, P. G., & Valadão, A. F. (2015). Uso de metilfenidato pela população acadêmica: revisão de literatura. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research*, 10(3), 31-39.
- Lee, J-S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2015). Conquering burnout. *Scientific American Mind*, 26(1), 30-35.
- Lopes, A. (1999). Algumas reflexões sobre a questão do alto índice de reprovação nos cursos de cálculo da UFRGS. *Matemática Universitária*, (26/27), 123-146. Recuperado de http://rmu.sbm.org.br/Conteudo/n26_n27/n26_n27_Artigo05.pdf
- Marcó, L., & Ramos, M. (2010). *Síndrome de burnout y su posible incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de trabajo social de la universidad de oriente - núcleo de sucre. Periodo II-2008*. Monografía não-publicada, Escuela de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela. Recuperado de http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/1683/1/TESIS_LMyMR.pdf

- Maroco, J., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o suporte social para estudantes do ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247-256.
- Maroco, J., & Tecedor, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227-235.
- Martinelli, S. C., & Sassi, A. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(43), 780-791.
- Martínez, A. A., Aytés, B. L., & Escoda, G. C. (2008). The burnout syndrome and associated personality disturbances. The study in three graduate programs in Dentistry at the University of Barcelona. *Medicina Oral Patología Oral y Cirugía Bucal*, 13(7), 444-50.
- Martinez, I. M., Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Alethéia*, (21), 21-30.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996, 3ª ed.). *The Maslach Burnout Inventory - Test manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mendes, S. V., Troncoso, L. D. T., Nascimento, B. S., & Mühlbauer, M. (2015). Estudo sobre o uso de estimulantes entre estudantes de medicina. *Ciência Atual*, 5(1), 2-12.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64.
- Miles, J. & Schevlin, M. (2001). Applying regression & correlation. A guide for students e researchers. London, UK: Sage Publications.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout and intention to leave: testing na ocupational model in educational settings. *Personality and individual differences*, 50(2), 274-278.
- Moreira, S. M. (2012, 25 de outubro). “Exausto? pode ser burnout”. *Canal superior*. Ancestra Comunicação S.A. Recuperado de <http://informacao.canalsuperior.pt/noticia/14216>.
- Morgan, B., & Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191.
- Morgan, B., Bruin, G. P., & Bruin, K. (2014). Operationalizing burnout in the Maslach Burnout Inventory – Student Survey: personal efficacy versus personal inefficacy. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 216-227.

- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. New York, NY: Open University Press.
- Paro, H. B. M. S., Silveira, P. S. P., Perotta, B., Gannam, S., Enns, S. C., Giaxa, R. R. B., Bonito, R. F., Martins, M. A., & Tempski, P. Z. (2014). Empathy among Medical Students: Is There a Relation with Quality of Life and Burnout?, *PLoS ONE*, 9(4): e94133. doi:10.1371/journal.pone.0094133
- Pasquali, L. (2015). *Delineamento de pesquisa em ciência: volume II: fundamentos estatísticos da pesquisa científica*. São Paulo, SP: Vetor.
- Pinheiro, M. R. M. & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Coruña, Espanha. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/41.pdf>.
- Polydoro, S.A.J., & Guerreiro-Casanova, D.C. (2010). Escala de Autoeficácia na Formação Superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012* (2012). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos: Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Richardsen, A., & Burke, R. (1995). Models of Burnout: Implications for Interventions. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 31-43.
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: the role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2009). Justiça nas relações sociais. In A. Rodrigues, E. M. L. Assmar, & B. Jablonski, *Psicologia Social* (pp. 269-305). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rodriguez, M., & Cohen, S. (1998). Social support. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (pp. 535-544). New York: USA. Academic Press. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/socsupchap98.pdf>.

- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estress y Ansiedad*, 11(2), 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W.B. (2011). Yes, i can, i feel good & i just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology – An International Review*, 60(2), 255-285.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track of adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 663-689.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade do Ninho, Braga, Portugal.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425). Chichester, UK: Wiley. Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/181.pdf>.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, B. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196.
- 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.
- Shih, S-S. (2015). An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Social Psychology of Education*, 18(1), 201-219.
- Silva, A. G., Cerqueira, A. T. A. R., & Lima, M. C. P. (2014). Apoio social e transtorno mental comum entre estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(1), 229-242.
- Silvia, M. A. S. & Lautert, L. (2010). O senso de autoeficácia na manutenção de comportamentos promotores de saúde de idosos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 61-67.
- Siqueira, M. M. M. (2008). Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 381-388.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Suporte social. In M. M. M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. B. Oliveira (Orgs.), *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa* (pp. 65-84), São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo.

- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Sousa, I. F., & Mendonça, H. (2009). Burnout em professores universitários: impacto de percepções de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 499-508.
- Souza, W. A. (2014). Automedicação em acadêmicos de uma universidade pública do sul de Minas Gerais. *Tempus, actas de saúde coletiva*, 8(4), 257-268.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. New York, NY: Harper and Row.
- Tarnowski, M., & Carlotto, M. S. (2007). Síndrome de Burnout em estudantes de psicologia. *Temas em psicologia*, 15(2), 173-180.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(2), 105-115.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12(1), 185-202.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems instudying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23(1), 145-159.
- Tomás, M. C., Oliveira, A. M. H. C., & Rios-Neto, E. L. G. (2008). Adiamiento do ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(1), 91-107.
- Tsuda, C. A., & Christoff, A. O. (2014). Avaliação do padrão de uso de estimulantes de uma faculdade de Curitiba-PR. *Cadernos da Escola de Saúde*, 1(13), 116-132.
- Vasconcelos, R. M., Almedia, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In *Anais VI International Conference on Engineering and Computer Education* (pp. 457-461). ICECE: Buenos Aires, Argentina.
- Yang, H-J, & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MBI student in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yang, H-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Zanini, D. S., Verolla-Moura, A., & Queiroz, I. P. A. R. (2009). Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, 14(1), 195-202.

- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfeccionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality & Individual differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BURNOUT, PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL E AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: Áurea de Fátima Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35001214.6.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 878.274

Data da Relatoria: 23/10/2014

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores: Este estudo objetiva testar um modelo de investigação no qual percepção de suporte social e auto eficácia constituem variáveis preditoras das dimensões de burnout em estudantes do ensino superior. A amostra para coleta dos dados será por conveniência, compreendendo no mínimo 175 sujeitos. Sujeitos maiores de 18 anos que estão cursando o ensino superior, compreendendo os cursos das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas serão convidados a participar do estudo. Os dados serão obtidos através de três questionários validados apresentados a seguir: Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS; Carlotto & Câmara, 2006), Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS; Siqueira, 2008) e Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2011) e variáveis sociodemográficas utilizadas para descrever a amostra. Utilizar-se-á o programa SPSS para a análise de dados, que abrangerá estatística descritiva (frequências, médias, desvios-padrão), correlação de Pearson e análise de regressão múltipla, cálculo do alfa de Cronbach (confiabilidade das escalas). A importância do estudo centra-se na produção de conhecimento para a compreensão do burnout no contexto acadêmico, para levantar estratégias de prevenção e promoção de saúde no contexto do ensino superior, bem como os resultados poderão servir para orientar pesquisas futuras.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 878.274

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Testar um modelo de investigação no qual percepção de suporte social e auto eficácia constituem como variáveis preditoras do burnout em estudantes do ensino superior.

Objetivo Secundário: Determinar se há a incidência da síndrome de burnout em estudantes do ensino superior. Verificar as correlações existentes entre as dimensões do burnout com percepção de suporte social e autoeficácia. Descrever as características dos estudantes participantes do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O risco de identificação é mínimo para os participantes uma vez que há completo anonimato, uma vez que nos questionários não constam o nome do participante.

Benefícios: Em relação aos benefícios, estes não se aplicam diretamente ao participante, mas a todo o conjunto de estudantes, considerando a produção de conhecimento para a compreensão do fenômeno estudado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 832.195 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 878.274

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Maio de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 878.274

projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

UBERLANDIA, 19 de Novembro de 2014

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO 2

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior” sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Áurea de Fátima Oliveira e da aluna do Curso de Pós Graduação em Psicologia (UFU) Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender qual a influência da percepção de suporte social e autoeficácia sobre burnout em estudantes do ensino superior.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela própria pesquisadora ou aluna, após breve explicação sobre o estudo, para que somente depois de sua assinatura lhe seja apresentado o questionário.

Na sua participação você será convidado a responder um questionário.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ser identificado, embora seja garantido o completo anonimato, já que nos questionários não constam o nome do participante. Os benefícios serão observados após sua participação, uma vez que concluído o estudo, poderemos compreender melhor aspectos relacionados à influência da percepção de suporte social e autoeficácia sobre o burnout em estudantes do ensino superior e contribuir para produção de conhecimento do fenômeno estudado.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dra. Áurea de Fátima Oliveira (aurea@fapsi.ufu.br), e Daniela Aparecida de Sousa Moreira Ramos (danibr85@yahoo.com.br) - Av. Maranhão, s/nº, Bloco 2 C - Campus Umuarama - Bairro: Jardim Umuarama - Uberlândia-MG. CEP: 38400-902. Tel: (034) 3218-2235.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala nº 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – M.G, CEP: 38408-100, **fone: (34) 3239-4131**.

Uberlândia, ____ de _____ de 201_.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 3
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS; Carlotto & Câmara, 2006)

As afirmações seguintes são referentes aos sentimentos/emoções de estudantes em contexto escolar. Leia cada afirmação e decida sobre a frequência com que sente de acordo com o quadro seguinte.

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Uma vez ao ano ou menos	Uma vez ao mês ou menos	Algumas vezes ao mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

1. Sinto-me emocionalmente esgotado pelos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
2. Eu questiono o sentido e a importância de meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
3. Tenho aprendido muitas coisas interessantes no decorrer dos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
4. Sinto-me esgotado no fim de um dia em que tenho aula.	0 1 2 3 4 5 6
5. Durante as aulas, sinto-me confiante: realizo as tarefas de forma eficaz.	0 1 2 3 4 5 6
6. Sinto-me cansado quando me levanto para enfrentar outro dia de aula.	0 1 2 3 4 5 6
7. Sinto-me estimulado quando concluo com êxito a minha meta de estudos.	0 1 2 3 4 5 6
8. Estudar e frequentar as aulas são, para mim, um grande esforço.	0 1 2 3 4 5 6
9. Tenho-me tornado menos interessado nos estudos desde que entrei nesta universidade.	0 1 2 3 4 5 6
10. Tenho-me tornado menos interessado nos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
11. Considero-me um bom estudante.	0 1 2 3 4 5 6
12. Sinto-me consumido pelos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
13. Posso resolver os problemas que surgem nos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
14. Tenho estado mais descrente do meu potencial e da utilidade dos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
15. Acredito que eu seja eficaz na contribuição das aulas que frequento.	0 1 2 3 4 5 6

Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS; Siqueira, 2008)

Gostaríamos de saber com que frequência você recebe apoio de outra pessoa quando precisa. Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, o número (1 a 4), que melhor representa sua resposta, de acordo com a escala abaixo:

1	2	3	4
Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

Quando preciso, posso contar com alguém que...

01. () Ajuda-me com minha medicação se estou doente.
02. () Dá sugestões sobre lugares para eu me divertir.
03. () Ajuda-me a resolver um problema prático.
04. () Comemora comigo minhas alegrias e realizações.
05. () Dá sugestões sobre cuidados com a minha saúde.
06. () Compreende minhas dificuldades.
07. () Consola-me se estou triste.
08. () Sugere fontes para eu me atualizar.
09. () Conversa comigo sobre meus relacionamentos afetivos.
10. () Dá atenção às minhas crises emocionais.
11. () Dá sugestões sobre algo que quero comprar.
12. () Empréstima-me algo de que preciso.
13. () Dá sugestões sobre viagens que quero fazer.
14. () Demonstra carinho por mim.
15. () Empréstima-me dinheiro.
16. () Esclarece minhas dúvidas.
17. () Está ao meu lado em qualquer situação.
18. () Dá sugestões sobre meu futuro.
19. () Ajuda-me na execução de tarefas.
20. () Faz-me sentir valorizado como pessoa.
21. () Fornece-me alimentação quando preciso.
22. () Leva-me a algum lugar aonde eu preciso ir.
23. () Orienta minhas decisões.
24. () Ouve com atenção meus problemas pessoais.
25. () Dá sugestões sobre oportunidades de emprego para mim.
26. () Preocupa-se comigo.
27. () Substitui-me em tarefas que não posso realizar no momento
28. () Dá sugestões sobre profissionais para ajudar-me.
29. () Toma conta de minha casa em minha ausência.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Por favor, não deixe itens em branco. Agradecemos sua cooperação.

Itens	Pouco<.....>Muito
1 Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2 Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3 Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4 Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5 Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6 Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7 Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8 Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9 Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10 Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12 Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13 Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14 Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15 Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16 Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17 Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18 Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19 Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20 Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21 Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22 Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23 Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24 Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25 Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26 Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27 Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28 Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29 Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30 Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31 Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32 Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33 Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34 Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação.

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA.**

Gênero: 1. () Masculino 2. () Feminino

Idade: _____

Situação conjugal:

1. () Casado/a
2. () Com companheiro/a
3. () Com namorado/a
4. () Solteiro/a / Sem companheiro/a / Sem namorado/a
5. () Divorciado/a / Separado/a

Possui filhos: 1. () Não 2. () Sim Quantos? _____ filhos.

Reside com:

1. () Família (Pais e/ou parentes)
2. () Amigos
3. () República/Pensionato
4. () Sozinho

Você mora na mesma cidade que seus pais: 1. () Não 2. () Sim

Frequência com que pratica algum tipo de esporte:

1. () Nunca
2. () De 2 a 3 vezes por semana
3. () Todos os dias da semana

Frequência com que se dedica a alguma atividade de lazer:

1. () Nunca
2. () De 2 a 3 vezes por semana
3. () Todos os dias da semana

Curso que está matriculado: _____

Mês/ano início de curso: _____/_____

Semestre letivo atual: 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () 10º ()

Qual a sua carga horária semanal de estudos, além das disciplinas: _____ horas
semanais

O período de aulas do curso que está matriculado:

1. () Integral
2. () Noturno
3. () Vespertino ou Matutino

A instituição de ensino superior que está matriculado é:

1. () Pública
2. () Particular

Se particular, quem financia seus estudos:

1. () Recursos Próprios
2. () Pais/familiares
3. () Bolsas de Estudo
4. () Financiamento estudantil

O curso que você está matriculado é a sua primeira opção:

1. () Não
2. () Sim

Indique o quanto se sente satisfeito/a com o curso em que está matriculado (sendo 1-nada satisfeito/a e 5 -plenamente satisfeito/a)

1 2 3 4 5

Em relação às suas expectativas iniciais, este curso é:

1. () Pior
2. () Igual
3. () Melhor

Como você classifica seu desempenho no curso:

1. () Ruim
2. () Regular
3. () Bom
4. () Excelente

Frequência com que já pensou em desistir do curso que está matriculado:

1. () Nunca
2. () Às vezes
3. () Frequentemente

Possui outro curso superior:

1. () Não
2. () Sim, qual: _____

Participa de alguma atividade extracurricular: 1. () Não 2. () Sim

Se participa de alguma atividade extracurricular:

1. () Grupo de estudos e/ou pesquisas,
2. () Programa de Iniciação Científica,
3. () Programas/projetos de Extensão,
4. () Outro, qual: _____

Recebe algum tipo de bolsa:

1. () Não
2. () Sim, qual:
 - 2.1. () Assistência Estudantil (moradia, alimentação, transporte),
 - 2.2. () Iniciação Científica e/ou Extensão,
 - 2.3. () Monitoria,
 - 2.4. () Estágio curricular,
 - 2.5. () Estágio não-curricular

Você tem emprego com carteira registrada?

1. () Não
2. () Sim

Em caso afirmativo, qual é a jornada de trabalho semanal? _____ horas

Desenvolve atividades como profissional autônomo:

1. () Não
2. () Sim

Em caso afirmativo, qual é a jornada de trabalho semanal? _____ horas

Você já procurou algum profissional para lhe auxiliar nas dificuldades inerentes à formação superior?

1. () Não 2. () Sim, qual?_____

Com que frequência você tem apresentado dificuldades emocionais decorrentes do estudo?

1. () Nunca 2.() Algumas vezes 3. () Frequentemente 4. () Sempre

Com que frequência você tem feito uso de alguma medicação em função dessas dificuldades?

1. () Nunca 2.() Algumas vezes 3. () Frequentemente 4. () Sempre