

## **Queimando-se Por Completo - Um Estudo Sobre a Incidência da Síndrome de Burnout em Estudantes de Administração**

**EUFRÁSIO VIEIRA DOS ANJOS JUNIOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**EDIZANGELA PAULINO DA SILVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**POLYANNA TORRES PINHEIRO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

## **Queimando-se Por Completo - Um Estudo Sobre a Incidência da Síndrome de *Burnout* em Estudantes de Administração**

### **1 INTRODUÇÃO**

A busca pelo conhecimento é constante e imprescindível no crescimento individual e na adequação às exigências do mercado atual. Nesse contexto, o ensino superior é de suma importância na construção intelectual e pessoal, pois permite a superação de um degrau para crescimento profissional, por promover a qualificação e o domínio em uma determinada área, assim também como o desenvolvimento de senso crítico. Segundo o censo de educação superior de 2015, o Curso de Bacharelado em Administração encontra-se entre as opções mais procuradas, representando 12% do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (INEP/MEC, 2015). Esses dados mostram que, diante das expectativas e necessidades de mercado por profissionais gabaritados, existe um longo caminho a ser percorrido por aqueles que almejam sucesso ao fim da graduação, a começar pelos desafios dos entrantes, que, em sua maioria, recém-saídos do ensino médio, passam a lidar com a nova e diferente rotina acadêmica, em que antigos hábitos são deixados de lado para dar lugar à autonomia nos estudos, processo esse que requer esforço e determinação.

Esse desgaste inicial passa a dar lugar à aflição a cada fim de período e, por conseguinte, a pressão pela obtenção de bons resultados. Somada às expectativas do futuro profissional, essa pressão gera uma situação de estresse que pode resultar no desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. O termo “*Burnout*” é uma expressão do cotidiano de países de língua inglesa que significa “queimar-se” ou “consumir-se pelo fogo”, sendo comumente empregada para expressar um estado de esgotamento totalmente ligado a uma intensa frustração com o trabalho.

A síndrome de *Burnout* ou síndrome do esgotamento profissional é considerada um problema social que vem despertando a atenção de estudiosos de todo o mundo. Desencadeia um distúrbio psíquico de caráter depressivo relacionado ao desgaste mental decorrente do meio laboral. Ela surge como uma resposta aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho (Harrison, 1999; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Por se tratar de um distúrbio psíquico desencadeado por um alto nível de tensão emocional decorrente de exaustão física e mental, a síndrome de *Burnout* abrange não apenas profissionais no exercício de suas atividades, mas também indivíduos em fase pré-profissional, ou seja, estudantes, podendo incidir na sua vida profissional. A averiguação da síndrome de *Burnout* em estudantes de Administração estabelece um parâmetro de possíveis dificuldades encontradas e que podem associar-se aos sintomas estabelecidos pela síndrome.

Assim, o presente *paper* tem como objetivo verificar a incidência da síndrome de *Burnout* em estudantes entrantes e concluintes de Administração da UFPB Campus III utilizando o questionário construído por Maslach.

As cobranças por realização profissional e pessoal levam a um intenso estado de desgaste psicológico, não ficando restrito apenas aos profissionais já atuantes, sendo possível relacionar tais sintomas em estudantes acometidos pela síndrome de *Burnout*, como foi proposto por estudos direcionados e com base empírica por Schaufeli *et al.* (2002). Desse modo, estudantes são tomados por uma grande diversidade de fatores de estresse similares aos que decorrem em situações de trabalho (Pena & Reis, 1997).

As pressões na rotina acadêmica podem sofrer alterações ao longo do curso, pelos desafios a serem cumpridos pelo estudante nas atividades técnicas e práticas, o aumento às exigências relacionadas ao desempenho, além das atividades exigidas no último ano da graduação (Fogaca *et al.*, 2012). Partindo do exposto, esse estudo pretende responder a seguinte questão: **Qual a incidência da síndrome de *Burnout* em estudantes entrantes e concluintes do curso de Administração de uma universidade na Paraíba?**

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A síndrome de *Burnout* e as reações psicossomáticas**

Segundo Carlotto e Gobbi (1999), a definição mais comum e aceita para a síndrome de *Burnout* na comunidade científica é a que se fundamenta na perspectiva sociopsicológica, entendendo-a como um processo composto por três aspectos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. A primeira, caracterizada pela falta ou carência de energia tomada pelo sentimento de esgotamento emocional. A segunda, despersonalização, está diretamente relacionada à falta de sensibilidade e rispidez ao tratar com pessoas do seu cotidiano laboral. Por último, a baixa realização profissional, que está ligada a diminuição do sentimento de comprometimento no que diz respeito ao trabalho com pessoas.

Para Farber (1991), a síndrome de *Burnout* ou síndrome do trabalho, tem origem na divergência da compreensão individual entre dedicação e resultados, percepção esta que sofre com as pressões de cunho organizacional, individual e social. Mesmo existindo divergências quanto as definições para a síndrome de *Burnout*, é importante destacar que todas possuem em torno de cinco elementos em comum, que são: a predominância de sintomas ligados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; foco nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; as causas estão diretamente ligadas ao trabalho; surgimento dos sintomas em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; diminuição da motivação e da relação afetiva com o trabalho desempenhado em virtude de atitudes e comportamentos negativos (Schaufeli, Maslach &, Marek, 1993).

Um problema psicossomático pode ser compreendido como a relação entre as emoções e os males do corpo, o que resultam em transtornos psicológicos e vice-versa. Para Taquette (2006), o corpo e mente são indivisíveis e, portanto, segundo essa ótica, todas as doenças são psicossomáticas, visto que atingem tanto a psique como a soma. Entende-se, assim, que toda doença somatizadora, ou seja, que têm como consequência o acúmulo de exigências, angústias, entre outras vivenciadas na rotina atual, pode ser entendida como uma doença psicossomática.

A síndrome de *Burnout* é identificada como uma reação ao estresse laboral crônico, que provem da falta de estratégias de enfrentamento aos agentes estressores. Guerrer e Bianchi (2008) conceituam o estresse como uma situação de incapacidade estendida de tolerância e não adaptação às exigências de cunho psíquico no ambiente de vida, ocasionando um desgaste físico e mental e/ou queda na capacidade de trabalho. Ainda, Lipp (2013) explana sobre o tema e diz que por causa da ação integrada do estresse sobre o corpo humano, as manifestações podem ser de fundo psicológico ou físico. Suas características são mais conhecidas como sendo o fator desencadeador de doenças gastrointestinais, cardiovasculares, imunológicas, dermatológicas, respiratórias e musculoesqueléticas. Acrescenta ainda que as menos conhecidas são as consequências psicológicas do estresse excessivo, tais como ansiedade difusa ou generalizada, insônia, esquizofrenia, episódios maníaco-depressivos e depressão.

Atualmente, as pesquisas vêm abrangendo não apenas as consequências físicas e psicológicas, mas suas implicações na qualidade de vida. O estresse afeta a saúde, ocasionando perda de qualidade de vida e bem-estar, o que torna evidente a importância da discussão sobre o estresse diante da atual conjuntura socioeconômica, por atingir qualquer indivíduo independente de idade, classe social ou credo, que esteja exposto aos fatores de desencadeamento do estresse (Lipp, 2001).

### **2.2 Maslach *Burnout Inventory* (MBI)**

A partir de 1976, o estudo sobre a síndrome de *Burnout* (SB) tomou caráter científico, no qual foram desenvolvidos modelos teóricos e instrumentos, como o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach, 1978). Partindo de duas dimensões – exaustão emocional e despersonalização – a construção do instrumento de avaliação contou com uma terceira dimensão, a realização profissional, que surgiu de estudos com várias pessoas com um forte comprometimento profissional (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). A utilização do MBI permitiu avaliar a ocorrência da síndrome de *Burnout*, tornando-se assim o instrumento mais utilizado. Em sua primeira versão, o MBI avaliava a veemência e frequência de respostas com uma medição de pontos do tipo *Likert* (utilizada em pesquisa de opinião), com variação de 0 a 6 (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1997).

O progresso das pesquisas sobre a síndrome de *Burnout* aponta não existir razão para delimitar esta síndrome apenas a um grupo de profissionais que exerçam atividades de apoio a outras pessoas, estendendo-a a todas as profissões, como também em ocupações que submetam o indivíduo a rotinas, pressões, expectativas, entre outros (Schaufeli *et al.*, 1996). A primeira versão do MBI foi construída para a avaliação de profissionais de serviços humanos, como médicos, enfermeiros e assistentes sociais. Em seguida, foi adaptada para os profissionais da educação: docentes e discentes. Mas logo foi desenvolvida uma versão geral, o *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS), que engloba as investigações para todas as ocupações (Lindblom *et al.*, 2006).

O interesse em avaliar a síndrome de *Burnout* em outras ocupações em que o atendimento de pessoas seja eventual, fez com que a versão original de *Maslach Burnout Inventory* (MBI) se estendesse para a versão *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) (Schaufeli *et al.*, 1996). A expansão do conceito de *Burnout* permitiu o desenvolvimento do *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) para avaliar a incidência da SB em estudantes, direcionando os estudos com base nas três dimensões conceituais do MBI-GS: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional permitindo, assim, uma ampliação do conceito e sua aplicação (Carlotto & Câmara, 2006).

### 2.3 Dimensões da *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS)

Segundo Maslach, Schaufeli & Leiter (2001), a síndrome de *Burnout* é caracterizada por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. A primeira é descrita como **exaustão emocional**, caracterizada também como carência de energia e entusiasmo. Silva e Carlotto (2003) complementam que essa exaustão emocional pode ser entendida pela situação na qual os trabalhadores sentem que não podem se entregar mais, o que representa a falta de energia para exercer determinada tarefa, levando o indivíduo ao seu limite físico e emocional. A soma desses sentimentos resulta em um elevado estado de tensão devido à incapacidade de execução das atividades antes exercidas com zelo.

A segunda dimensão, a **despersonalização**, apresenta o desenvolvimento de atitudes de indiferença frente às pessoas de seu trato profissional, apresentando uma insensibilidade emocional ou distanciamento afetivo. Gil-Monte e Peiró (1997) esclarecem que a despersonalização está ligada a uma excessiva indiferença com as pessoas, isolamento e terceirização da causa dos seus sentimentos de frustração. Essa dimensão representa uma queda nas relações entre as pessoas do convívio profissional, levando a atitudes de frieza e descaço.

A terceira e última dimensão, a **baixa realização pessoal** caracteriza-se como a presença de insatisfação profissional, acentuada pela queda no sentimento de competência frente à atividade exercida, levando a perda de confiança na realização pessoal e à presença de autoavaliação negativa. Esse sentimento de baixa realização evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vem realizando, sentimento de insuficiência, baixa

autoestima e fracasso profissional (Benevides-Pereira, 2002). A vivência desses conflitos leva o indivíduo à perda de perspectiva no trabalho, e em alguns casos, conduz ao sentimento de impotência, de abandono da atividade exercida.

De forma sucinta, Maslach e Leiter (1997) discorrem sobre a sequência lógica que se faz ponte entre as três dimensões, em que primeiro o indivíduo, por pressões impostas pelas suas atividades exercidas, sentem-se exauridos emocionalmente. Como forma de defesa dessa situação, a despersonalização passa a ser adotada como dispositivo de defesa e distanciamento de pessoas relacionadas ao trabalho. Como resultado, a exaustão e a despersonalização implicam no desempenho do indivíduo, levando-o a perda da satisfação com o trabalho e a diminuição da realização profissional. Logo, a averiguação de todas as dimensões já relacionadas à síndrome de *Burnout* permite nortear estudos que apontem possíveis ocorrências da síndrome.

#### **2.4 A síndrome de *Burnout* em estudantes universitários**

A síndrome de *Burnout* vem despertando a atenção de pesquisadores, o que resultou em uma maior abrangência do campo de estudo. Tarnowski e Carlotto (2007) identificam que, aas primeiras investigações centradas em profissionais de ajuda, tem-se passado a outros âmbitos profissionais, e, mais recentemente, tem surgido em estudos com estudantes. A ampliação do conceito do MBI para outras profissões e sucessivamente para estudantes permitiu conceituar a síndrome de *Burnout* como um transtorno de implicação geral entre o indivíduo e sua atividade de ocupação. Essa abrangência consolidou as três dimensões já existentes e trouxe um formato mais genérico diante as possibilidades de aplicação e estudos.

O estudante no meio acadêmico experimenta, mesmo que transitoriamente, a perda do domínio no ambiente desencadeador de estresse, apresentando como resultado o não sucesso na trajetória acadêmica. Desse modo, sabendo-se da exposição a inúmeras causas de estresse, fica clara a fragilidade do estudante ao desenvolvimento da síndrome. De acordo com Schaufeli *et al.* (2002), no meio estudantil, a síndrome de *Burnout* parte do sentimento de exaustão ocasionado pela demanda de atividades a serem cumpridas, o que acarreta uma atitude de incredulidade em relação as atividades exercidas e, na mesma proporção, o sentimento de incompetência profissional. O conceito da síndrome de *Burnout* em estudantes caracteriza-se em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.

De acordo com Carlotto e Câmara (2006), as três dimensões da síndrome de *Burnout* em estudantes podem ser compreendidas da seguinte maneira: Exaustão – sentimento de esgotamento devido a rotina de estudos; Cinismo – Atitude cínica em relação aos estudos - distanciamento; e, Irrealização pessoal (Inversão da dimensão “realização pessoal”) – sentimento de incompetência como estudante.

Discorrendo sobre as três dimensões, é apontado que na fase da exaustão emocional, o indivíduo sente-se limitado a dar mais de si, deixando claro o esgotamento de energia e capital emocional próprio, ocasionado pelo intenso contato com problemas. Na despersonalização, a relação afetiva é substituída por um elo racional, no qual prevalecem sentimentos negativos, dissimulação afetiva, cinismo e críticas de tudo e de todos. Na última fase, a baixa realização profissional acontece na relação entre o trabalho e a perda de investimento afetivo, ocorrido pelo sentimento de insuficiência pessoal para cumprir os objetivos propostos, ocasionando a perda do sentido no trabalho e uma avaliação negativa do indivíduo sobre ele próprio e sua atuação na atividade exercida (Codo & Vazques, 1999).

Autores internacionais e nacionais (Almeida & Soares, 2003) mostram que umas das problemáticas vigentes apontadas pelas universidades é o crescente número de insucesso acadêmico do alunado, explicitados de diversas maneiras, tais como: baixas classificações, disciplinas em atrasos, trancamento de curso, abandono, absentéismo, entre outros. É

relevante, portanto, a identificação da SB ainda na fase de formação profissional, visto que, por estarem tão vulneráveis e dentro do grupo com fortes chances de acometimento, vem ganhando notoriedade nas pesquisas sobre a síndrome de *Burnout*.

### 3 MÉTODO

Quanto aos fins, presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, visto que tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com a questão exposta, possibilitando o seu direcionamento quanto à finalidade do objetivo (Prodanov & Freitas, 2013).

No que tange a abordagem do estudo, a mesma caracteriza-se por ser quantitativa, como é descrita por Richardson (1999) como sendo uma pesquisa caracterizada pelo uso da quantificação, tanto como forma de coleta quanto aos métodos através de técnicas estatísticas. A utilização dessa abordagem permite quantificar os dados e generalizar os dados da amostra para os interessados. Assim, o presente estudo deve averiguar a incidência da síndrome de *Burnout* em alunos entrantes e concluintes do curso de Administração em uma universidade da Paraíba.

#### 3.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram todos os estudantes entrantes e concluintes do curso de administração de uma universidade do interior da Paraíba. Foram classificados como “entrantes” os alunos matriculados no 1º e 2º período, e considerados como “concluintes” os matriculados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando, portanto, 125 alunos, divididos entre 71 entrantes e 54 concluintes.

#### 3.2 Instrumento e Coleta de Dados

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o *Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)* (Maslach & Leiter, 1997). Contando inicialmente com 16 questões, o instrumento sofreu alteração após processo de validação com amostra de 1.661 estudantes de Universidades da Espanha, Portugal e Holanda, passando a contar com um item a menos, constituindo-se, por fim, de 15 itens (Schaufeli *et al.*, 2002). O instrumento de coleta apresenta as questões divididas pelas três dimensões: Exaustão emocional (composta por cinco questões), Despersonalização (composta de quatro questões) e Realização profissional (composta por seis questões). As alternativas do questionário cumprem uma sequência de acordo com a ocorrência das situações tratadas nas questões, mensurada quanto à ocorrência, distribuídas em: nunca – 1; algumas vezes ao ano – 2; uma vez ao ano ou menos – 3; algumas vezes durante o mês – 4; uma vez por semana – 5; algumas vezes durante a semana – 6 e; todo dia – 7.

Já coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta de respostas *Google Docs*, sendo que o envio de formulário eletrônico para os estudantes participantes da pesquisa ocorreu por meio dos professores que lecionavam disciplinas nas turmas de primeiro e segundo período, bem como a disciplina de TCC, via sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas da universidade. Os questionários, após disponibilizados às turmas, foram respondidos entre os períodos de 06 de maio a 10 de junho de 2017.

#### 3.3 Procedimento de Análise dos Dados Coletados

A análise empregada para interpretação dos dados consistiu no exame, categorização, classificação ou mesmo na recombinação das evidências conforme proposições iniciais do estudo (Yin, 2001). O escore de cada dimensão do questionário foi classificado, bem como foi calculada a frequência das ocorrências para universalização dos casos.

## Interpretação dos resultados dos escores das dimensões do MBI

Pontos de corte	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização profissional
Baixo	$\leq 17$	$\leq 5$	$\leq 33$
Médio	18 - 29	6 - 11	34 - 39
Alto	$\geq 30$	$\geq 12$	$\geq 40$

Nota. Fonte: adaptado de Maslach, Schaufeli & Leiter (2001)

Cada dimensão averiguada procura identificar altos níveis de exaustão emocional e descrença e baixos níveis de realização profissional, conforme estabelecido Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) nos pontos de cortes descritos na Tabela 01. Para a tabulação dos dados, cálculo dos escores e análise da frequência obtida através das variáveis, foi utilizado como ferramenta o programa *Microsoft Office Excel*.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Análise das variáveis sociodemográficas

No primeiro momento foi identificado que 51,4% da amostra é do gênero feminino e 48,6% do gênero masculino. No que diz respeito a faixa etária, predomina 45,7% entre 16 a 21 anos, com 88,6% solteiro e 90% não possuem filhos. Sobre trabalho/ocupação, 51,4% dos alunos exercem alguma atividade paralela às obrigações acadêmicas. Com relação ao período cursado pode-se constatar que 40,6% são alunos do primeiro período, seguido de 33,3% matriculados na disciplina TCC e 26,1% do segundo período. Considerando os entrantes e concluintes, o percentual passa para 66,7% como entrantes e mantêm os 33,3% como concluintes.

### 4.2 Análise das dimensões de MBI-SS

Para identificar a incidência da síndrome de *Burnout* é necessário alcançar escores de nível alto para exaustão emocional e despersonalização e escores de nível baixo para realização profissional. Com o intuito de associar a síndrome de *Burnout* nos alunos entrantes e concluintes, se faz necessário avaliar as três dimensões separadamente em cada grupo e constituir um perfil a partir dos resultados. Diante disso, os resultados obtidos em cada dimensão foram:

Tabela 2

### Frequência da dimensão Exaustão Emocional - Entrantes

Variável	Frequência	%
Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto (a):	Nenhuma vez	4
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	11
	Poucas vezes por mês	29
	Uma vez por semana	17
	Poucas por semana	24
	Todos os dias	15
Sinto-me fadigado (a) no final do dia na universidade:	Nenhuma vez	2
	Poucas por ano	2
	Uma vez por mês	8
	Poucas vezes por mês	22
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	17
	Todos os dias	35

Sinto-me cansado (a) quando me levanto de manhã e penso que tenho que enfrentar mais um dia na universidade:	Nenhuma vez	8
	Poucas por ano	6
	Uma vez por mês	11
	Poucas vezes por mês	11
	Uma vez por semana	19
	Poucas por semana	24
	Todos os dias	22
Estudar ou assistir a uma aula deixa-me tenso (a):	Nenhuma vez	6
	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	15
	Poucas vezes por mês	26
	Uma vez por semana	22
	Poucas por semana	8
	Todos os dias	8
Os meus estudos deixam-me completamente esgotado (a):	Nenhuma vez	8
	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	6
	Poucas vezes por mês	22
	Uma vez por semana	6
	Poucas por semana	17
	Todos os dias	26

Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Quando questionados se os estudos deixavam os alunos entrantes emocionalmente exaustos, 29% disseram acontecer poucas vezes por mês. Sendo possível compreender que no início da rotina acadêmica, mesmo tomado pelo sentimento de esgotamento ocasionado pelos estudos, os alunos mantêm a euforia diante das possibilidades oriundas do investimento intelectual ali depositado.

Pachane (2003) expõe a importância das expectativas dos alunos ingressantes para a preparação profissional, na busca por qualificação e realização profissional, assim como para o crescimento pessoal. Desse modo, mesmo sentindo-se esgotado pela rotina de estudo, o aluno cultiva a expectativa quanto aos resultados de seus esforços para seu desenvolvimento pessoal.

Tabela 3

### Frequência da dimensão Exaustão Emocional - Concluintes

Variável	Frequência	%
Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto (a):	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	8
	Poucas vezes por mês	16
	Uma vez por semana	25
	Poucas por semana	29
	Todos os dias	21
Sinto-me fadigado (a) no final do dia na universidade:	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	4
	Poucas vezes por mês	13
	Uma vez por semana	16
	Poucas por semana	46
	Todos os dias	21
Sinto-me cansado (a) quando me levanto de manhã e penso que tenho que enfrentar mais um dia na universidade:	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	16
	Poucas vezes por mês	21

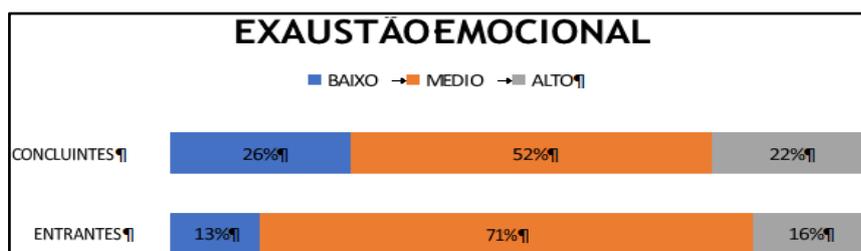
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	21
	Todos os dias	16
	Nenhuma vez	4
	Poucas por ano	21
	Uma vez por mês	29
Estudar ou assistir a uma aula deixa-me tenso (a):	Poucas vezes por mês	29
	Uma vez por semana	4
	Poucas por semana	4
	Todos os dias	8
	Nenhuma vez	4
Os meus estudos deixam-me completamente esgotado (a):	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	13
	Poucas vezes por mês	21
	Uma vez por semana	21
	Poucas por semana	16
	Todos os dias	13

Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Para os concluintes, o primeiro questionamento apresentou 29% das respostas como apenas poucas vezes por semana, o que mostra uma diferença quanto aos entrantes. Apesar de se tratar do período com mais exigência perante as atribuições de fim do curso, nessa mesma fase é vivido o sentimento de euforia e satisfação pelas conquistas intelectuais, pessoais e pela proximidade do encerramento de um ciclo tão almejado.

A prevalência dos escores de nível médio na avaliação dos concluintes e entrantes, não caracteriza a prevalência da síndrome de *Burnout*, mas, por apontar um índice médio mais elevado, pode ser assim considerado um indício de SB no futuro, conforme o modelo processual de *Burnout* de Maslach (1978).

Figura 1  
**Dimensão Exaustão emocional**



Nota. Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

Na Figura 1 da dimensão exaustão emocional, dos concluintes fica representado com 52% escores de nível médio, 22% escores alto e 26% escores baixos. Subtendendo-se aos escores altos a saturação oriunda da soma de atividades externas e a sobrecarga de fim de curso, como a pressão vivida na elaboração do trabalho de conclusão de curso. Já para os níveis baixos, pode-se relacionar a dispersão vivida nessa fase por aqueles que cumprem apenas com as disciplinas exigidas na grade ofertada para esse período, cuja presença nas aulas é irrelevante devido à didática utilizada para essas disciplinas, o que diminui o desgaste acarretado pela rotina de aulas. Os concluintes apresentam outros fatores determinantes para os resultados, como o estágio e as expectativas profissionais oriundas com o término do curso. Conciliando também em sua maioria os estudos com trabalho/ocupação, o que corresponde a 66% dos concluintes, aumentando ainda mais o desgaste vivido nessa fase.

No que se referem aos alunos entrantes e concluintes, os escores no nível médio se mantêm como predominantes. Para os entrantes os resultados apresentaram a prevalência de escores de nível médio com 71%, 16% escore alto e 13% baixo, o que demonstra haver uma saturação emocional decorrente da rotina de atividade. Tais resultados podem ser compreendidos pela fase de adaptação a nova rotina acadêmica, sendo a maior parte dos alunos recém-saídos do ensino médio. A nova rotina coloca o estudante diante variados questionamentos sobre a escolha do curso no qual acaba de ingressar, tornando essa fase ainda mais difícil.

Tabela 4  
**Frequência da Despersonalização - Entrantes**

Variável	Frequência	%
Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade:	Nenhuma vez	33
	Poucas por ano	8
	Uma vez por mês	13
	Poucas vezes por mês	17
	Uma vez por semana	8
	Poucas por semana	11
	Todos os dias	8
Sinto-me pouco entusiasmado (a) com os meus estudos:	Nenhuma vez	19
	Poucas por ano	8
	Uma vez por mês	22
	Poucas vezes por mês	8
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	17
	Todos os dias	11
Sinto-me cada vez mais desacreditado (a) em relação à utilidade potencial dos meus estudos:	Nenhuma vez	33
	Poucas por ano	6
	Uma vez por mês	17
	Poucas vezes por mês	11
	Uma vez por semana	4
	Poucas por semana	11
	Todos os dias	17
Tenho dúvida sobre a significância dos meus estudos:	Nenhuma vez	33
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	17
	Poucas vezes por mês	11
	Uma vez por semana	6
	Poucas por semana	8
	Todos os dias	19

Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Observando as frequências é possível identificar a quase totalidade da resposta nenhuma vez nas questões levantadas para essa dimensão. O entusiasmo dos que ingressam na universidade associado ao não total entrosamento com a nova rotina, resguarda o aluno do sentimento de indiferença e cinismo.

Na assertiva sinto-me cada vez mais desacreditado (a) em relação à utilidade potencial dos meus estudos, 33% dos entrantes responderam nenhuma vez, o que contribui para a concepção da ideia de que grande parte dos discentes acredita no valor do aprendizado adquirido até aquele momento, vislumbrando uma eficaz aplicação das experiências adquiridas para o enriquecimento de seu futuro profissional. Conforme Camargos *et al* (2008), a escolha pelo curso de Administração muitas vezes não parte de uma vocação, e

surge em meio a angústia pertinente a essa fase transitória entre o ensino médio e a graduação. Podendo resultar em decisões erradas, tendo como resultado a não satisfação com o curso.

Tabela 5

**Frequência da dimensão Despersonalização - Concluintes**

Variável	Frequência	%
Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade:	Nenhuma vez	13
	Poucas por ano	16
	Uma vez por mês	21
	Poucas vezes por mês	21
	Uma vez por semana	4
	Poucas por semana	8
	Todos os dias	16
Sinto-me pouco entusiasmado (a) com os meus estudos:	Nenhuma vez	16
	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	16
	Poucas vezes por mês	8
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	29
	Todos os dias	4
Sinto-me cada vez mais desacreditado (a) em relação à utilidade potencial dos meus estudos:	Nenhuma vez	21
	Poucas por ano	13
	Uma vez por mês	16
	Poucas vezes por mês	8
	Uma vez por semana	4
	Poucas por semana	25
	Todos os dias	13
Tenho dúvida sobre a significância dos meus estudos:	Nenhuma vez	16
	Poucas por ano	16
	Uma vez por mês	16
	Poucas vezes por mês	13
	Uma vez por semana	16
	Poucas por semana	13
	Todos os dias	8

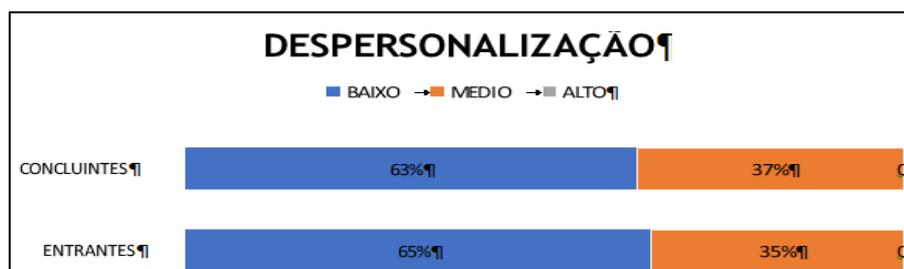
Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Nos resultados para os concluintes é possível identificar uma média entre as respostas uma vez por semana, poucas por semana, e uma vez ao mês. Partindo do questionamento de como me sinto pouco entusiasmado (a) com os meus estudos, que apresenta como resposta 29% poucas por semana. Compreende-se que nessa fase, o domínio do conteúdo e a vivência da experiência no desenvolvimento e aplicação da capacidade adquirida fortalecem o sentimento de comprometimento com todos que contribuem em sua formação, considerando para isso a experiência proporcionada no estágio obrigatório e também, a prevalência de alunos concluintes que trabalham, possibilitando a amplitude da prática do conhecimento.

Quando perguntado se havia dúvidas sobre a significância dos estudos, a resposta todos os dias aparece com a menor frequência de 8%, sendo minoria sem uma discrepância significativa, sabendo-se que as outras respostas seguiram em proporções bem próximas entre 16% a 13%. O que remete a um número considerável de alunos que nenhuma vez e poucas vezes vieram a ter dúvidas sobre a importância do curso que estão próximos de concluir.

Figura 2

**Dimensão Despersonalização**



Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

A dimensão despersonalização é compreendida pelo desenvolvimento de uma postura de distanciamento em relação aos estudos (Carlotto & Câmara, 2006).

A visualização do gráfico deixa clara a ausência de escores altos na dimensão despersonalização, partindo da análise dos concluintes, que apresentam escores de nível baixo com 63% e médio com 37%, o que é compreendida mediante todo o caminho já percorrida na graduação e as expectativas diante a proximidade para a sua conclusão, colocando o aluno diante uma nova perspectiva nessa fase final, descartando assim a intenção de abandono, o que demonstrando uma postura positiva frente a toda trajetória na graduação.

Os resultados para os entrantes com 65% de escores de nível baixo e 35% médio, podem ser compreendidos através do relato dos autores Carlotto e Câmara (2006), que afirmam haver uma associação negativa entre a dimensão despersonalização e os alunos em início de curso, apontando que alunos entrantes são menos suscetíveis ao sentimento de descrença, o que justifica os 65% de escore baixo para os entrantes.

Tabela 6

#### Frequência da dimensão Realização profissional - Entrantes

Variável	Frequência	%
Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos	Nenhuma vez	8
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	15
	Poucas vezes por mês	22
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	17
	Todos os dias	19
Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas que assisto	Nenhuma vez	8
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	13
	Poucas vezes por mês	17
	Uma vez por semana	19
	Poucas por semana	11
	Todos os dias	26
Sinto-me que sou bom aluno (a)	Nenhuma vez	4
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	13
	Poucas vezes por mês	19
	Uma vez por semana	19
	Poucas por semana	22
	Todos os dias	22
Sinto-me estimulado (a) quando alcanço os meus objetivos acadêmicos	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	8
	Poucas vezes por mês	2
	Uma vez por semana	15

	Poucas por semana	17
	Todos os dias	52
Tenho estudado muitas disciplinas interessantes durante o meu curso	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	6
	Uma vez por mês	11
	Poucas vezes por mês	17
	Uma vez por semana	11
	Poucas por semana	22
	Todos os dias	33
Durante a aula, sinto que consigo acompanhar o conteúdo de forma eficaz	Nenhuma vez	4
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	4
	Poucas vezes por mês	37
	Uma vez por semana	17
	Poucas por semana	24
	Todos os dias	13

Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Em relação a frequência das respostas obtidas em cada variável da dimensão realização profissional nos entrantes pode-se dizer que a maioria dos alunos respondeu todos os dias, fazendo relação com os dados obtidos nas outras dimensões, o que transparece a vontade de adquirir conhecimento conciliando a superação das dificuldades encontradas. Dadas às respostas sobre como se sentem estimulados quando alcançam os objetivos acadêmicos, 59% responderam que todos os dias, podendo ver o impulso gerado pela obtenção de bons resultados e como isso transparece na análise geral.

Polydoro (2000), afirma que para o aluno, a fase inicial no ensino superior é acentuada pela euforia e expectativa de que o ambiente educacional, que foi tão aspirado, realize suas necessidades, constituindo mudanças pessoais e o conduza ao desenvolvimento de um profissional capacitado. Tal afirmação do autor permite compreender a frequência das respostas obtidas e como o aluno se coloca no meio educacional, partindo de seus objetivos e desejo de mudança como profissional.

Tabela 7

#### Frequência da dimensão Realização profissional - Concluintes

Variável	Frequência	%
Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	8
	Poucas vezes por mês	13
	Uma vez por semana	25
	Poucas por semana	33
	Todos os dias	16
Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas que assisto	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	13
	Poucas vezes por mês	13
	Uma vez por semana	37
	Poucas por semana	25
	Todos os dias	13
Sinto-me que sou bom aluno (a)	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	8
	Poucas vezes por mês	16
	Uma vez por semana	16

	Poucas por semana	37
	Todos os dias	21
Sinto-me estimulado (a) quando alcanço os meus objetivos acadêmicos	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	0
	Uma vez por mês	4
	Poucas vezes por mês	21
	Uma vez por semana	8
	Poucas por semana	33
	Todos os dias	33
Tenho estudado muitas disciplinas interessantes durante o meu curso	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	16
	Uma vez por mês	16
	Poucas vezes por mês	0
	Uma vez por semana	13
	Poucas por semana	25
	Todos os dias	29
Durante a aula, sinto que consigo acompanhar o conteúdo de forma eficaz	Nenhuma vez	0
	Poucas por ano	4
	Uma vez por mês	25
	Poucas vezes por mês	0
	Uma vez por semana	29
	Poucas por semana	25
	Todos os dias	16

Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

A relação entre a dimensão realização profissional e os alunos em fase de conclusão parte da discussão da primeira assertiva, que indaga sobre a eficiência diante a resolução de um problema referente aos estudos. Com a maior frequência de respostas de 33% para poucas por semana, ficando possível entender tais ocorrências como certa dispersão, que pode estar relacionado à diminuição da frequência de aulas ou até mesmo como uma indiferença quanto à rotina já saturada.

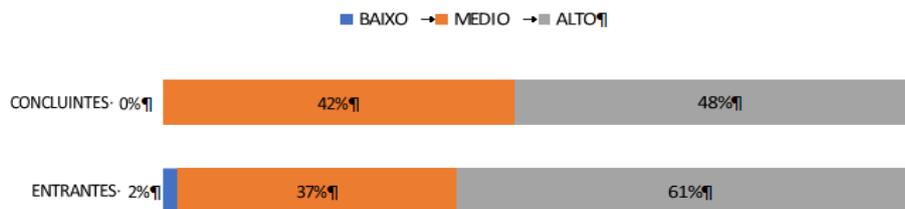
Sobre as disciplinas e se elas parecem interessantes para os alunos, 29% responderam todos os dias, o que pode compreendido pela distribuição das disciplinas mais específicas do curso na reta final da graduação, o que a essa altura permite uma identificação para uma possível área de atuação.

E quanto ao acompanhamento eficaz de conteúdo, 29% disseram apenas uma vez por semana, o que pode ser reflexo de outros fatores influenciadores, como o cansaço proveniente da dispersão de energia devido o concílio com atividades diversas, como por exemplo: a dedicação aos filhos, ao lar e conciliar trabalho e estudos. O cansaço é o grande vilão do bom aproveitamento do aluno em sala de aula.

Os resultados indicam haver alguns pontos de dispersão que devem ser considerados, mas que não causam interferência significativa nos resultados, se sobressaindo o sentimento de satisfação com as atividades desenvolvidas e identificação com as mesmas.

Figura 3  
**Dimensão Realização Profissional**

## REALIZAÇÃO PROFISSIONAL



Nota. Fonte: Pesquisa de campo (2017)

A dimensão realização profissional pode ser compreendida como a perda de investimento afetivo caracterizando-se pela incapacidade pessoal para realizar algo, levando a uma avaliação negativa de si mesmo, o que leva a perda de perspectiva sobre sua área de atuação (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Para entrantes e concluintes os resultados se mantêm com escores altos. Os concluintes apresentam escores altos de 48%, médio com 42% e sem registro de escores baixos. A ausência de escores baixos pode estar ligada às atividades relacionadas ao final do curso, como a elaboração do trabalho de conclusão de curso, que mesmo sendo causador de tensão e desgaste no processo de execução, também permite explorar o conhecimento até ali adquirido, principalmente por permitir ao aluno desenvolver um trabalho autoral dentro da sua área de maior identificação. O que traz satisfação na execução dessa tarefa.

Já os entrantes apresentam escores altos de 61%, seguido de 37% escores de nível médio e 2% baixo, ficando explícito a satisfação com as atividades desenvolvidas até o momento.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar uma possível incidência da síndrome *Burnout* sob a perspectiva de Maslach entre alunos entrantes e concluintes do curso de administração da UFPB/Campus III.

O ambiente acadêmico dispõe de fatores que propiciam o desencadeamento de desgaste psicológico, ocasionado pelo cumprimento de atividades diversas, junto à expectativa de bons resultados e os anseios pelo crescimento profissional. Tal circunstância coloca o aluno em situação vulnerável ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout*.

Na dimensão exaustão emocional os sujeitos demonstraram um esgotamento físico/emocional sugerindo já um possível desgaste. Em se tratando dos entrantes, os resultados apontam haver uma possível incidência da SB, assim como para os concluintes, demonstrando exaustão referente à rotina de estudos e as dificuldades em conciliar atividades diversas.

Em relação à despersonalização é possível apontar um considerável comprometimento com as intenções ali investidas, o que demonstra uma identificação com o conteúdo desenvolvido e o meio ao qual está inserido. Os alunos entrantes e concluintes transparecem desfrutar do mesmo sentimento de satisfação frente aos compromissos assumidos na graduação.

Para os níveis de realização profissional é notória a alta satisfação vivida no curso e a rotina ali estabelecida tanto entre os entrantes como para concluintes. Diante dos resultados apresentados com os estudantes entrantes, com uma maior ocorrência de níveis médios na dimensão exaustão, baixo para dimensão despersonalização e alto para realização profissional, mostra não haver incidência sobre esse grupo. O mesmo resultado parece se repetir com os alunos concluintes, cujas ocorrências para a dimensão exaustão preponderam os níveis médios, na despersonalização os níveis baixo e para a dimensão realização

profissional os níveis altos. Mostrando haver uma semelhança quanto aos sentimentos que norteiam alunos entrantes e concluintes.

Por tanto, é considerável relevar as informações obtida com este estudo, considerando os resultados da dimensão exaustão emocional, e com tal conhecimento poder trazer uma discussão favorável à mudança nesse quadro, assim também, como a amplitude da visão sobre o aluno e suas perspectivas. Salientando que, mesmo com a ausência da SB nesse grupo estudado, o risco do desenvolvimento futuro pode estar contido pelo alto índice de realização profissional. Gerando a necessidade de atenção com o aluno diante os possíveis acarretamentos de exaustão vivida na fase acadêmica e sua implicação na vida profissional.

## Referências

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: Mercuri E. & Polydoro S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35.
- Camargos, M. A., Godinho, L. A., Camargos, M. C. S, Santos, F. S., & Rodrigues, P. J. (2008) *Motivos da escolha, percepções e perspectivas de alunos do curso de Administração de IES privadas de Minas Gerais*. e-Civitas, 1/1, 1-22.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach *Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)* em estudantes universitários brasileiros. In: *Psico-USF*, 11/2, 167-173.
- Carlotto, M. S., Gobbi, M. D. (1999). Síndrome de *Burnout*: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? *Alethéia*, Canoas, 10, 103-104
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). *O que é Burnout?*. *Educação: carinho e trabalho*, v. 2, 237-254.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and Burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Fogaca, M. C. et al., (2012). *Burnout* em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, Canoas, 38-39, 124-131.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Guerrer, F. J. L. & Bianchi, E. R. F. (2007). Caracterização do estresse nos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. *Revista Escola de Enfermagem*, São Paulo, 42/2 356-357
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28.
- Lindblom, K. M. et al. (2006) *Burnout* in the working population: Relations to psychosocial work factors. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13/1, 51-59.
- Lipp, M. (2003). *Relação entre Estresse e Depressão*. Disponível em: <<http://www.estrresse.com.br/publicacoes/relacao-entre-stress-e-depressao/>>. Acesso em: 08 maio 2017.
- Lipp, M. E. N. (Org.). (2001). *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus.
- Maslach, C. (1978). *Job Burnout: How people cope*. *Public Welfare*, 8, 56-58.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *Burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about Burnout: How organization cause, personal stress and what to do about It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job *Burnout*. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Pachane, Graziela Giusti. (1998). *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. 1998. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas.
- Pena, L., & Reis, D. (1997). Student stress and quality of education. *Revista de Administração de Empresas*, 37, 4, 16-27
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP-Faculdade de Educação, Brasil.
- Prodanov, C. C & Freitas, E. C. (2013) *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. (2 ed.). Universidade Feevale.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3. ed.) São Paulo: Atlas.
- Schaufeli, W. B, Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. *et al.* (2002). *Burnout and engagement in university students: A Cross-National Study*. *Cultural Psychology*, Whashington, 33/5, 464-481.
- Schaufeli, W. B., *et al.* (1996). Maslach *Burnout Inventory* .GeneralSurvey.In: C. Maslach, S. E. Jackson & M. P.Leiter. *The Maslach Burnout Inventory: Test manual* (3 ed.) 19-26). Palo Alto, CA: ConsultingPsychologist Press.
- Silva, G. N.; Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7/ 2, 145-153.
- Taquette S. R. (2006) Doenças psicossomáticas na adolescência. *AdolescSaude*. 2006; 3/1, 22-26
- Tarnowski, M., & Carlotto, M. S. (2007). Síndrome de *Burnout* em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, Porto Alegre, 15/ 2, 1 73-180.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2.ed.) Porto Alegre: Bookman.